



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241

“APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL A LAS PRÁCTICAS DE LITERACIDAD ACADÉMICA DE
ESTUDIANTES NORMALISTAS”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN DESARROLLO EDUCATIVO CON
ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES

PRESENTA

MA. ANTONIA HERNÁNDEZ YÉPEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ALMA MA. DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Noviembre, 2022

*Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con
Énfasis en Formación de Profesores*

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas



POTOSÍ
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO

 UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., Noviembre 14 del 2022.

C. MTRA.
MA. ANTONIA HERNANDEZ YEPEZ
PRESENTE. -

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: **"Aproximación sociocultural a las prácticas de literacidad académica de estudiantes normalistas"**, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 9 ejemplares y 4 Cd's requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS
Coordinadora Regional del Doctorado



S. E. G. E.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Vo. Bo.

LIC. PASTOR HERNANDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241

2022, "Año de las y los migrantes de San Luis Potosí"

Agradecimientos

A las personas que me han apoyado en este camino hacia mi meta personal, quienes, con sus palabras, ideas, reflexiones, dudas y enseñanzas, me mostraron su confianza, cariño y amistad de múltiples maneras.

Mis padres Silvestre (+) y María de la Luz (+) que son mi pilar y fortaleza.

Mis hermanos y hermanas Raúl, Teresa (+) Silvestre (+) Serafín, Marilú, Fabiola y Temo, así como sus familias, que me impulsan día con día.

Mis fantásticos amigos, Elena, Chicho, Arturo (+) y Blanca Alicia, por siempre ser y estar.

Mis investigadores favoritos, Yolanda, Norita, Edith y Javier, por su gran apoyo y amistad.

Mis compañeras en este camino, Alicia, Silvia y Sayra, que siempre me alientan y apoyan.

Mis alumnos y alumnas que sembraron en mí el deseo de adentrarme en el mundo de la literacidad.

Mi maestra y asesora, Doctora Amparo, que, con su sapiencia, me muestra cotidianamente nuevos caminos por recorrer en el mundo del conocimiento.

Mi hija María Cristina, motor de mi existencia, que me motiva diariamente y me impele a alcanzar mis objetivos.

Su participación en mi vida ha sido fundamental, por ello les externo mi profundo agradecimiento por siempre.

GRACIAS A TODOS

Contenido

Introducción	1
Prácticas Letradas en la Formación Inicial Docente	2
Prácticas Sociales del Lenguaje en el Plan de Estudios 2018	2
Estado de la Cuestión sobre Literacidad Académica	7
La Práctica Investigativa de la Literacidad Académica, un Doble Sentido entre el Formador de Docentes y Estudiantes Normalistas	16
El Formador de Docentes en Primera Persona	17
Inmersión en los Saberes Experienciales. Lenguaje y Formación	20
El Punto de Partida: Identificación de la Problemática	22
La Formación Docente Inicial	37
Procesos de Formación Docente	37
Modelos de Formación Docente	43
El Enfoque por Competencias en la Formación Docente Inicial	46
Competencias Comunicativas y Sociales	53
Enfoque Sociocultural del Lenguaje en el Ámbito Académico	55
Enfoque Sociocultural del Lenguaje	55
Los Géneros Discursivos	56
Los Tipos de Textos	58
La Interacción Docente – Alumno	61
La Mediación Pedagógica	62
Literacidad Académica	65
Conceptualización de Literacidad	65
Modelos Teóricos de la Literacidad Académica	68
Nuevos Estudios de Literacidad	70

Literacidad Académica desde un Enfoque Sociocultural	72
Postura Hermenéutica ante el Fenómeno de la Literacidad Académica	77
Marco Interpretativo	77
Hermenéutica Analógica Barroca	81
La Sutileza Analógica Barroca en la Triple Mímesis de la Literacidad Académica	82
<i>Mímesis I. Prefiguración</i>	84
<i>Mímesis II. Configuración</i>	90
<i>Mímesis III. Refiguración</i>	95
El Aula, Contexto Social Dialógico	98
El Escenario Presencial	99
El Escenario Virtual	107
Semejanzas y Diferencias entre los Escenarios Presencial y Virtual	111
Las Prácticas Letradas y la Agencia en los Escenarios Presencial y Virtual	114
El Lenguaje, Recurso Polisémico para la Mediación en la Construcción de Prácticas Letradas	117
El Lenguaje y su Plurivocidad en Interacción	118
El Texto Escrito, Reflejo de la Realidad	123
La Lectura como Práctica Letrada en Interacción	127
Los Significados en la Interacción Autor – Lector – Contexto	131
La Potencia de las Prácticas Letradas durante la Formación Docente Inicial	136
La Potencia de la Interacción en lo Colectivo Presencial	137
El Lenguaje Académico una Potencia en la Formación del Docente de Primaria	140
La Creatividad una Potencia en la Formación Inicial Docente	145
El Desafío de la Escritura, una Potencia para la Vida	148

El Triángulo Interactivo Áulico	151
Conclusiones	154
Referencias	162
Apéndices	180
Apéndice A: Informe de Práctica	181
Apéndice B: Registros de Escolaridad de los Estudiantes (2018 – 2020)	194
Apéndice C: Datos Archivológicos de la Institución Formadora	195
Apéndice D: Autobiografías de los Estudiantes Normalistas	197
Apéndice E: Las Cartas Narrativas	199
Apéndice F: Registro de Sesiones Colectivas	206

Índice de figuras y tablas

Figura 1 <i>Línea Formativa “Lenguaje y Comunicación”</i>	5
Figura 2 <i>Proceso de interacción áulica</i>	16
Figura 3 <i>Comparativo de niveles de desempeño</i>	31
Figura 4 <i>Malla Curricular Licenciatura en Educación Primaria 2018</i>	52
Tabla 1 <i>Tradiciones y tendencias en la formación</i>	43
Tabla 2 <i>Tipos textuales</i>	59

Resumen

En este trabajo, integrado por nueve capítulos, se abordó la construcción de la literacidad académica inmersa en la formación docente inicial normalista. La interrogante central fue, ¿cuáles son los significados que le atribuyen los estudiantes normalistas a la construcción de las prácticas letradas, literacidad académica, durante su proceso formativo? Esto es: ¿cómo construyen los estudiantes normalistas las prácticas letradas (literacidad académica) en interacción o mediación con los docentes formadores en el aula de clase?, ¿cuáles son los escenarios, desde la plurivocidad que inciden en la construcción de prácticas letradas de los estudiantes normalistas en su proceso de formación docente inicial?, ¿cuál es la naturaleza de los significados que construyen los estudiantes normalistas en la interacción áulica? y ¿cómo se puede favorecer la potencia de prácticas letradas de los estudiantes normalistas durante su formación inicial? El propósito de este estudio fue interpretar y comprender las prácticas letradas que construyeron los estudiantes normalistas durante su formación inicial. Intervinieron 11 alumnos, quienes, a través de cartas, autobiografías y una sesión colectiva narraron sus experiencias formativas en torno a las prácticas letradas desarrolladas en la escuela normal antes y durante la pandemia. El análisis de la información recolectada se orientó desde una perspectiva hermenéutica analógica barroca apoyada en la triple mimesis. Desde esta mirada, la literacidad académica de los estudiantes normalistas es vista como un desafío constante que se comprende desde la historia de los involucrados, su lenguaje, identidad e ideología, donde se percibe que los significados de los estudiantes son propios de un ethos normalista postcentenario en el que predominan ritos que desde una perspectiva analógica barroca se resisten al cambio.

Palabras clave: Literacidad académica, prácticas letradas, formación docente inicial

Introducción

Las investigaciones sobre el fenómeno de la literacidad académica en los últimos años comprenden nuevas formas de interpretar las prácticas letradas que los estudiantes normalistas construyen en las escuelas formadoras de docentes, donde leer, hablar y escribir forman parte de una cultura normalista que en México data del siglo antepasado.

En ese transitar por los años, las prácticas letradas que se han generado durante la formación docente han sido producto de los contextos cultural, social e histórico que les otorgaron sentido, así como de los marcos normativos y curriculares producto de las políticas gubernamentales de cada época.

En este documento se narra, desde las perspectivas fenomenológica y hermenéutica, la forma en cómo los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria construyeron sus prácticas letradas, antes y durante la pandemia. La formación docente, así como el enfoque por competencias y las prácticas sociales del lenguaje, se abordan como fundamentos teóricos que orientan el proceso educativo que se lleva a cabo en la escuela normal.

Se presenta, además, un estado de la cuestión sobre literacidad académica específicamente desde la postura de los Nuevos Estudios de la Literacidad con un enfoque Sociocultural representado por Virginia Zavala, por ello en este estudio los eventos letrados se vislumbran desde lo que los alumnos hacen con la lectura, la escritura y oralidad, esto es el sentido y significados que le otorgan durante su proceso formativo.

Prácticas Letradas en la Formación Docente Inicial

Este apartado inicia con el estado de la cuestión sobre el tema de las prácticas letradas, donde se revisan los programas de estudio que lo abordan en la escuela normal. En un segundo momento de manera sucinta, se presenta un análisis de los diferentes estudios o investigaciones que se han realizado sobre literacidad académica en los últimos diez años en varios países del mundo, incluido México. Se finaliza con el planteamiento de la situación problemática, el propósito y la justificación que motiva esta indagación.

Prácticas Sociales del Lenguaje en el Plan de Estudios 2018

México es un país multicultural, esto visto desde la perspectiva de Beuchot y Arriarán quienes indican “una igualdad proporcional con predominio de la diferencia” (Arriarán, 2000, p. 64), existente entre los grupos sociales y étnicos que conviven en el espacio geográfico mexicano, en donde se reconoce la diversidad cultural que a su vez les brinda un sentido de pertenencia. En el contexto mexicano, por el número de hablantes, predomina el idioma español y se hablan, en menor medida, alrededor de 68 lenguas indígenas (INEGI, 2020). Es entonces, el español, el idioma que prevalece y en el que se llevan a cabo las prácticas sociales del lenguaje entre sus habitantes a través de diversos ámbitos, ya sea el familiar, social, laboral, el educativo, entre otros. En este sentido, las prácticas sociales del lenguaje en la formación docente inicial que se oferta en la escuela normal, implican el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes a través de interrelaciones lingüísticas con diversas personas, en donde se respeten la diversidad, la participación democrática y las reglas establecidas por la sociedad. Además, al realizarse este tipo de prácticas, se impulsa la producción e interpretación de los textos orales y escritos, entendidos como literacidad académica. El lenguaje se convierte en una

herramienta de comunicación para aprender, para integrarse a la cultura e interactuar en el ámbito normalista.

Cabe destacar que, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), ejercen una influencia relevante sobre materia educativa en los países del mundo, como México. Sus propuestas aterrizan en las políticas educativas del país e impulsan las reformas a los planes de estudio de los diversos niveles educativos, como el de las escuelas normales. En estas instituciones a diferencia de las universidades, desde instancias centrales se marcan directrices fundamentales como un currículo nacional obligatorio, lo que limita el desarrollo académico y la autonomía del profesorado. No se percibe el rescate de experiencias propias del docente formador en los programas de estudio. Entonces, el contenido curricular establecido es mediado e interpretado por los docentes formadores en concordancia con las características propias del contexto normalista. Las políticas centralistas, en este caso concreto el currículo nacional, modelan una parte de la cultura escolar en las escuelas normales. Sin embargo, cada escuela normal, deja ver en su funcionamiento cotidiano, de acuerdo con sus espacios físicos, los saberes construidos socialmente a lo largo de su historia, su cultura comunitaria y organizacional, los mitos de la propia formación, los símbolos que les caracterizan y que le brindan su propia identidad y la ubica como una institución con responsabilidad social en la formación de docentes.

En virtud de lo anterior, las escuelas normales mexicanas participan en la formación de docentes de educación primaria apoyados en una perspectiva constructivista sociocultural, en donde se debe favorecer la promoción de las prácticas sociales del lenguaje, como eje rector que predominaría en cada una de las actividades que realizan los

estudiantes al leer, escribir y hablar. Al respecto, el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria en la escuela normal,

tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. (Secretaría de Educación Pública, 2018a, sección: Enfoque centrado en el aprendizaje, párr. 3)

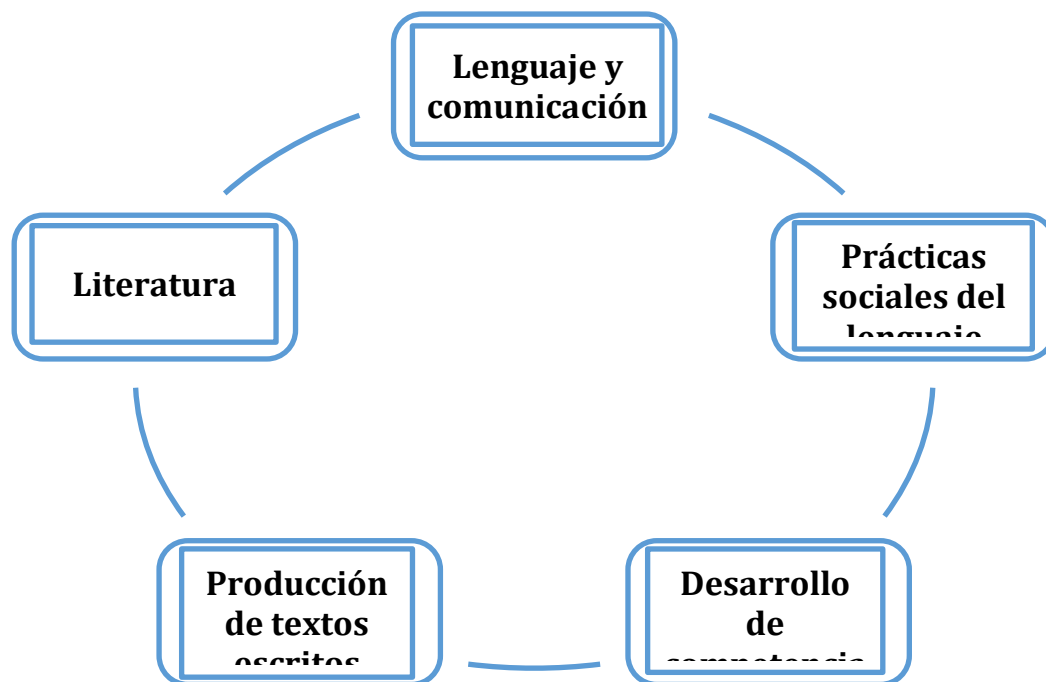
Entendido como un proceso interactivo docente-alumno, el enfoque centrado en el aprendizaje, toma en cuenta la mediación pedagógica a través de acciones que denoten intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente. Parte de las situaciones que se les presenten a los estudiantes normalistas durante el desarrollo de las actividades, sin perder de vista su carácter situado en contextos socioculturales e históricos en los que se desarrolla. Además, este Plan de Estudios 2018 se basa en un enfoque por competencias, que obedece, como se ha señalado, a estándares globalizados que van en busca de objetivos como la calidad, eficacia, eficiencia, entre otros, en el ámbito laboral, pero que se han extrapolado al espacio educativo. Las competencias se integran a través de un proceso permanente de reflexión crítica y tienen un carácter holístico e integrado, por lo que se busca que los estudiantes las concreten en diferentes contextos de intervención y evaluación, apoyadas en ambientes de aprendizaje que permitan la puesta en marcha de experiencias educativas con distintas metodologías. Dentro de ellas, las competencias comunicativas, juegan un papel de suma importancia, ya que se desarrollan mediante las prácticas sociales del lenguaje en diferentes circunstancias académicas, apoyadas tanto en la lectura como en la escritura y en la expresión oral, son transversales pues aparecen en

cada uno de los cursos de la malla curricular. Ésta se encuentra organizada en trayectos formativos, que toman como punto de referencia los contenidos de la educación primaria.

Las prácticas sociales del lenguaje toman relevancia en el trayecto *Formación para la enseñanza y el aprendizaje*, ya que una de sus finalidades formativas es: “Promover el conocimiento y el análisis de los elementos teórico-metodológicos relacionados con las prácticas sociales del lenguaje que le permitan desarrollar competencias comunicativas y adquirir los métodos y técnicas específicas para su enseñanza” (Secretaría de Educación Pública, 2018a, sección: Organización de la malla curricular. Formación para la enseñanza y el aprendizaje, párr. 2). En la figura 1 se muestra la línea formativa de *Lenguaje y Comunicación* que integra esta finalidad en su estructura curricular.

Figura 1

Línea Formativa “Lenguaje y Comunicación”



Nota. Tomado de: Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Plan de Estudios LEP*. SEP

Esta línea formativa se compone de cinco cursos: Lenguaje y comunicación; Prácticas sociales del lenguaje; Desarrollo de competencia lectora; Producción de textos escritos y Literatura. En los que, la lectura, la escritura y la expresión oral son sustanciales para el desarrollo de las competencias marcadas en el Plan de Estudios. En cada uno de ellos prevalecen las prácticas sociales del lenguaje, abarcan aspectos del enfoque que está presente en los planes de estudio de educación primaria, que aborda el lenguaje hablado y escrito, así como las prácticas lectoras. Parte de posturas psicolingüísticas, sociolingüísticas, cognitivas y socioculturales. Sin embargo, no se observa que en estos programas se aborde de manera explícita la postura y relevancia de la literacidad o la literacidad académica.

En este sentido, la lectura, la escritura y la oralidad son fundamentales dentro del proceso de aprendizaje que realizan los futuros docentes, porque leer, hablar y escribir “son prácticas generalmente asociadas con la construcción y difusión de saberes, y en particular, con la reflexión y toma de postura respecto a esos saberes” (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2018, p. 139), además, representan las acciones que durante el trayecto de formación docente inicial conforman los eventos y las prácticas letradas, también llamadas prácticas sociales de lenguaje.

Los estudiantes de magisterio ponen en juego sus antecedentes lingüísticos, culturales y educativos en cada una de las tareas escolares que realizan de manera cotidiana y contextualizada en las aulas, busca apropiarse de los contenidos temáticos que marca el plan de estudios. En este documento, estas acciones serán entendidas como prácticas de literacidad académica.

Estado de la Cuestión sobre Literacidad Académica

Las investigaciones de autores, sobre todo anglosajones (Street, 2014; Barton y Hamilton, 2004), sobre literacidad académica, han subrayado que la lectura no es sólo una competencia individual ni está centrada exclusivamente en la escuela, sino que es una práctica social que cobra sentido en una comunidad dada y se nutre de un contexto o entorno sociocultural. Por otra parte, Gee (2015), argumentó que la cultura escrita es un fenómeno fundamentalmente sociocultural.

En este orden de ideas, estudiar la lectura y la escritura desde el enfoque de la literacidad sociocultural, que también comporta a la literacidad académica, conduce a la postura de los Nuevos Estudios de Literacidad que “constituyen la perspectiva más aglutinadora para estudiar el fenómeno de la literacidad, la cual es concebida como un conjunto de prácticas sociales que se originan de hechos de escritura, conocimientos, normas y organizaciones sociales (Alexopoulou, 2018, p. 66). En este enfoque sociocultural y crítico ubicado dentro de los Nuevos estudios de Literacidad, diversos investigadores, Lea (2004); Martos García (2010); Poveda y Sánchez (2010); Hernández Rojas (2012); Paxton y Frih (2014); Chávez González y Cantú Ortiz (2015); Camilo Zárate, González Serrano y Flórez Romero (2015); Birgin (2018); Orlando (2019); Chavira Álvarez, Serrano Castañeda y Ramos Morales (2019); Kalman (2003); Mesía Marino (2008); Zavala (2009 y 2011); Vargas Franco (2013); Sito y Kleiman (2017); Martínez García y Posada Carmona (2017); Riquelme Arredondo (2016); Daminova, Terasova y Kirpichnikova (2017); Freeman (2018), han desarrollado indagaciones sobre las implicaciones de la literacidad académica en el contexto académico, social o cultural, que en este estudio se han clasificado por su propósito en dos apartados: el referido a la lectura y/o escritura como prácticas letradas, que es con el que se inicia en el siguiente apartado y

otro más sobre las dificultades en el desarrollo de la literacidad académica de estudiantes en diversos contextos educativos.

Es así como, Lea (2004) en Reino Unido, examinó la forma en que podrían utilizarse los resultados de la investigación en el ámbito de la literacidad académica para apuntalar el diseño de los cursos en el amplio plan de estudios de la educación superior, se parte de las dificultades que enfrenta el alumno al escribir y su relación con el tutor.

Por otra parte, Martos García (2010) en España, utilizó distintos métodos etnográficos y geográficos para la descripción de las prácticas de lectura y escritura desde un enfoque de literacidad, donde las prácticas letradas se pueden comprender sólo dentro de su entorno social.

De igual forma, Poveda y Sánchez (2010) en España, examinaron de manera agregada una diversidad de formas de escritura y lectura que son potencialmente relevantes en la vida de los adolescentes del mundo occidental industrializado y en las que quizás están implicados los participantes de ese estudio, como residentes de un gran núcleo urbano europeo. En ese estudio se buscó: identificar el rango de formas de literacidad no escolares en las que los adolescentes de la muestra estudiada afirman estar implicados; identificar posibles configuraciones y agrupamientos de adolescentes en función de las formas de literacidad declaradas; y explorar las interrelaciones entre el perfil del adolescente a partir de sus formas de literacidad, sus características sociodemográficas, su vida escolar y la literacidad en su hogar.

A continuación, Hernández Rojas (2012) en México, analizó las teorías implícitas de escritura, así como los procesos y estrategias de estudiantes de dos comunidades académicas universitarias cuando escriben textos con demandas retóricas y comunicativas definidas. Los resultados muestran diferencias en el tipo predominante de teoría implícita

de la escritura entre los estudiantes de cada comunidad académica, como consecuencia de las distintas prácticas de literacidad académica que rigen en sus respectivas comunidades.

En otro contexto, Paxton y Frih (2014) en Sudáfrica, revisaron investigaciones sobre la literacidad académica, señalaron que lectura y la escritura son fundamentales para el proceso de aprendizaje en cualquier disciplina y que los especialistas en la materia deben tener esto en cuenta al planificar sus planes de estudio.

En el mismo sentido, Chávez González y Cantú Ortiz (2015) en México, buscaron identificar, describir, analizar y explicar las prácticas letradas de los estudiantes de las diferentes áreas de conocimiento de la Universidad, con el propósito de diseñar y formular estrategias que contribuyan al desarrollo de la literacidad académica de los estudiantes. Debido a que los estudiantes en la universidad revelaban problemas para utilizar el lenguaje de manera adecuada, así como para comprender e interpretar textos especializados, por consiguiente, para escribir por su propia cuenta nuevos textos, ello dificultaba la adquisición de conocimientos de su disciplina, lo que con frecuencia deriva en un aprendizaje insuficiente o fragmentado.

Por otro lado, Camilo Zárate, González Serrano y Flórez Romero (2015) en Colombia, desarrollaron una investigación sobre los usos y las valoraciones que los habitantes de Tumaco le asignan a la lectura y la escritura orientada por la postura de los Nuevos Estudios de Literacidad, que entienden la lectura y la escritura desde una perspectiva histórica, social y cultural, e informan acerca de la creciente diversidad letrada, variedad de artefactos, estrategias psicológicas y valoraciones que construyen las comunidades hacia la lectura y la escritura.

De igual forma, Birgin (2018) en Argentina, reflexionó sobre las prácticas de lectura y escritura que realizan los ingresantes a la universidad en la carrera de Letras en tanto zona

de pasaje y configuración de la pertenencia a determinada comunidad discursiva particular. Centrándose en las escrituras concretas recabadas en el campo a fin de observar cómo los estudiantes resuelven tensiones entre lo privado y lo público, lo cotidiano y lo académico, utilizando el diario como género y el registro de sí mismos como práctica.

Recientemente, Orlando (2019) en Uruguay, revisó varios “metaeventos” de literacidad acontecidos en los laboratorios de análisis de lectura y escritura, desde una aproximación teórica que asume las prácticas de literacidad en clave sociocultural en la universidad. Con el objetivo, entre otros, de identificar y /o explicitar los problemas disciplinares en la escritura académica para reflexionar y discutir sobre estas cuestiones.

Al mismo tiempo, Chavira Álvarez, Serrano Castañeda y Ramos Morales (2019) en México, recuperaron las narrativas de los tutores-acompañantes para acercarse a comprender quiénes son y qué hacen los tutores pares para el desarrollo de la literacidad académica, como parte del programa institucional llamado: *Entre pares*, que busca fortalecer la lectura, escritura y oralidad en estudiante de recién ingreso a las licenciaturas de la UPN a través de la tutoría. Se buscó que al ingresar a la educación superior el estudiante experimente, se sienta parte de, participe y comparta puntos de referencia colegiados con el aprendizaje de normas y convenciones de la comunidad académica.

Estas investigaciones si bien coinciden sobre aspectos relacionados con la lectura y escritura, difieren en las propuestas que emergen de las mismas, ya que plantean diseños de estrategias, cursos, programas o planes de estudio, así como aplicación de métodos, parten de los hallazgos encontrados en los procesos de literacidad académica. Además de considerarlas relevantes, para conocer las características de los sujetos letrados, así como para identificar las teorías implícitas en sus redacciones, que denotan los contextos de donde provienen. Se observa también, el uso del diario para comprender las tensiones en

los procesos de literacidad académica que se generan al adentrarse los estudiantes en el ámbito escolar.

Por otra parte, se presentan investigaciones en torno a las dificultades que enfrentan los estudiantes en los procesos de literacidad académica en diferentes contextos educativos. Se inicia con Kalman (2003) en México, quien examinó la noción de acceso, como parte del proceso de apropiación de la cultura escrita, a partir del análisis de algunas prácticas de lectura y escritura de dos mujeres: una que cursó apenas un par de años y otra, sin escolaridad. El trabajo se fundamentó en la teoría sociocultural, la cual privilegia los procesos sociales del aprendizaje sobre los individuales. Destacó que la apropiación de las prácticas estudiadas, es el resultado del acceso a los distintos conocimientos y saberes desplegados en la interacción entre lectores y escritores, sin perder de vista los usos de la lectura y escritura en su totalidad.

De igual forma, Mesía Marino (2008), se interesó en conocer las dificultades que presentaron los estudiantes de un centro preuniversitario peruano, en la falta de articulación de las diferentes voces de la literacidad académica y por qué las tienen. Esto lo observaron, en la redacción de textos formales como el ensayo.

A su vez, Zavala (2009) en Perú, señaló que en las universidades se asume que los estudiantes en la educación superior ingresan a estas instituciones listos para responder a las demandas de literacidad académica que les exige este nivel, a pesar de que no hay seguridad de que así sea. Muchos estudiantes conciben la literacidad académica como una especie de “juego” en el que se les pide que asuman una identidad que “no soy yo” y que no refleja la imagen que tienen de sí mismos. Por lo tanto, los conflictos y malentendidos que emergen entre estudiantes y tutores en relación con el tema de la literacidad académica

no se restringen simplemente a la técnica de escritura, las habilidades o la gramática, sino a ciertos aspectos que están relacionados con la identidad y la epistemología.

En otra de sus investigaciones, Zavala (2011), presentó la noción de agencia en la literacidad académica, argumentó a favor de que esta noción ocupe un lugar central en este tipo de escritura, debido a que muchos estudiantes de diversos contextos entran en conflicto mientras leen y escriben en la comunidad académica y, en lugar de reaccionar de forma pasiva, desarrollan estrategias para negociar el poder, las identidades y el sentido de pertenencia que están en juego en la comunicación intercultural.

En otro contexto, Vargas Franco (2013) en Colombia, documentó las identidades de un grupo de futuros docentes a partir de la reconstrucción de sus historias de vida y literacidad en contextos académicos y no académicos, de sus prácticas de literacidad dominantes y vernáculas, hasta su ingreso en la universidad, así como del proceso de lucha y negociación que experimentaron al comenzar a ser miembros de una nueva comunidad de discurso.

Por otro lado, Riquelme Arredondo (2016) en Chile, dio cuenta del sentido y la importancia de brindar espacios para reflexionar respecto del proceso de literacidad que se trabaja en aulas chilenas. El interés por conocer buenas prácticas pedagógicas en la temática y en zonas vulneradas de Santiago de Chile, intenta ser una contribución a la investigación y para docentes en formación, considerando que la literacidad hace más libres a las personas dentro de un sistema que dice ser democrático.

En otro ámbito, Sito y Kleiman (2017) analizaron los conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica de universitarios afros e indígenas que ingresaron a universidades públicas de Brasil y Colombia. Muestran experiencias que revelan aspectos

de la vida universitaria que no suelen ser contemplados en discusiones de permanencia de los programas de acción afirmativa, como la interculturalidad y el lenguaje.

Al mismo tiempo, Martínez García y Posada Carmona (2017), en Colombia, analizaron el proceso de apropiación de las prácticas de lectura y escritura académicas, construido con los estudiantes indígenas de la escuela de Nutrición y Dietética en el marco del Proyecto: *En la U me quedo*. Partiendo del hecho de que existe un nivel significativo de deserción por parte de los estudiantes indígenas; al reconocer que existen dificultades con la apropiación del lenguaje académico en la universidad.

Mientras tanto, Daminova, Tarasova y Kirpichnikova (2017) en Rusia; revisaron la naturaleza y la estructura de la literacidad académica, se observa en su desarrollo en el marco de un curso de inglés para fines académicos. Identificaron algunas dificultades que probablemente tenían los estudiantes rusos debido al bajo nivel de conocimientos académicos del idioma nativo sugiriendo formas de superarlas.

Hay que mencionar, además, a Freeman (2018) en Australia, quien centró su investigación en las expectativas académicas y las experiencias de los estudiantes de primer año de inglés como idioma adicional (EAL), aspecto fundamental para que las universidades australianas puedan mejorar las pedagogías actuales que orientan los planes de estudio y las prácticas en el aula. Las pedagogías y prácticas universitarias aún no se han adaptado adecuadamente a los estudiantes de diversos orígenes. En particular, las pedagogías disciplinarias tienden a estar dominadas por el supuesto de que los antecedentes lingüísticos, culturales y educativos de los estudiantes de EAL son deficientes, lo que limita su capacidad de adaptación a los entornos de aprendizaje de la enseñanza terciaria.

Las investigaciones revisadas detallan las situaciones que enfrentan los estudiantes de diversos orígenes al ingresar a la educación superior o en sus primeras experiencias en la

lectura y escritura, parten del hecho de que no están preparados para enfrentar la literacidad académica. Un aspecto que se presenta es el origen de los estudiantes que provienen de comunidades de bajos recursos económicos, indígenas o “afros” en América Latina. Se destaca la importancia de brindar espacios para reflexionar respecto del proceso de Literacidad. Existe interés por indagar prácticas pedagógicas para atender las dificultades que presentan los alumnos en las diversas disciplinas. Los autores, proponen partir de esas problemáticas y validar sus conocimientos para diseñar pedagogías que se adapten a las características específicas del alumnado a fin de superarlas. Además, se exponen los procesos de lucha y negociación a los que se enfrentan los estudiantes para no desertar, dando importancia a su “voz” y al término “agencia” como identidad en los procesos que enfrentan.

Las investigaciones consultadas muestran diferentes tópicos implícitos en la literacidad académica, no abordan específicamente, la forma en cómo estas prácticas, desde un enfoque sociocultural son desarrolladas en escuelas formadoras de docentes, esto es que no se describen las formas en cómo utilizan el lenguaje hablado o escrito los futuros maestros en las interacciones docente – alumno, ni qué es lo que hacen con los textos que leen y escriben, así como tampoco mencionan el sentido que les dan a los mismos durante sus actividades académicas.

En la búsqueda de investigaciones relativas a la literacidad o alfabetización académica desarrolladas en escuelas normales mexicanas, se localizaron diversos trabajos en memorias tanto del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), en los años 2017 y 2018, así como en las memorias del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que documentan las investigaciones presentadas en los congresos nacionales celebrados en México, a partir del año 2009 hasta el 2017, se

encontraron estudios desarrollados con alumnos en formación docente sobre escritura y lectura por separado, no así, el tema específico de la literacidad.

Con referencia a la escritura, se destacan trabajos sobre la redacción de textos académicos, tesis y análisis teóricos, así como aquellos relacionados con el uso de normas y formalidades al escribir, además de la medición de niveles, hasta escritos en donde se indaga la implicación de los estudiantes en los mismos y el uso de la escritura para el empoderamiento del estudiante normalista, así como escritos digitales.

En cuanto a la lectura, los temas que se observan en las diferentes investigaciones giran en torno a: la formación lectora, los procesos de comprensión lectora, niveles de comprensión lectora, hábitos y motivación lectora, lectura de textos científicos y literarios, la lectura como herramienta de estudio y el uso de textos digitales.

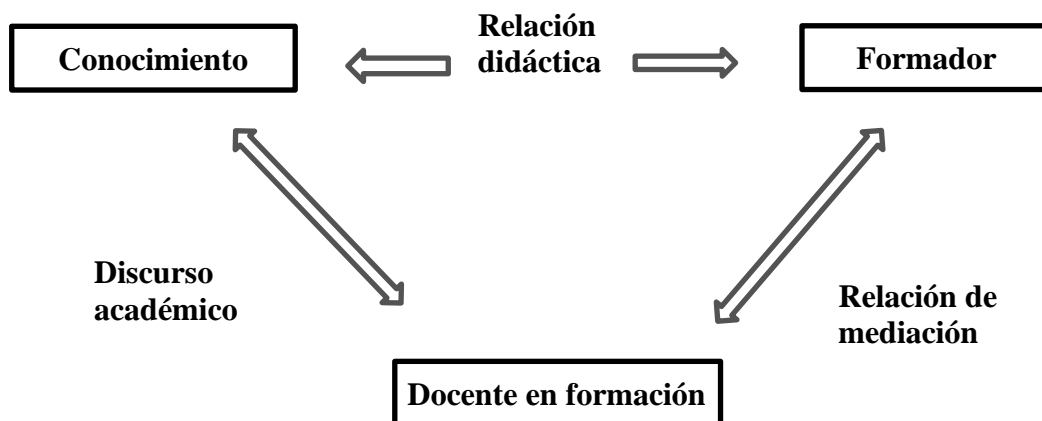
Por lo tanto, se pudo observar que en el ámbito de las escuelas normales se ha pasado por alto el estudio de las prácticas de literacidad académica desde un enfoque sociocultural, centrándose más en las dificultades en torno a la lectura y hábitos de lectura desde un enfoque del déficit, o en los niveles de comprensión lectora desde un enfoque cognitivo, entre otros. Queda de manifiesto la necesidad de proponer nuevos estudios sobre el tema de las prácticas de literacidad académica desde un enfoque sociocultural en este ámbito educativo. Cabe preguntarse, entonces: ¿Cuál es el significado que le otorgan en las escuelas normales a las prácticas de literacidad académica?, ¿Cómo se desarrolla el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje en las aulas normalistas a lo largo de la formación docente inicial?, ¿Cómo es la relación docente – alumno durante las actividades académicas que implican leer y escribir?

La Práctica Investigativa de la Literacidad Académica, un Doble Sentido entre el Formador de Docentes y Estudiantes Normalistas

Para lograr la interpretación y comprensión de las prácticas de literacidad académica en los estudiantes normalistas, se hace necesario entender a éstas, como producciones intersubjetivas que son construidas en la interacción social; en el que “el mundo de mi vida cotidiana no es en modo alguno mi mundo privado, sino desde el comienzo un mundo intersubjetivo, compartido con mis semejantes, experimentado e interpretado por otros; en síntesis, es un mundo común a todos nosotros”(Schütz, 1993, p. 19). De esta forma en el aula de clase “los significados de los objetos y conocimientos del aula no son intrínsecos a ellos, sino que se forman mediante la interacción social” (Nava Avilés, 2003, p. 176). La interacción áulica, desde una perspectiva constructivista, se conforma a partir del conocimiento, la participación de los sujetos, formadores y en formación. Saint-Onge (2000) la explicó mediante el siguiente modelo (ver Figura 2).

Figura 2

Proceso de interacción áulica



Nota. Adecuado al modelo propuesto por Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ELLOS. ¿aprenden?* SEP-Mensajero, p.149.

En este proceso de interacción áulica se establecen relaciones de mediación entre dos tipos de sujetos, el formador y los estudiantes normalistas; situación que reclama, en un primer momento, adentrarse en la intersubjetividad de estos sujetos. Proceso que exige el adentrarse en el mundo del otro como en sí mismo para lograr la comprensión.

El Formador de Docentes en Primera Persona

¿Cómo surge mi interés por el tema?, ¿Cómo se presenta éste en la realidad normalista? Son dos momentos que se precisan y desarrollan en las siguientes líneas. Por lo regular las ideas que se generan en mis trabajos de investigación siempre están ligadas a mi historia personal, a las vivencias cotidianas que han forjado mi identidad como docente en educación básica y por supuesto a las experiencias en mi trabajo con estudiantes en la escuela normal.

La lectura y la escritura forman parte de mi vida desde siempre. Mi interés por la lectura surgió en mis primeros años al observar a mi padre leer el periódico o sus novelas de vaqueros. Se quedaba absorto en ese conjunto de letras que para mí eran incomprensibles. Uno de los primeros recuerdos con él, era estar juntos en la mesa de la cocina mientras él leía el periódico. Me entregaba la sección de “los monitos”, al momento que lo veía leer, lo imitaba al poner frente a mí el periódico; una rutina de sábados y domingos antes de almorzar. Al ingresar a la primaria conocí la convencionalidad de esas letras. La maestra de primer grado las repetía constantemente para que juntáramos sílabas hasta formar las palabras que nos solicitaba. Pude entonces leer las otras secciones del periódico en casa, aunque me cansaba estar viendo tantas palabras sin imágenes que las explicaran. Una vez que aprendí a leer, acompañaba a mi hermana mayor a la biblioteca pública. Mientras ella realizaba sus tareas, yo leía los cuentos de Andersen, Perrault o de los hermanos Grimm. Así descubrí un nuevo mundo de magia con las letras. Una vez

descubierto el mundo de las letras, avancé en el conocimiento del mundo que me rodeaba, sobre todo el escolar. Un mundo complejo que disfruté paso a paso. Así, mientras en la biblioteca pública leía los cuentos clásicos, en la escuela leía los textos académicos obligatorios y en casa los cómics que estaban al alcance del presupuesto de mis padres, el caso era leer, ya fuera para aprender, para estudiar o para disfrutar. En la escuela primaria aprendí un lenguaje diferente al de mi hogar, con palabras desconocidas y con voces entonadas de diferentes formas. Conocí una organización y trabajo rígido del que me fui apropiando y agregando a mis experiencias. Por otra parte, mi estancia en la secundaria me llevó a desarrollar la expresión oral por las múltiples oportunidades que se nos daban en las aulas de clase a diferencia de lo que se sucedía en la escuela primaria.

De esta forma fui transitando por los distintos niveles educativos hasta convertirme en profesora y posteriormente en licenciada en educación primaria. Siempre quise ser maestra, así que ingresé a la escuela normal, en donde identifiqué otro sistema, otras reglas, otras formas de interactuar y un lenguaje más técnico. Ahora se trataba de leer, escribir y hablar de manera formal, tanto en el aula normalista como en las prácticas en la escuela primaria. Al egresar de la escuela normal trabajé dos años y medio en San Felipe, Guanajuato. En este municipio fui maestra unitaria, conocí otras costumbres, ideologías, economías, formas de vida diferentes a las de Tamaulipas, estado al que regresé en 1985.

Enseñé a leer a varias generaciones con el mismo método con el que yo aprendí, pero luego conocí otros menos convencionales, más apegados a la realidad cognitiva de los niños. Al cabo de algunos años, combiné mi trabajo como docente de primaria con el de formadora de docentes en una escuela normal, hasta que dejé la primaria en el 2006, para integrarme de lleno a la escuela normal.

A lo largo de mi experiencia como docente formadora normalista por más de veinte años, he observado cómo los futuros maestros enfrentan los retos para aprender la función docente en situaciones académicas que difieren de las que experimentaron en el nivel de bachillerato. Son diversas las problemáticas que he observado en los estudiantes normalistas, sobre todo las relacionadas con la lectura y escritura como: la falta de organización y tiempo para estudiar, la nula formación de hábitos de estudio, dificultades para acceder al lenguaje académico, dificultades para estructurar textos académicos, dificultades para gestionar apoyo académico, entre otras, mismas que coinciden en lo expuesto por Arriarán y Hernández (2021), cuando señalan que estos son “los problemas que enfrentan los estudiantes en el desempeño de la cultura escrita o alfabetización académica” (p. 6), en el nivel superior. Son situaciones que por lo general presentan una buena parte de los estudiantes que ingresan al nivel superior, dado el cambio de la cultura escolar de la que proceden.

En este sentido, la cultura normalista comprende costumbres, tradiciones y mitos que datan, al menos en la escuela donde trabajo, de mediados del siglo XX, como el uso del uniforme, la puntualidad y la asistencia, la presentación de sus cuadernos con decoraciones, la buena letra al escribir, la retórica, así como, prácticas de valores en donde el respeto y el cumplimiento son imprescindibles.

Se tiene la idea o mito de que mientras más prácticas se desarrollen en la escuela primaria, mejor preparados estarán los alumnos. Además, se festejan las celebraciones acordes al calendario escolar, la ceremonia de graduación, los encuentros deportivos y académicos, entre otras actividades, que dejan de manifiesto su cultura, a diferencia de otras instituciones de educación superior. Vivencias y experiencias en las que se inserta la realidad social del fenómeno de la literacidad académica. Por ello, en esta investigación, se

partió de la experiencia personal y se respetó la estructura de lo observado, sin buscar su transformación.

Esta investigación, tiene su origen a partir de mis primeras interacciones como docente con estudiantes normalistas en 1997, al observar las formas en cómo éstos desarrollaban sus prácticas letradas, buscaba entender el significado que le otorgaban tanto a la lectura como a la escritura al llevar a cabo sus actividades académicas, donde se percibía que algunos realizaban sus actividades de manera rápida y otros enfrentaban el miedo de ver la hoja en blanco sin saber qué escribir después de leer un texto. Esta inquietud fue compartida con otros docentes, tanto de la licenciatura de educación primaria como en la de educación especial (hoy inclusión educativa), donde nuestra pregunta en común era ¿qué significados le dan a lo que leen y escriben? y ¿para qué los utilizan?

Inmersión en los Saberes Experienciales. Lenguaje y Formación

A partir del 2008, en grupo colegiado de doce docentes normalistas, empezamos a revisar a profundidad los resultados que obtenían nuestros alumnos en los exámenes de CENEVAL, evaluación externa que permitía identificar las áreas de oportunidad y los logros de los estudiantes. Específicamente, en ese año, nos enfocamos en los resultados del campo formativo de habilidades intelectuales específicas, donde se observaron resultados más bajos que los otros cuatro campos que involucraban el perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria, acorde al plan de estudios 1997. Uno de los rasgos que se destacó en este campo, tenía que ver con la capacidad de comprensión del material escrito y la valoración crítica de lo que se lee; que fue el que más llamó nuestra atención en esa época. Así que se localizaron los informes del 2004 al 2010 y se tabularon los datos, para conocer cómo se había evolucionado o no en este aspecto. Los resultados obtenidos en este campo de habilidades intelectuales específicas, fueron, en 2004: 65.88; en 2005: 65.09;

en estos dos años el nivel fue satisfactorio, sin embargo, en 2006: 47.03; en 2007: 56.66; en 2008: 47.81; en 2009: 54.48; en 2010: 54.13 (en los últimos cinco años el nivel fue insatisfactorio); el promedio de los resultados en dicho examen desde 2004 hasta 2010 en este campo formativo fue de 55.31 puntos, ubicándose de igual forma en un nivel de desempeño insatisfactorio (CENEVAL, 2010).

Estos datos me dieron la pauta para empezar a realizar investigación de campo a partir de 2011, sobre el tema de las prácticas lectoras (que era un rasgo importante, en ese campo formativo) y a la vez el hecho de realizar pequeños cambios en mi trabajo docente. Por lo que empecé a tener otra visión del trabajo en el aula con mis estudiantes, por ejemplo, utilicé el diario rotativo para que ellos fortalecieran su escritura, donde cada uno de ellos escribía al término de la clase sus impresiones sobre la misma, entregándolo posteriormente al compañero siguiente, luego lo comentábamos e intercambiábamos opiniones sobre lo escrito, esta estrategia apoyó en el desarrollo de la escritura de los estudiantes normalistas. Además, impulsé la lectura de textos literarios, con la lectura de novelas, en mi afán de conducirlos hacia la comprensión lectora, de tal forma que a lo largo del semestre cada estudiante leía al menos un libro y al final del curso presentaba su resumen sobre el mismo.

Todo lo anterior lo realicé sin perder de vista el trabajo académico, acorde al programa del curso, como la redacción de informes, reportes de lectura y ensayos críticos, que eran revisados y devueltos para su corrección. Sin embargo, no sistematicé estas experiencias, dado los diferentes cursos que posteriormente me encomendaron en la escuela y que me impidieron darle seguimiento con los estudiantes. Pero, ¿qué tiene que ver esto con el tema de la literacidad académica?, considero que fue mi punto de partida, porque al paso del tiempo, seguí buscando y consultando diversas investigaciones sobre los procesos

y prácticas lectoras y sus dificultades, para ir integrando un estado de la cuestión sobre este tema, además apliqué algunos instrumentos a los estudiantes para conocer sus puntos de vista sobre estos temas. Revisé textos que exponían la postura del déficit o la postura cognitiva para explicar dichos procesos, hasta que encontré otros enfoques diferentes sobre la lectura y la escritura. Fue entonces que empecé a revisar la postura sociocultural basada en los Nuevos Estudios de Literacidad, que no sólo involucraba a la lectura sino también a la escritura y la expresión oral, partiendo de la cultura y de las prácticas sociales del estudiante, punto que yo no había tomado en cuenta en mis primeras investigaciones, y que abrieron un panorama diferente. Redescubrí desde esta postura, que las historias de los alumnos, sus interacciones sociales y su cultura influyen en su lenguaje y en lo que ellos son como estudiantes. Así inicié mi camino hacia la literacidad y de ahí a la literacidad académica, como una práctica social que se puede comprender desde el entono social y académico en el que se desarrolla el estudiante normalista.

El Punto de Partida: Identificación de la Problemática

Sobre la base de lo anterior, en el contexto académico de las escuelas normales, es común y necesario enfrentar a los alumnos tanto a diferentes tipologías de textos como al desarrollo de exposiciones orales frente a grupo, a fin de avanzar en sus aprendizajes, dado que: “Producir y usar el conocimiento son principios que conducen a reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad” (Secretaría de Educación Pública, 2018a, sección: II. Fundamentación, párr. 8), y esto se realiza generalmente a través de actividades e interacciones que implican la oralidad, la lectura y la escritura, donde estas habilidades “no solo son procesos cognitivos o actos de codificación o descodificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes” (Castro Azuara & Sánchez Camargo, 2018,

p. 140) en este caso la comunidad normalista. Sin embargo, en este contexto, algunos estudiantes enfrentan dificultades para alcanzar el dominio de algunos conocimientos y el desarrollo de las competencias relacionadas con los textos que deben leer durante sus cursos.

La verdad que, para mí, siempre me costaba un poco de trabajo el entendimiento de ese tipo de lecturas, ya sea por el lenguaje utilizado o por otra cosa, tal vez es cosa mía, falta de concentración o no sé. Porque hay ocasiones en las que son demasiado sencillas comprenderlas, porque es lo que se necesita, la comprensión. (C 2, A2, h. 2)

En esta situación, se observa que el estudiante reflexiona sobre las dificultades existentes en los procesos que ha seguido para alcanzar los aprendizajes solicitados en sus clases cotidianas. Estos aprendizajes se producen bajo un enfoque por competencias, que comprende un conjunto de habilidades, actitudes, saberes y conocimientos que los futuros docentes logran construir o reconstruir como un engranaje a medida que avanzan en su proceso formativo. “La formación inicial tiene que integrar los conocimientos académicos, las concepciones personales y el conocimiento práctico, y contribuir a generar en los profesores en formación su propio conocimiento didáctico del contenido” (Mellado Jiménez, 2003, p. 353). Pero, este proceso no es tan sencillo, porque los estudiantes en sus redacciones muchas veces muestran grandes dificultades para plasmar sus ideas, como se observa en el siguiente extracto de un informe de prácticas:

Para enseñar a un niño debemos tener las maneras o las palabras correctas en la cual nos vamos a dirigir ya que ellos usan un lenguaje diferente a la que muchas veces nosotros como adultos utilizamos y eso en muchas ocasiones lo debemos cambiar para que sea más entendible lo que les queremos dar a conocer, utilizar nuevos

métodos y si no nos funciona ir adecuando algo más para que todos aprendan y sean logrados los propósitos o aprendizajes esperados de cada lección. (I P 1, A 1, h. 4)

Se observa en este párrafo las dificultades en la sintaxis y sentido de la redacción que enfrenta el estudiante al tratar de cumplir con sus tareas escolares (Ver Apéndice A). El lenguaje utilizado denota su sentido del habla coloquial, sin embargo, se esfuerza para tratar de utilizar el lenguaje académico que prevalece en la institución formadora y que está señalado en los planes de estudio, donde se espera que el estudiante normalista posea, aun antes de entrar a la escuela formadora, una serie de conocimientos y saberes que sean el punto de partida en su proceso formativo. En este sentido, cabría preguntarse la función de los saberes y conocimientos como elementos necesarios e indispensables en el desarrollo de estas competencias, dado que:

Los saberes se aprenden por la adquisición de los contenidos curriculares a partir de los procesos de instrucción que desarrollan los maestros de la escuela normal, a través de las experiencias que acumulan tanto en esta institución como en las escuelas de práctica, por la socialización que de éstos hacen los maestros con los que se relacionan, o bien, en la articulación de todos estos aspectos. (Mercado Cruz, 2013, p. 64)

Entonces, los saberes que tienen que adquirir y/o construir los estudiantes de magisterio son: académicos, disciplinares, curriculares, experienciales y prácticos reflexivos. Así, poco a poco y a través del dominio de estos saberes, la reflexión de sus prácticas docentes y la propia reflexión teórica sobre los mismos, es como el estudiante se apropia o construye las prácticas de literacidad académica (prácticas letradas) de la institución que lo forma, en un proceso de interacción discursiva con los docentes formadores, con sus iguales y con los propios saberes. Es decir, va adentrándose en ese

conjunto de saberes y conocimientos que son propios de un docente de educación primaria, y que muchas veces desconocen, pero que a medida que se introducen en su función docente, construyen un lenguaje especializado que los identifica en su profesión. Al respecto, una estudiante manifiesta parte de ese lenguaje y la presión por cumplir antes de ir a realizar sus prácticas docentes.

Es un día diferente ya que estamos a pocos días de iniciar la segunda jornada de prácticas profesionales en la escuela primaria establecida, el ambiente del aula se encuentra tenso, lleno de material didáctico, mis compañeros y yo estamos muy estresados, desvelados y cansados, porque es el último día para entregar todo y tener las hojas autorizadas con las firmas para dar el siguiente paso que es ir a practicar.

(C 6, A 6, h. 1)

De esta manera, los estudiantes normalistas durante sus horas de clase y de práctica docente, desarrollan sus prácticas letradas en interacción, poniendo en juego sus conocimientos y sus saberes relacionados con su proceso de formación docente, con ello aspiran a convertirse en un maestro profesional (en un estatus de maestro novel al término de su carrera): “El maestro profesional es, ante todo, un profesional de la articulación del proceso de enseñanza aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas” (Altet, 2005, p. 4), que implican el intercambio de las subjetividades con los otros.

En este continuum, los estudiantes, desarrollan las prácticas letradas que implican esta transformación, al buscar cumplir con las situaciones didácticas propuestas por los docentes normalistas en sus cursos. Las expresan, ya sea con ejercicios escritos, con exposiciones orales sobre lo leído, o en sus prácticas docentes en las escuelas primarias.

Un sujeto que ingresa a una comunidad discursiva en el nivel universitario debe acceder a un conocimiento disciplinar, preferentemente por la lectura de los textos de su currículo. Todo ello en el contexto de una serie de actividades formales, tales como las asignaturas de su plan de estudios y las exigencias evaluativas y las interacciones –mayoritariamente orales- con sus profesores y sus compañeros de grupo. (Parodi, 2010, p. 183)

Se considera que, uno de los aspectos más significativos en este proceso de construcción de las prácticas de literacidad académica es lo concerniente a la evaluación, que en un contexto de competencias se representan por las evidencias de aprendizaje.

Los estudiantes deben poner de manifiesto sus competencias a través de estas evidencias, muchas de las cuales tienen que ver con un lenguaje docente específico (literacidad académica) que denotan géneros discursivos y tipologías de textos, como, planeación didáctica, diseño de estrategias didácticas, secuencia didáctica, material didáctico, propuesta de situación didáctica, muestra pedagógica, diario del profesor, escrito reflexivo e informe de la práctica. Además, evidencias generales como: ensayo académico, ensayo argumentativo, texto analítico, texto explicativo, texto monográfico, crónica, protocolo de investigación, proyecto literario, diálogos y debates, entre otros, que aparecen de manera reiterativa en cada uno de los 48 cursos de la malla curricular. Esta serie de evidencias, cada una con características propias, suelen representar retos para su elaboración, pero integran el bagaje discursivo y textual del proceso formativo por competencias del estudiante normalista. De esta forma la vida académica de los futuros docentes representa para ellos un verdadero desafío. Transitar por este camino académico requiere entonces

de saber reconstruir el conocimiento a través de la participación activa de tareas de lectura, escritura y pensamiento, propias de este nivel de formación. Discutir una propuesta, plantear un problema, defender una tesis, evaluar un marco teórico o metodológico o construir una conclusión requieren por parte del hablante o del escritor habilidades de lenguaje y de pensamiento que se desarrollan de manera paulatina. (Castro Azuara & Sánchez Camargo, 2018, p. 141)

Los estudiantes normalistas realizan sus prácticas letradas cuando buscan ser evaluados y así demostrar los aprendizajes demandados para realizar su función docente en cada práctica profesional, cuando requieren adentrarse a las posturas teóricas que expliquen las estrategias de enseñanza o aprendizaje que deben poner en juego en las aulas de clase, cuando elaboran sus planes de clase y acciones de evaluación didáctica.

Estas situaciones educativas referidas a las formas en cómo los alumnos normalistas realizan estas actividades que implican tanto a la lectura, la escritura y la exposición oral, es el punto inicial de este trabajo, visto desde una perspectiva del modelo Academic Literacies de Lea y Street (2006), “donde se propone formar al estudiante para negociar las prácticas letradas dominantes” (Sito & Kleiman, 2017, p. 168), se “examina cómo las prácticas de literacidad de otras instituciones [por ejemplo, el gobierno, los negocios, la burocracia universitaria, etc.] están implicadas en lo que los estudiantes necesitan aprender y hacer” (Vargas Franco, 2019, p. 26). Porque sin duda, los planes de estudio parten de las políticas y normativas que marca el estado mexicano.

Zavala (2009b), al respecto, señaló que la literacidad académica en la escuela “constituye la apropiación de prácticas discursivas orales y escritas que se desarrollan como parte del sentido que las personas dan a su experiencia en el proceso de socialización” (p.

7), esto es, durante las interacciones que llevan a cabo los estudiantes en la institución y en las actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula. Desde esta postura,

cambia el énfasis del aprendizaje de “saber sobre” a “saber ser”; es decir, de un aprendizaje sobre contenidos disciplinares a un aprendizaje contextualizado en el que se aprende a través de prácticas o acciones alrededor de las cuales están situados esos contenidos. (Castro Azuara & Sánchez Camargo, 2018, p. 140)

De esta forma, la literacidad académica se considera como una práctica sociocultural basada en la interacción interpersonal que se produce en un contexto escolar, cuya unidad básica está conformada por las prácticas letradas, que son formas de utilizar el lenguaje hablado o escrito en actividades cotidianas, esto es, formas de usar la lengua con un sentido o propósito específico, y que se puede apreciar en los estudiantes a través de los géneros discursivos y tipos de textos que utilizan en su desarrollo académico.

En las escuelas normales, como se ha afirmado, se prepara a los alumnos para que realicen actividades relacionadas con la docencia, como son las prácticas profesionales. Éstas, implican una serie de preparativos académicos previos a la inmersión del estudiante normalista en la escuela primaria, que consisten en leer los programas de estudio del grado con el que practicarán; revisar los fundamentos teóricos de las estrategias didácticas que pondrán en juego; analizar las características de la evaluación que implementarán en el aula, entre otros aspectos, en este sentido en el documento *El trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo*, se menciona que,

la práctica es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar ya que ésta exige la articulación y armonización de distintos tipos de saber con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional. (SEP, 2012a, p. 8)

Es así, como los normalistas, antes de visitar la escuela de práctica, preparan instrumentos de diagnóstico, planeaciones didácticas, material didáctico, ejercicios escritos, videos educativos, actividades recreativas, entre otras situaciones, y para ello, en sus diferentes cursos consultan los textos que les permitan orientar su práctica, cuentan, además, con la guía de su maestro asesor. El trabajo se encamina a que,

posean un sólido conocimiento del contenido relacionado con lo que deben enseñar y su manera de enseñarlo, una comprensión sobre el desarrollo y el aprendizaje de todos los estudiantes, una habilidad general para organizar, explicar ideas, realizar diagnósticos, así como una gran capacidad de adaptación a las diferentes situaciones que se le presenten para encontrar las soluciones más adecuadas. (Diario Oficial de la Federación, 2018, sección: dimensión psicopedagógica, párr. 3)

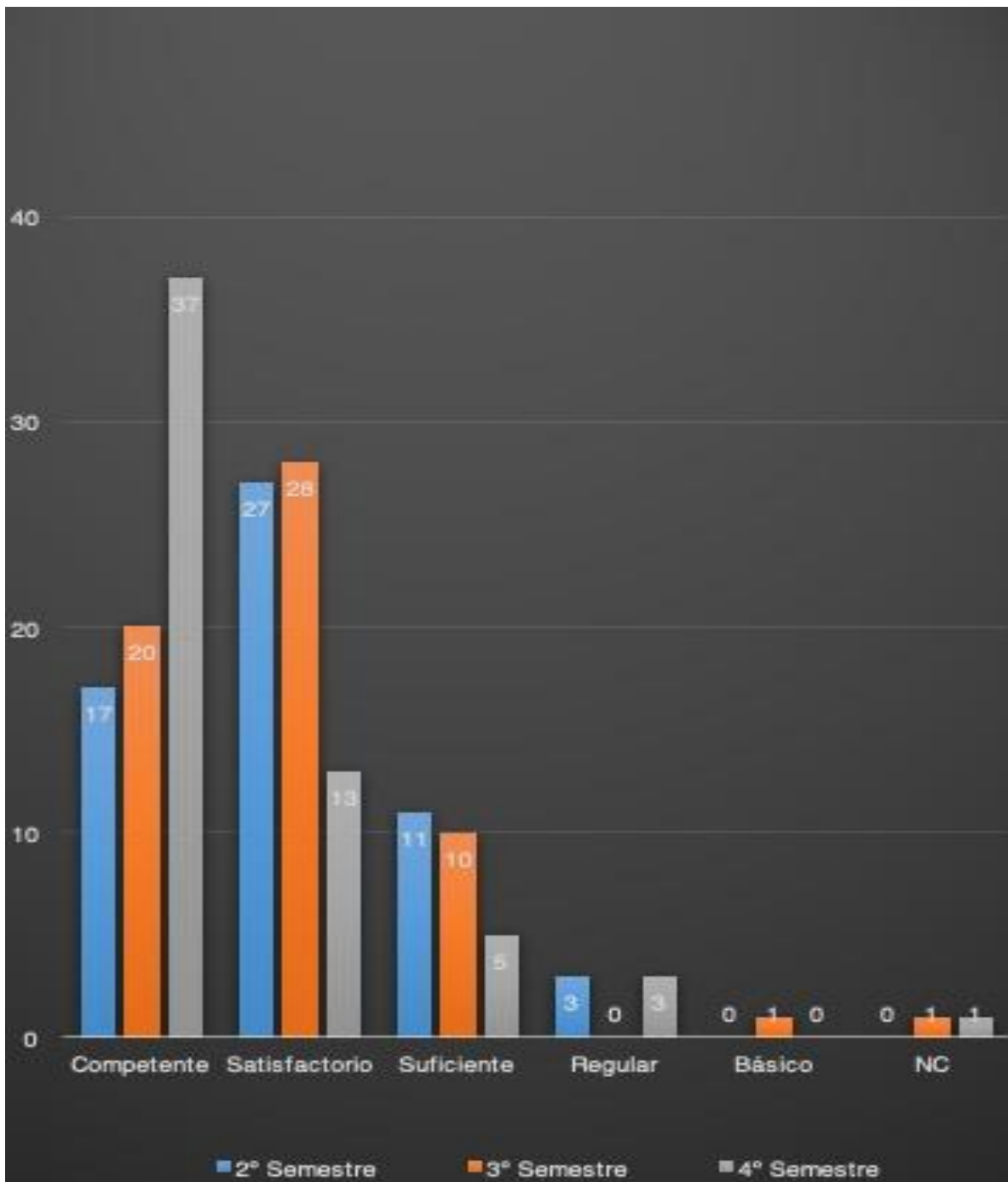
Entonces, el trabajo del estudiante es interpretar (transposición didáctica) lo que señalan los textos consultados y adecuarlos al contexto educativo y social en el que va a interactuar, por ello la práctica docente le permite al estudiante “establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad, por tanto se constituye en un espacio privilegiado para la concreción de los aprendizajes que los estudiantes adquieren a través de los cursos de la malla curricular” (SEP, 2012a, p. 8).

Actualmente, el currículum que se trabaja en las escuelas normales se basa en un enfoque por competencias, donde y en armonía con Spencer y Spencer (1993) “una competencia es una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (De Miguel, 2005, p. 22), de esta forma, cada curso de la malla curricular está íntimamente relacionado con las diversas competencias tanto genéricas como profesionales que marca el Plan de Estudios.

Al respecto, en el análisis de las competencias genéricas del perfil de egreso que marca el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), publicadas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), se destaca, que el alumno: “Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo” (SEP, 2018b, p. 10). Además, también “aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal y utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica” (SEP, 2018b, p. 10), así como “aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos” (SEP, 2018b, p. 10).

La forma en cómo son evaluadas estas competencias se realiza a través de las evidencias que los alumnos desarrollan en cada una de las asignaturas por las que transitan y que los docentes formadores al evaluarlas, las convierten en puntuaciones que van del 6 al 10. “La evaluación en el enfoque por competencias plantea la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en el desempeño de una actividad específica” (SEP, 2012, p. 7). Esto permite conocer el nivel de logro o de desempeño al que ha llegado el estudiante.

Al respecto, al revisar el registro de escolaridad de la generación 2018 – 2022, que es a la que pertenecen los sujetos de estudio (Ver Apéndice B), se observa en la figura 3, que en los últimos tres semestres de los ciclos escolares 2018- 2019 y 2019-2020 hay cambios significativos en su evolución.

Figura 3*Comparativo de niveles de desempeño*

Nota. Datos proporcionados por el departamento de control escolar de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas (2018 – 2020).

En este comparativo de los niveles de desempeño en los tres semestres, se percibe que, a medida que los estudiantes fueron transitando de un semestre a otro, mejoraron en sus niveles de competencia, sin embargo, se distinguen bajos niveles en al menos ocho alumnos que no han logrado alcanzar el nivel satisfactorio y 13 más que continúan en el nivel satisfactorio. Lo que invita a la reflexión sobre los motivos del porqué algunos de los futuros docentes enfrentan diversas problemáticas para llegar al nivel más alto (competente).

Continuando con el análisis del Plan de Estudios, cabe destacar que en las competencias se observa el predominio del enfoque centrado en el aprendizaje y que éste es eminentemente cognitivo y social, ya que se reconoce la capacidad del alumno para aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, éstos los relaciona a lo largo de cada curso con situaciones de la vida real, es decir, con aprendizajes situados. Y es que “la misión y la carrera de los profesores deben remodelarse y reconsiderarse continuamente a la luz de las nuevas exigencias y los nuevos desafíos de la educación en un mundo globalizado sometido a cambios constantes” (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2015, p. 58). Ajustándose a un modelo humanístico que respete los valores, las creencias y cultura de quienes se estén formando como docentes.

Se han revisado documentos normativos internacionales sobre la formación docente. En el documento *Replantear la educación* (UNESCO, 2015), se rescatan aspectos relacionados con este tema, con el enfoque por competencias y con la lectura y escritura, además de formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y adquieran competencias que los lleven a desarrollar acciones en relación con los contextos en los que interactúan. En torno a la lectura y escritura deben saber identificar las fuentes creíbles, evaluar la fiabilidad y validez de lo que leen, preguntarse

por la autenticidad y veracidad de la información, relacionar este nuevo conocimiento con lo anteriormente aprendido y determinar su importancia en relación con la información que ya conocen.

También, a nivel mundial, se han tomado como base para identificar aspectos relacionados con la formación docente, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible 2015 -2030, que estipula “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016). Todo estudiante normalista debe identificar las formas de garantizar la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel en todos los alumnos, además de tener en cuenta las necesidades de los que se encuentran entre los más vulnerables. Así, siguiendo las metas establecidas en esta Declaración, se pretende de aquí al 2030: 4.3 Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (formación docente) y 4.4 Aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tengan las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo docente y el emprendimiento. Lo que implica respetar la diversidad cultural, lingüística y académica en la formación docente, para garantizar el derecho a su educación y así estén preparados para atender a sus alumnos en los diversos contextos en los que se encuentren.

Por otra parte, cabe destacar que el Artículo 3º Constitucional, fue reformado en el 2019, señala que, los planes y programas de estudio de educación básica deberán incluir “el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-

escritura, la literacidad...” (DOF, 2019, párr. 12), se observa que aparece por primera vez, el término *literacidad* en la Carta Magna, lo anterior tiene como consecuencia que los futuros docentes deberán saber desarrollarla en sus alumnos, pero antes deberán desarrollar la propia. El fundamento filosófico orienta la formación docente y los aspectos implícitos que conducen a los jóvenes estudiantes a una educación pública que garantice sus aprendizajes en un marco de respeto e integridad, en donde la literacidad está ahora presente de manera explícita, sin embargo, este término aún no aparece en los programas de estudio vigentes hasta el 2018.

Por tanto, el análisis de los procesos que siguieron los estudiantes al interactuar en los contextos cultural, social y académico, es tarea esencial para favorecer el desarrollo de competencias docentes. Además, se debe considerar como base, su propio bagaje cultural, las interacciones con sus docentes y lo aprendido en los textos que comprenden los programas de estudio de la licenciatura en educación primaria del Plan de Estudios 2018, así como el desarrollo de sus prácticas docentes en las escuelas primarias.

En todo este proceso formativo, los alumnos interpretan lo que leen y escriben durante su formación inicial para desarrollar su trabajo como docentes en las escuelas de práctica pedagógica. Lo que hizo necesario el conocer cómo se involucra este bagaje cultural, social y académico en lo que leen y escriben, cómo se caracterizan estas prácticas letradas durante su estancia en la escuela normal, esto es, para qué leen y escriben, qué tanto se apropian de lo que leen y aprenden en las aulas normalistas y cómo lo ponen de manifiesto en las diversas actividades académicas tanto en clase como en sus prácticas docentes, qué tipo de interacciones docente-alumno, las propician, entre otras. Implica entonces, identificar cómo se presentan esos rasgos de literacidad académica cuando leen, escriben o hablan sobre temas abordados durante su preparación profesional.

Las rutinas normalistas para conducir a los futuros docentes no varían, desde hace ya varios años, es una cultura educativa que persiste en el devenir cotidiano de cada escuela normal, entonces leer y escribir, son acciones que los alumnos realizan invariablemente para prepararse en todo momento y situación. Pero ¿para qué llevan a cabo estas prácticas letradas?, ¿para qué leen?, ¿para qué escriben?, ¿qué significados le dan a lo que leen?, estas reflexiones conducen a plantear la pregunta general que guiará esta investigación ¿cuáles son los significados que le atribuyen los estudiantes normalistas a la construcción de las prácticas letradas, literacidad académica, durante su proceso formativo? Que conlleva a preguntarse ¿cómo construyen los estudiantes normalistas las prácticas letradas (literacidad académica) en interacción o mediación con los docentes formadores en el aula de clase?, ¿cuáles son los escenarios, desde la plurivocidad que inciden en la construcción de prácticas letradas de los estudiantes normalistas en su proceso de formación docente inicial?, ¿cuál es la naturaleza de los significados que construyen los estudiantes normalistas en la interacción áulica? y ¿cómo se puede favorecer la potencia de prácticas letradas de los estudiantes normalistas durante su formación inicial?

Por tal razón, se hace necesario el presente estudio, sobre las prácticas de literacidad académica en la formación docente en las escuelas normales mexicanas desde una perspectiva sociocultural y con una postura hermenéutica, que ayude a redimensionar este proceso en los estudiantes normalistas. Ya que, a lo largo de esta formación en las escuelas normales, las prácticas letradas juegan un papel determinante en el desarrollo de las competencias tanto profesionales como genéricas en el estudiante normalista. De igual forma, el conocer la interacción docente-alumno en el aula de clase permitirá identificar las formas en cómo se manifiestan los significados implícitos en su literacidad académica.

El propósito de este estudio hermenéutico es interpretar y comprender las prácticas letradas que construyen los estudiantes normalistas durante su formación inicial. Esto es, adentrarse en un estudio sobre la literacidad académica desde los significados que los estudiantes les otorgan al desarrollarla en interacción con los docentes formadores, para comprenderla e identificar los supuestos teóricos que le subyacen. Se busca explorar y entender las prácticas letradas del estudiante normalista, a través del modo de percibir su vida mediante sus experiencias con los significados que las rodean y que son definidas por él en compañía e interacción con los otros; y al comprenderlo no sólo en los textos hablados o escritos “sino en lo que se encuentra detrás de lo no dicho”, (Fuster Guillén, 2019, p. 205) de sus cartas, de sus escritos académicos y en las sesiones colectivas. En esta etapa de la investigación, la literacidad académica fue generalmente definida de acuerdo a Chávez González y Cantú Ortiz (2105) y en conformidad con Zavala (2009), como las prácticas socioculturales basadas en la interacción interpersonal que se produce en un contexto escolar, cuya unidad básica está conformada por las prácticas letradas, que son formas de utilizar el lenguaje hablado o escrito en actividades cotidianas.

La Formación Docente Inicial

Al desarrollarse esta investigación en una escuela normal, que es eminentemente formadora de docentes, se hace necesario iniciar con este término. Por ello, se aborda el sentido de la formación, partiendo de diversas posturas.

En la primera parte, se vislumbra qué es la formación desde una mirada histórica, filosófica y social. Posteriormente, se realiza un análisis sucinto de la formación docente inicial en la escuela normal, en el entendido que ésta, es un proceso complejo, que involucra diversas dimensiones que influyen en el estudiante normalista y le dan significado a su actuar como profesor en ciernes. Además, se abordan las competencias profundizando en el enfoque que lo soporta y se llega a las competencias comunicativas y sociales que se relacionan con las prácticas socioculturales del lenguaje.

Procesos de Formación Docente

La profesión docente, es una de las más enigmáticas en la sociedad, cumple con la finalidad de contribuir a formar el ser de los estudiantes, de introducirlos a un mundo de ideas que pueden ser desconocidas para ellos o no, su sentido es involucrarlos en conocimientos y saberes que deben ser útiles en su vida diaria, en despertar su interés por aprender, por descubrir y por resolver.

Pero ¿cómo se forma a un profesor o cómo se forma un profesor? éstas, son preguntas que conducen a reflexionar sobre los procesos formativos que se siguen para que una persona logre dominar un saber, un saber hacer, un saber ser y un saber convivir, en un ámbito que pareciera mágico, pero que es real.

Las respuestas se pueden encontrar, primero, realizando un recorrido sobre la historia de la humanidad, donde las generaciones antiguas dejaron sus legados culturales en las generaciones futuras mediante acciones que se pueden denominar como formativas,

porque lo que se ha buscado siempre es que la especie humana perdure. Se dice que, “la formación transforma lo rudimentario y natural del sujeto permitiéndole ser de otro modo, sensible y con carácter... de la mano de Rousseau, que la formación es la evolución de la educación del hombre” (Villegas Durán, 2008, p. 4).

Así, ambas, formación y educación van de la mano. En segundo lugar, en la actualidad, al revisar lo que los teóricos dicen al respecto, es necesario reconocer que se implican diversas acepciones que van desde la propia acción subjetiva del que se forma, hasta la influencia social como parte definitoria de la transformación humana; por tanto, es pertinente cuestionarse: ¿Qué es formar? El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2022), en sus múltiples acepciones, inicia con la idea de, “dar forma a algo” o “juntar y congregar personas o cosas, uniéndolas entre sí para que hagan aquellas un cuerpo y éstas un todo”, hasta la expresión de, “preparar intelectual, moral y profesionalmente a una persona o a un grupo de personas”.

Así, formar, implica que alguien recibe ideas, sugerencias, instrucciones, enseñanzas de otro, para alcanzar un fin. Además, éstas, son acepciones que abren un abanico de ideas sobre lo que esta palabra puede significar para quien la escucha o lee. Retomando el hilo histórico, se sabe que, desde la antigua Grecia, se podía ver a la formación desde la perspectiva de la paideia, donde el ser humano es una materia (cuerpo) y una forma (alma), que es modelado por un experto que le da forma (Rodríguez Moncada, 2009, p. 138) y es este experto o guía quien le conduce o le transmite conocimientos.

Entonces, la formación, entendida como paideia es “por el lado del educando, un proceso de perfeccionamiento, de desarrollo evolutivo; por el lado del educador, es transmisión de conocimiento, trabajo de modelado, conducción” (Yurén, 2000, p. 28). Se percibe que, desde el exterior, el sujeto recibe lo requerido para alcanzar una formación que

le permita perfeccionar su saber hacer, en el sentido de hacer del hombre un ser culto y autónomo, es decir, un ser individual.

Por otro lado, en la corriente alemana, en el sentido del *bildung*, “la persona se apropia de la cultura de su tiempo mediante la educación, creando, recreando o renovando la cultura y las órdenes sociales, transitando de lo subjetivo a lo objetivo” (Yurén 2000, p. 29), se entiende entonces que, la formación se da en cada cultura acorde a las necesidades e intereses de sus integrantes. Entonces, “es a través de la interacción con el otro y con la transformación cultural y social que se conquista la subjetividad, entendida como formación del sujeto” (Yurén, 2000, p. 31).

De esta forma el sujeto se apropia del contenido cultural en una relación desigual entre formador y formante, en donde el segundo desarrolla sus conocimientos, valores y habilidades que le llevan a obtener una nueva visión de la realidad. Esto es desde un sentido social.

Para Yurén (2000), de acuerdo con Hegel y Habermas:

La formación es un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad. A su vez, el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Es, en suma, el movimiento del para sí. (p. 32)

De esta manera, “producir la propia formación es construir el propio camino y ser capaz de dirigirse a sí mismo, siempre en relación a otros” (Bernard, 2006, p. 107), dado que, el sujeto al tomar conciencia de lo que requiere transformar es capaz de tomar decisiones que le permitan alcanzar sus propósitos. Gadamer 1998, señaló que cuando “decimos ‘formación’ nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir

que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (p. 39).

Es así, como cada cultura busca formar a los individuos que la conforman, por ello la sociedad conduce los procesos y dispositivos requeridos para tal fin. Entonces, el proceso inicia en el exterior del sujeto y pasa a su interior (cuando él así lo decide), “como un proceso de transformación inacabado, dinámico y creativo entre la subjetividad interior del sujeto con respecto la objetividad social externa” (Calderón, Aguayo & Ávila, 2018, p. 45).

El sujeto entiende desde sus ideas, creencias y su forma de vida, aquello que le rodea, aquello que ya tiene un nombre y trata de comprenderlo para en su momento transformarlo, porque: “La constitución de la subjetividad implica que el sujeto posee herramientas que le permiten reorganizar sus representaciones acerca de sí mismo, de los otros y de su lugar en la sociedad” (Briouli, 2007, p. 82).

En el mismo sentido, desde la perspectiva de Honoré (1980), la formación, es la función humana de la evolución, esto es que, el ser humano como ser en desarrollo está en permanente construcción de sí mismo, involucrando lo psíquico y lo social en un proceso dinámico en el que se reflejan sus “modos de pensar y pensarse, de sentir, de relacionarse, de escuchar y alojar al otro” (Souto, 2017, p. 68), porque en el proceso formativo intervienen lo socio histórico, lo político, lo ideológico, la cultura, lo ético y más.

Se entiende que la formación es el tránsito de lo subjetivo a lo objetivo, donde el sujeto además de apropiarse de la cultura y los órdenes institucionales es capaz de actuar creativamente para producir cultura e instituciones o para transformar lo ya existente. “En el sentido hegeliano, la formación es conquista de la subjetividad mediante la transformación cultural y la interacción” (Yurén, 2000, p. 33), donde el lenguaje y la comunicación juegan un papel de gran trascendencia en ese proceso de interacción, que

conducen al sujeto a alcanzar sus metas. Con esto, se puede entender que el sujeto es formado, pero a la vez se forma y se transforma.

Desde el conjunto de ideas descritas se busca comprender cómo se puede formar un sujeto en un contexto cultural y social determinado, pero se pueden interpretar, como antecedentes de cómo puede ser la formación inicial de un docente o de un profesor, esto es de los sujetos que ejercerán la docencia.

La formación de docentes es un conjunto de procesos o programas que tienen la finalidad de formar, es decir, de favorecer la desestabilización del sistema disposicional del futuro docente o del docente en servicio, a fin de que organicen competencias y motivaciones nuevas y adquiridas en un sistema disposicional reestructurado que permita al sujeto desarrollar actividades docentes. (Yurén, 2005, p. 31)

Son precisamente estas disposiciones las que se transforman mediante los dispositivos que las escuelas formadoras implementan para llevar a cabo la formación docente inicial. Cabe aclarar que “el concepto de formación se usa en español y francés predominantemente para referir a la formación profesional, técnica o de adultos, a diferencia de la educación básica (Weiss, 2014, p. 8). Y, por lo tanto, en este escrito se busca que se entienda como tal.

Las escuelas formadoras de docentes tienen una larga historia en el mundo y en México; sobre todo, las escuelas normales que laten con mucha fuerza en nuestro país. Con saberes, tradiciones y experiencias que conforman su *ethos*, han marcado la historia de la formación docente actual. Por consiguiente, cuando el futuro docente ingresa a una escuela normal, sabe que tiene un gran compromiso, que sus estudios le permitirán realizar sus metas y la formación que reciba será la pauta para ello.

En México, las escuelas normales por muchos años han sido el pilar de la formación inicial de los docentes de educación básica. En 1887 se inaugura la primera Escuela Normal que nace liberal. “La particularidad de este sistema es la intervención directa del estado en todos sus planos de manera constante” (Serrano Castañeda, 2007, p. 206). De esta manera, el sujeto que desea ser docente, enfrenta una encrucijada, al tomar la decisión de ser maestro, de formarse como docente, y es que la formación, “es un acto individual y autónomo, un trabajo que se debe efectuar sobre sí mismo, deseado y perseguido, con la pretensión de adquirir o perfeccionar capacidades, reflexionar para sí sobre situaciones, ideas o sucesos” (Ferry, 2002, p. 52) que puede ser acompañado por orientadores o especialistas, en este caso por los formadores de docentes, que los guían para el logro de sus objetivos, así como para la toma de conciencia y para la toma de decisiones a lo largo de su estancia en la escuela. De esta manera, el formador acompaña al estudiante normalista en un camino donde,

la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva realidad. (Honoré, 1980, p. 20)

En un sentido de libertad para transformarse y transformar. Así, la formación que recibe el sujeto en la escuela normal, se percibe como “un proceso de transformación del sujeto a partir del cual va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas” (Anzaldúa, 2004, p. 57), en este sentido, prácticas encaminadas al dominio de la enseñanza, que pueden convertirse en saberes o competencias que irá desarrollando de manera paulatina a lo largo de su estancia en la

escuela normal. Sin perder de vista que, el futuro docente llega a estas instituciones con su carga cultural y enfrenta la carga académica, se esfuerza por engranarlas, a fin de adentrarse en un contexto muy diferente a los que han antecedido en su experiencia educativa.

La formación trasciende a la escuela, a los espacios de la instrucción y los de práctica; si invade todos y cada uno de los dominios del ser humano, éste puede estar presente en la escuela normal, en el centro de práctica o en otros espacios y grupos de pertenencia del sujeto. (Mercado Cruz, 2007, pp. 494-495)

Así, la formación docente inicial implica diversas dimensiones y espacios que confluyen en el sujeto, cada experiencia y cada aprendizaje lo conducen poco a poco a lograr su meta durante su estancia en la escuela formadora.

Modelos de Formación Docente

Los modelos de formación docente que se presentan en la tabla 1, forman parte de las tradiciones y tendencias que han permeado los procesos de formación inicial.

Tabla 1

Tradiciones y tendencias en la formación

Liston y Zeicher 1993	María José Carrera 2000	Davini 1997	Pasillas, Serrano y Ducoing 1996 (Tendencias)
Tradición académica: Conocimiento de las disciplinas es lo más importante es la formación. No las destrezas profesionales de la pedagogía.	Modelo de eficacia docente o paradigma tecnológico eficientista: Didáctica y entrenamiento de competencias o destrezas-tipo para el óptimo desempeño del profesor	Tradición normalizadora-disciplinadora: El Estado asume la posición de “Estado educador” con un discurso prescriptivo.	Tecnología Educativa: Acento instrumentalista de la TE, búsqueda de una mayor racionalidad administrativa para el control eficiente del proceso EA.

Liston y Zeichner 1993	María José Carrera 2000	Davini 1997	Pasillas, Serrano y Ducoing 1996 (Tendencias)
Tradición de eficacia social: Adquisición de destrezas específicas y observables.	Modelo de pensamiento práctico reflexivo: Estudia el pensamiento interactivo del profesor.	Tradición académica: Pone el acento en el conocimiento de la materia que enseñan los maestros.	Profesionalización de la Docencia: <i>Carrera docente</i> : ampliación de la formación disciplinaria.
La evolutiva, progresista o desarrollista: La evolución del aprendiz constituye la base para determinar lo que ha de enseñarse. Enseñanza nueva o moderna	Modelo crítico emancipador y de transformación social: Vinculado con la teoría crítica que promueve la reflexión, el análisis...	Tradición eficientista: El profesor como un técnico ejecutor de la enseñanza, bajando a la práctica de manera simplificada el currículo prescrito	Relación de la docencia con la investigación: Docente investigador, agente activo, participativo e innovador en su hacer docente, en los problemas profesionales y en la disciplina
La reconstruccionista social: La. Preparar profesionales reflexivos y con una orientación crítica.	Modelo personalista/holístico: para personalizar la formación, valorar los aspectos afectivos del profesor y las relaciones interpersonales a la luz de la tradición humanista.	Las posiciones críticas sobre la formación en Latinoamérica las agrupa en torno a la Pedagogía crítica social	Formación intelectual docente Promueve en el docente un pensamiento crítico
	La autora toma posición por un desarrollo personal profesional y colaborativo.		Didáctica crítica Investigación-acción de la práctica Tendencias de heteroformación Autoformación (Carré) es un enfoque explicativo centrado en el sujeto en formación

Nota. Elaboración propia, adaptado de: Castañeda Salgado, A. (2009) *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. UPN México. pp. 37 - 48

Con base en el análisis de la tabla 1, se presenta a continuación, un bosquejo de los modelos por los que ha transitado la formación docente inicial en México en los últimos años, tomando como base el análisis de diversos autores, expuesto por Castañeda Salgado (2009), quien señaló que, se han utilizado diferentes modelos de formación: una formación práctica academicista (donde el docente formador era un transmisor de los contenidos) de esta forma el conocimiento de las disciplinas era lo más importante; seguida por una tradición de eficacia social, que “ponía el acento en la adquisición de destrezas docentes específicas y observables, que se supone están relacionadas con el aprendizaje de los alumnos” (p. 38); posteriormente por la de docente investigador (en los años 80) que trajo consigo que se pasara de un nivel técnico a uno de licenciatura con el plan de estudios 1984 centrado en la didáctica crítica y la investigación acción; luego se transitó por una formación didáctica en 1997, con una mirada a la formación intelectual integrada por campos de formación basada en competencias a manera de rasgos de perfil de egreso.

En el 2012 se dio un nuevo giro (luego reformulado en el 2018) en las escuelas normales para dar paso a una formación basada en un enfoque sociocultural o socio constructivista, con un enfoque por competencias, es decir centrado en el aprendizaje y en la flexibilidad curricular. El docente formador, desde este plan de estudios, desarrolla un rol diferente, se concibe como un mediador, un interlocutor con sus estudiantes, con los que interactúa en los diversos momentos formativos que se siguen, ya sea guiándolo en la preparación de su inmersión en la escuela primaria, acompañándolos en sus prácticas docentes, así como en las reflexiones sobre las mismas.

Las escuelas normales forman a los futuros docentes, desde su complejo mundo en donde también el formador aprende a la par que sus estudiantes, donde día a día la formación cobra sentido de pertenencia y de cambio, porque la sociedad se transforma; y,

por ende, sus integrantes deben hacerlo también. Porque la educación no debe estar estática sino en constante transformación, así el estudiante normalista podrá estar en posibilidades de reconocerse como un sujeto que pueda enfrentar los cambios y para ello se forma desde un modelo basado en el desarrollo de competencias.

El Enfoque por Competencias en la Formación Docente Inicial

El inicio del enfoque por competencias en la educación superior en el mundo se dio en el año 2000, por iniciativa de la OCDE, mediante el Proyecto “Definición y selección de competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales” (DeSeCo), por su nombre en inglés: *Definition and Selection Competences: Theoretical and Conceptual Foundations*. Su objetivo estaba encaminado hacia la definición, selección y medición de las competencias que un individuo necesita para llevar una vida exitosa y responsable. “En el proyecto Deseco se destaca en cuanto a las competencias clave que se utilizan como términos similares a competencias esenciales, y que en año 2000 adquirieron popularidad en las ciencias sociales y en la política educativa” (Hernández & Rodríguez Cortés, 2008, p. 754).

Este proyecto se convirtió en la base del Proyecto Tuning en el 2004, que definió las competencias que deberían desarrollarse en los terrenos específicos de las profesiones en Europa y posteriormente en América Latina. “En el marco del proyecto Tuning, se ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias” (Bravo Salinas, 2006, p. 2). El mismo autor, señala además que “Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y al mismo tiempo sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente” (p. 3). Los tipos de

competencias que se marcan en este proyecto son: competencias genéricas y competencias específicas.

Para Perrenoud (2007), el concepto de competencia se refiere a la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. En el entendido de que las competencias no son en sí mismas conocimientos, que la movilización sólo resulta pertinente en situación, que pasa por operaciones mentales complejas y por lo tanto las competencias profesionales se crean, en formación.

El currículo de las licenciaturas basadas en competencias debe ser “dinámico y flexible que permita su adecuación constante a la exigencia real de formación de su alumnado” (Reyzábal, 2012, p. 67). Para que pueda adecuarse a las situaciones que vive el estudiante tanto en el ámbito académico como durante sus prácticas profesionales en las escuelas primarias.

En la formación docente inicial normalista, los estudiantes de magisterio desarrollan de manera paulatina las competencias marcadas en el perfil de egreso, en el entendido que este modelo responde a los ámbitos cultural, social y económico de nuestro tiempo, donde la globalización impulsa y acelera los cambios mediados por las comunicaciones, la tecnología y por ende a la educación. Ante estos retos, en el 2018, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), tomando como base las corrientes pedagógicas actuales, implementó un nuevo Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, donde se enfatiza que, se busca formar

profesionales de la educación, capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos, altamente dinámicos. Se aspira a que cuenten con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios que conduzcan a realizar una práctica docente de alta calidad, donde apliquen los conocimientos y habilidades

pedagógicas adquiridas en su formación inicial para incidir en el proceso de aprendizaje de sus futuros alumnos. (Secretaría de Educación Pública, 2018a, sección: I. Antecedentes, párr. 6)

Es una formación que trasciende al simple acto de acumular conocimientos, porque lo que se busca es el saber aplicarlos en ambientes diversos donde se respeten las diferentes características de los estudiantes. Es una formación basada en el desarrollo de competencias.

La formación de profesores desde un enfoque de competencias implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente. Se considera relevante que el futuro profesor desarrolle gradualmente sus capacidades y desempeños para solucionar problemas a partir de un análisis crítico y creativo de la situación. Se valora su habilidad para colaborar con otros y en distintos ambientes, lo cual brinda la oportunidad de generar proyectos innovadores y de impacto social. (Secretaría de Educación Pública, 2018a, sección: IV. Enfoque basado en competencias, párr. 4)

Así, la formación inicial docente en las escuelas normales se fundamenta en la capacidad del sujeto para transformarse y para transformar, en la toma de decisiones ante las situaciones educativas que se le presenten en su práctica cotidiana.

Se fundamenta además en su pensamiento crítico y creativo, que le permita vislumbrar las múltiples posibilidades de mejora ante las situaciones problemáticas que enfrenta. Así mismo, un aspecto esencial es el proceso reflexivo, que es fundamental en la formación docente, esto es, lo referido a la práctica reflexiva, que los conduzca

precisamente a resignificar su práctica a favor de una mejora personal y profesional continua.

Retomando las ideas de Dewey (1989) y Schön (1992) el proceso reflexivo se divide, en primer lugar, en la reflexión para la acción, que consiste en el análisis de la temática que se va a desarrollar con los alumnos de práctica a manera de planeación didáctica y todo lo que ello implica; en segundo lugar, la reflexión de la acción, al momento de desarrollar las actividades poniendo en juego su capacidad para responder a las situaciones inesperadas de la clase y; tercero, la reflexión sobre la acción, que cumple con una función crítica de lo que ocurrió al término de su práctica (Parada, Figueras & Pluinage, 2009, p. 358 – 359).

Al contrastar los tres momentos del modelo anterior con lo propuesto por el plan de estudios 2018 de la LEP con respecto a la práctica reflexiva, se encontraron algunas similitudes, ya que los estudiantes, como primer paso, antes de sus prácticas docentes, deben diseñar planes de clase o secuencias didácticas donde queden visibles los distintos tipos de saber que deben dominar y por supuesto, la literacidad académica que los comporta.

En el segundo momento, durante su inmersión en la práctica, utilizan el diario del profesor y otras herramientas de investigación para ir registrando su actuar docente, el desempeño de sus alumnos y lo ocurrido en la práctica, lo que le permite reflexionar al momento y tomar decisiones para la mejora de su trabajo en ese lapso.

En un tercer momento, en plenaria guiado por su docente asesor en taller-seminario, el estudiante comparte, mediante el aprendizaje cooperativo sus experiencias y llega a la práctica reflexiva “mediante la negociación de significados y la solución de problemas complejos” (DOF, 2018, p. 30) apoyados en los fundamentos teóricos que han

conocido en los diversos cursos (literacidad académica) y que dan pie a los informes de su práctica donde interrelacionan sus experiencias a la luz de las teorías que las fundamentan, mostrando así un dominio de la literacidad académica normalista que hasta el momento ha desarrollado.

Es así como en el perfil de egreso del Plan de estudios 2018 de la LEP, se expresa lo que el egresado será capaz de hacer al término del programa educativo. Está organizado en torno a las competencias genéricas y profesionales, tomando como referencia las cinco dimensiones estipuladas en el documento: “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes” (SEP, 2019). A grandes rasgos en este documento se habla de un docente que conoce a los alumnos, que organiza y evalúa el trabajo educativo. Además de reconocerse como profesional y responsable en su labor docente a fin de lograr una vinculación de la escuela con la comunidad.

En lo que respecta a las competencias genéricas, éstas, tienen un carácter transversal. Se encuentran integradas a las competencias profesionales. Poseen los elementos que todo egresado de las diferentes licenciaturas de formación inicial debe alcanzar al término de su carrera, donde el estudiante:

1. Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
2. Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
3. Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
4. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.

5. Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos. (Secretaría de Educación Pública, 2018a, sección: Perfil de egreso de la educación normal, párr. 5).

Por otro lado, las competencias profesionales comprenden los ámbitos psicopedagógico, socioeducativo y profesional, además se dividen en unidades de competencia a fin de especificar de manera clara lo que el alumno debe lograr en cada uno de los cursos, esto es que:

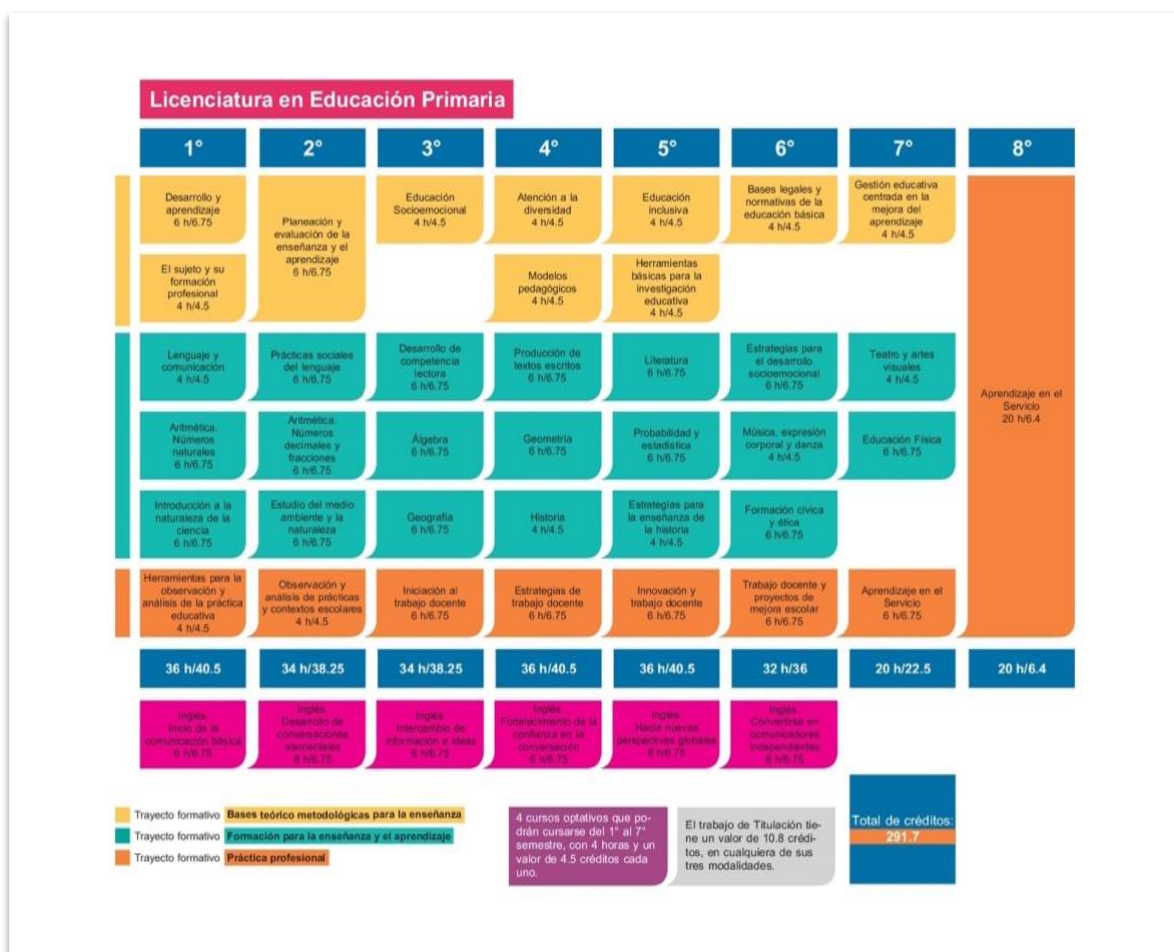
- Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.
- Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.
- Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.
- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.
- Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Colabora con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (Secretaría de Educación Pública, 2018a, sección: Perfil de egreso de la educación normal, párr. 7 a 13).

Todos estos elementos, dimensiones y competencias, se tomaron en cuenta de acuerdo con las características en cada uno de los cursos que comprende la malla curricular (Ver Figura 4) y le dan sentido al propósito formativo de la educación normalista.

Figura 4

Malla Curricular. Licenciatura en Educación Primaria 2018



Nota. Tomada de la página <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

Competencias Comunicativas y Sociales

Dentro del Plan de Estudios 2018 de la LEP, se considera de manera específica la siguiente competencia genérica: “Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos”, que tiene relación directa con las competencias sociales y comunicativas que todo estudiante normalista debe desarrollar a lo largo de su carrera.

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967), para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, qué hay que decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. (Cassany, Luna & Sanz, 2003, p. 85)

Al respecto, Reyzábal (2012), opinó que, en “una comunicación eficaz deben tenerse en cuenta las costumbres sociales, los hábitos culturales y las variantes psicológicas propias de cada momento y circunstancia” (p. 68), de esta forma al tener el dominio de esta competencia, el estudiante normalista podrá ser capaz de interactuar en los diversos contextos en los que se desenvuelve.

Así mismo, la aplicación de sus habilidades comunicativas en diversos contextos favorece las interrelaciones lingüísticas con diversas personas, así como sus habilidades digitales y su capacidad en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC]. Estas habilidades deben estar acompañadas de una actuación con sentido ético que permita respetar la diversidad, participar democráticamente en los distintos procesos sociales, asumir los principios y reglas

establecidas por la sociedad y contribuir a la preservación del medio ambiente. (Secretaría de Educación Pública, 2018a, sección: Enfoque basado en competencias, párr. 4)

El recurso básico para desarrollar esta competencia es el lenguaje, que lleva implícito códigos o registros, propios de una comunidad o cultura, donde las personas son capaces de expresar sus pensamientos e ideas.

Por otro lado, la competencia social, se define como un conjunto de “procesos cognitivos, socioafectivos y emocionales que sustentan comportamientos que son evaluados como hábiles o adecuados por agentes sociales teniendo en cuenta las demandas y restricciones de los distintos contextos” (López de Dicastillo, Iriarte Redín & González Torres, 2004, pp. 150-151). Una de las principales finalidades de la educación es la socialización, que, si bien desde el punto de vista sociológico tiene varias perspectivas, no deja de ser una necesidad permanente en los seres humanos, la de interactuar con sus iguales en contextos específicos.

Para Bisquerra y Pérez (2007), “la competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.” (p. 72), aunque él la ubica como parte de las competencias emocionales, esta definición permite relacionarla con la competencia comunicativa, ya que la comunicación es básica para la socialización, y ésta se apoya en el lenguaje.

Enfoque Sociocultural del Lenguaje en el Ámbito Académico

La importancia del lenguaje, como práctica social se expone en los siguientes apartados, donde se abordan sus características, las relaciones con los géneros discursivos, las competencias comunicativas y sociales y las interacciones docente-alumno en el aula de clase, apoyados en fundamentos teóricos bajo una postura sociocultural.

Enfoque Sociocultural del Lenguaje

La postura sociocultural del lenguaje, parte de las ideas de Vygotski y Luria, que son interpretados por Zaiter (1989), quien señaló que: “El lenguaje humano surge como un proceso histórico-social, en el que el trabajo como actividad creadora y transformadora hace posible desarrollar la comunicación estrecha entre los humanos” (p. 332) en un contexto histórico multicultural. Esto se observa en las personas al comunicarse con otras para intercambiar ideas sobre lo que realizan o sobre lo que aprenden. “Como resultado de la historia social el lenguaje se convirtió en un instrumento decisivo del conocimiento humano” (Luria, 1980, p. 23).

Dentro de este enfoque sociocultural que se apoya además en la antropología, surgen las prácticas sociales del lenguaje, que son el centro del enfoque actual de la enseñanza de la Lengua Materna Español en la educación básica y como tal, se encuentra presente en la malla curricular del Plan de Estudios 2018 de la LEP. Desde esta perspectiva, los futuros docentes aprenden que, toda práctica de lenguaje tiene propósitos comunicativos diferentes y sigue restricciones culturales discursivas específicas, además de que son históricas, culturales, sociales, cognitivas y lingüísticas porque involucra saberes sobre la lengua (Secretaría de Educación Pública, 2018c, p. 20). Así, desde las aulas y al tomar como base su experiencia personal, el estudiante normalista se adentra en esta postura

sociocultural, partiendo de su lenguaje. “El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven” (Casany, Luna & Sanz, 2003, p. 36). Entonces, el lenguaje, es la capacidad que tienen los seres humanos para crear diversas formas de comunicación, es decir, un sistema de comunicación que emerge de manera natural entre los usuarios de éste en un contexto social e histórico determinado por la identidad cultural de los hablantes.

Los Géneros Discursivos

La lengua es de carácter social. Es una de las formas específicas del lenguaje y es esencialmente oral. “Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua” (Batjin, 1999, p. 248). Al expresarse ya sea de manera oral o escrita, los futuros docentes dejan entrever la forma en como utilizan su lenguaje.

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo por su composición o estructuración. (Batjin, 1999, p 248)

Al utilizar las diferentes formas de la lengua, con enunciados relativamente estables, se llega a la creación de géneros discursivos. “Los géneros discursivos constituyen saberes que, aunque no necesariamente de forma consciente, sí son utilizados de forma activa por los lectores y escritores en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana” (Parodi, 2010, p. 178), de igual manera en las aulas escolares están presentes.

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. (Batjin, 1999, p. 248)

Los géneros discursivos tanto orales como escritos reflejan las acciones que cada hablante desarrolla en un contexto determinado y permiten identificar sus propósitos al expresarse. Los géneros discursivos tienen como objetivo lograr una comunicación directa y efectiva con los demás.

Los géneros discursivos son clases recurrentes y tipificadas de textos, más o menos estables, pertenecientes a distintas esferas sociales, que sufren cambios sociales e históricos, que son reconocidos por las comunidades de uso, y que se caracterizan por los objetivos comunicativos que persiguen, vinculados a las necesidades de esas esferas sociales, y por los temas que abordan, su estructuración y desarrollo temático, y su manifestación multimodal, discursiva, gramatical y léxica. (Navarro, 2019, p. 15)

En el ámbito normalista, los futuros docentes escriben los textos requeridos en cada uno de sus cursos. Estas prácticas letradas son propias de la formación inicial en la que están inmersos. “Un concepto técnico fundamental para describir, enseñar y aprender las regularidades, tipificaciones y expectativas sobre las prácticas letradas académicas es el de género discursivo” (Navarro, 2019, p. 7). Son de diversa índole los géneros utilizados en clase, ya que van de acuerdo a la disciplina que se esté estudiando.

La complejidad de las prácticas letradas académicas radica en que las carreras son espacios multidisciplinarios, atravesados por diversas tradiciones, formaciones, marcos epistemológicos y sus correspondientes formas de comunicar. A su vez, las

prácticas letradas académicas incluyen implícitos, desacuerdos y confusiones respecto de cuáles son las formas esperadas de comunicar. (Navarro, 2019, p. 6)

Los géneros discursivos tienen un objetivo, una estructura y secuencia, así como temas a tratar y su propio léxico y gramática. Castellá Lidón (1996) los define como formas discursivas estereotipadas, definidas por sus características externas, sociales y culturales que tienen asociadas otras internas de tipo lingüístico. De esta forma la clase, la conferencia, el debate, la noticia, el anuncio, la novela, el cuento, el examen, entre otros, son ejemplos de géneros discursivos.

Los Tipos de Textos

De igual forma Castellá Lidón (1996) señaló que los tipos de texto se diferencian de los géneros discursivos, ya que se definen por sus características lingüísticas internas, por su estructura informativa y abstracta, son ejemplos, la descripción, la narración, la argumentación, entre otras. Entonces, los textos “manifiestan las diferentes intenciones del emisor: buscar información, convencer, seducir entretener, sugerir estados de ánimo, etc.”, es decir cumplen una función de acorde al lenguaje que se utiliza en ellos, “nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una” (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 22) es decir la función predominante.

Sin el afán de buscar una definición de lo que es un texto, Bernárdez (1982) señaló las características que predominan en los mismos, por lo que el texto puede ser una:

Unidad lingüística comunicativa fundamental producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante

de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 85)

En esta definición se percibe una triple dimensión: la comunicativa, dado que el texto es un producto de una actividad social donde predomina la interacción; la pragmática, compuesta por los aspectos extralingüísticos externos, situacionales o sociales, y; la estructural, donde se identifica la organización interna, la gramatical y la coherencia (Alexopoulou, 2010, p. 2). De esta manera en la Tabla 2, se puede percibir la relación estrecha entre función textual, tipo textual y géneros:

Tabla 2

Tipos textuales

FUNCIÓN TEXTUAL	TIPO TEXTUAL	GÉNEROS
Informativa	Informativo	Noticia, informe, reseña
De contacto	De contacto	Agradecimiento, condolencias
Apelativa	Apelativo	Aviso, comentario, ordenanza
Obligativa	Obligativo	Contrato, garantía, compromiso
Declarativa	Declarativo	Testamento, bautismo

Nota. Tomado de Alexopoulou (2010, p. 5)

Este esquema se relaciona con los tipos de textos orales más comunes en las diferentes esferas comunicativas, en los que se cumplen, las funciones textuales, es decir, el uso del lenguaje en la comunicación, el tipo de texto o forma de exponer las ideas, hasta llegar al género o forma concreta de mostrarlas.

En correspondencia con su función, los textos también se pueden clasificar en: informativa, expresiva, literaria y apelativa. Su trama puede ser, descriptiva, argumentativa, narrativa y conversacional (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 27), las autoras en este sentido se ubican en una clasificación variada, acorde a los textos que se manejan en el ámbito educativo y más relacionados con los textos escritos.

En la interacción docente, los textos más utilizados son los académicos, que por lo regular responden a una función informativa en relación con las tramas narrativas, argumentativas, descriptivas o conversacionales. Al revisar los tipos de textos que se utilizan como evidencia de aprendizaje en los diversos programas de los cursos de LEP (2018), se procedió a la clasificación de los mismos de acuerdo a su función y su trama. En la trama narrativa se ubican los diarios del profesor, la crónica, la biografía, el relato histórico, entre otras; en la argumentativa, los planes de clase, los informes de la práctica, los reportes de caso, las propuestas de intervención didáctica, los proyectos de investigación, los ensayos académicos, entre otros; en la descriptiva, las infografías o carteles, los organizadores gráficos, los video tutoriales, los reportes de lecturas, entre otros y; en la conversacional, las entrevistas o los reportajes.

La Interacción Docente - Alumno

Las competencias comunicativas y sociales se desarrollan en el aula normalista mediante las interacciones que se establecen entre docentes y alumnos.

Los intercambios comunicativos entre profesor y alumno toman su significado educativo más amplio de la actividad conjunta. Considerando el habla como una forma específica de actividad y con la constatación de la dependencia del discurso en el aula del contexto más amplio de actividad conjunta en que aparece. (Macías Montero, 2017, p. 79)

De esta manera, se establecen formas específicas de comunicación o patrones de comunicación en cada una de las clases, para Flanders (1977, p. 123) desde el modelo de la transmisión (Sistema para el Análisis de la Interacción), existen varias categorías para el análisis de dicha interacción, donde el profesor: acepta sentimientos, alaba o anima a los estudiantes, acepta o utiliza ideas de los estudiantes, formula preguntas acerca del contenido, expone y explica, da instrucciones, critica o justifica su autoridad. Mientras que el estudiante responde al profesor, inicia el discurso o simplemente guarda silencio. Esto es una relación de influencia social del profesor sobre el alumno.

Existen, de acuerdo con Delamont (1984) otros dos modelos de interacción didáctica: El Modelo Sistémico Instruccional, que desde una perspectiva cognitiva se llega a la organización que el docente hace del conocimiento para lograr el aprendizaje de los estudiantes, otros lo denominan Modelo de Instrucción Efectiva. Y el modelo conversacional, desde una perspectiva socio comunicativa a través de la actividad intencional crítico-reflexiva de la práctica educativa, que busca la construcción social del profesor y alumnos. La interacción escolar, desde la óptica sociocultural, es conocida como interaccionismo.

Los fundamentos del interaccionismo se pueden sintetizar en:

La cultura del aula está constituida por la interacción entre profesores y estudiantes.

Las reglas y convenios emergen interactivamente, tanto los referentes a la disciplina como los de índole social.

La comunicación emerge de la negociación y los significados compartidos.

(Leguizamón Romero, 2017, pp. 61-62)

En estos eventos, la comunicación, los procesos pedagógicos, el seguimiento de normas son básicos para la interacción de los participantes en el contexto en el que se desenvuelven, que en un ambiente constructivista se convierte en mediación pedagógica.

La Mediación Pedagógica

La interacción en el aula va de la mano con la mediación. Al tenor de la Real Academia Española, se entiende por mediación, aquella “actividad desarrollada por una persona de confianza de quienes sostienen intereses contrapuestos, con el fin de evitar o finalizar un litigio” (2022), esto es visto desde el área legal, es una posición en las personas u organizaciones involucradas que buscan llegar a acuerdos. La mediación nace en ese contexto, sin embargo, toma otros caminos como el educativo, por eso desde la postura escolar:

En el acto de enseñar, en un ambiente de inclusividad, se entiende a ésta [la mediación] como la práctica docente que promueve la construcción de aprendizajes significativos a través de espacios de análisis, crítica y reflexión. En el que las personas interactúan de manera autónoma, participando y colaborando creativamente en la construcción de aprendizajes. (Salinas Quintanilla, 2012 p. 159)

Es así, como la mediación pedagógica en el ámbito educativo se establece a través de la relación docente, alumno y conocimiento, por lo que, “el docente se constituye en un

organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (Díaz-Barriga & Hernández Rojas, 2002, p. 3), de esta forma, la mediación pedagógica, “es la acción que facilita y acompaña los procesos cognitivos en los que participan el docente, los alumnos y los contenidos” (Salinas Quintanilla, 2012 p. 160). Entendida también como una mediación del aprendizaje, en la que “el proceso de interacción pedagógica; social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencias de ‘buen aprendizaje’, que al tiempo que transmita conocimientos, posibilite el desarrollo de las potencialidades humanas en el ser, hacer, conocer y convivir” (Escobar, 2011, p. 60), dentro de un ambiente generador de aprendizajes significativos.

En este sentido, las relaciones e interacciones pedagógicas que se establecen entre los docentes formadores y los estudiantes normalistas a través de la mediación durante el desarrollo de las clases en las aulas (presenciales o virtuales), parten de lo señalado en el Plan de Estudios de la LEP 2018, que se basa en un enfoque centrado en el aprendizaje.

El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos. Además, ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir, tiene un carácter situado. (SEP, 2018b, p. 87)

En la mediación pedagógica que tiene lugar en las aulas normalistas, “el educador es quien orienta intencionalmente la actividad, para que el joven construya aprendizajes que le permitan auto organizar sus ideas con el fin de que le sean útiles en su cotidianidad y al enfrentar nuevas experiencias” (León-León, 2014, p. 143). Todo ello se realiza a partir de las competencias genéricas y profesionales de los programas establecidos en el plan de

estudios, pero también a partir de la combinación de capital cultural tanto del docente como del alumno, que sin duda es un factor importante para el logro de la mediación.

Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que se comprenda mejor por qué los estudiantes difieren lo que aprenden, las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende. (Díaz-Barriga & Hernández Rojas, 2002, p. 3)

Aunque, sin duda, el capital cultural del estudiante aporta elementos clave en este proceso que les permite integrarse o no en las clases en el aula, a fin de desarrollar su autonomía y las competencias que le están implicadas.

De esta forma la mediación pedagógica determina el rumbo a seguir en las interacciones académicas que se generan en el aula, donde, la comunicación y el sentido sociocultural del lenguaje son determinantes en las prácticas letradas que realizan los estudiantes.

Literacidad Académica

La literacidad académica en el mundo ha sido abordada por los investigadores desde varias posturas, dos son las que prevalecen: la alfabetización académica y la propia literacidad académica desde una postura sociocultural, en este documento se parte de esta última, porque propone una mirada diferente a lo que sucede en las aulas de las escuelas formadoras de docentes. Es así como primero se parte del concepto de literacidad, alfabetización académica y posterior a ello al de literacidad académica y sus modelos teóricos, hasta culminar con el modelo sociocultural.

Conceptualización de Literacidad

Literacidad, es un término que no aparece en los diccionarios actuales del idioma español, pero sí en artículos de investigación académica en este idioma, como los de Cassany (2005), quien señaló que, esta palabra se deriva del inglés *literacy*. Ha sido traducida generalmente como alfabetización, desde un punto de vista restringido más apegado al proceso mismo de aprender a leer y escribir. Sin embargo, la perspectiva de este autor sobre la literacidad involucra las habilidades de leer y escribir, toma como base la exposición de hechos relativos a la vida cotidiana o académica. Es decir, involucra al individuo en procesos más allá de lo lingüístico, pasa por lo cognitivo e involucra el componente social y cultural en el que se desenvuelve. En ese sentido, otra de las definiciones de literacidad es, “la habilidad de identificar, comprender, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos” (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2009, p. 13). La literacidad comprende las prácticas sociales de leer, escribir y hablar en contextos específicos, como la escuela, la familia, entre otros, esto se refiere a la habilidad de identificar, comprender y comunicar utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos.

La literacidad al involucrarse en mundo educativo como una toma de conciencia sobre la lectura y escritura ha sido estudiada desde dos posturas: alfabetización académica y literacidad académica.

Como alfabetización académica, pero denominada como literacidad académica, ha sido entendida como prácticas sociales de uso de escritura y lectura en la esfera académica (Sito y Kleiman, 2017), que tienen que ver con las actividades que se desarrollan en la escolaridad y que tienen que ver con la participación de los sujetos en sus culturas escritas, en prácticas discursivas académicas, articuladas a los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, las cuales involucran el acceso, la construcción, la producción, la divulgación y la apropiación de conocimientos a partir de prácticas comunicativas orales, escritas y multimediadas (Moreno Mosquera & Sito, 2019, p. 226).

De esta forma, la literacidad académica puede ser explicada como “el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica discursiva y disciplinar; dichas prácticas se expresan a través de géneros y tipos de textos académico-científicos específicos y de modos discursivos particulares” (Hernández Rojas, 2012, p. 44), que va más de la mano con el campo de la alfabetización académica.

En ese mismo sentido la literacidad académica o alfabetización académica se manifiesta entonces, como una práctica social más funcional y contextualizada, no se refiere únicamente a la adquisición de una herramienta (escritura o lectura) sino en el desarrollo de competencias profesionales en los que el profesional desarrolla una identidad personal y disciplinar (Martínez Arroyo, 2016). Siguiendo a Street, 2005 y Wingate, 2015, también “puede definirse como las prácticas sociales, culturales y contextuales en las que participan los estudiantes para construir nuevos conocimientos, comunicándose eficazmente dentro de su campo de estudio” (Freeman, 2018, p. 42).

En estos conceptos se destaca que la alfabetización académica se centra (siguiendo a Wingate y Tribble, 2012) en los distintos tipos de discurso académico, en el que se distinguen los géneros y tipologías textuales acordes al contexto comunicativo académico en el que se producen. Esto involucra el saber cómo hablar y actuar en los discursos académicos (Boughey, 2000) que se desarrollan al interior de las aulas. Lo presentado hasta aquí muestra una postura más centrada en el aprender a leer y escribir desde el currículo, sin tomar en cuenta las ideologías e historias personales de los involucrados.

En otro enfoque de literacidad académica, el de Zavala (2011), ésta la ha definido “como maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo, con especial énfasis en el escenario universitario (Martínez García y Posada Carmona, 2017, p. 15), comprende la identidad de quienes participan en el mismo.

En el mismo sentido, retomando ideas de Hernández-Zamora (2016) y de Barton y Hamilton (2004) se expuso que la literacidad académica apunta

a prácticas socialmente situadas y mediadas por conflictos no solo cognitivos, sino también de identidad ideológico-cultural, derivados de las relaciones asimétricas de poder, de identidad y de legitimidad que caracterizan a la sociedad actual; incluye la conciencia de la gente sobre la lectura, escritura, oralidad, sus construcciones y discursos y cómo las personas hablan y le dan sentido a estas acciones. (Chavira Álvarez, Serrano Castañeda y Ramos Morales, 2019, p. 2).

En estas definiciones se percibe la noción de que la literacidad académica, aunque es propia de un contexto escolar y sociocultural que delimita al lenguaje (oral o escrito) utilizado por los integrantes de esa comunidad cobra sentido en las acciones que ellos realizan en su preparación profesional, trasciende a las ideologías, a las culturas y los

saberes de quienes comparten el desarrollo de estas prácticas letradas. Estas ideas se ubican en el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad, desde la perspectiva del modelo *Academic Literacies* de Lea y Street (2006), recordando que este modelo comporta también a los modelos de habilidades de estudio y al modelo de socialización académica, de esta forma estos tres modelos generalmente se encuentran superpuestos y no se excluyen entre sí.

Modelos Teóricos de la Literacidad Académica

Al indagar sobre las diferentes formas en cómo se han estudiado los enfoques de la escritura, la lectura y oralidad de los estudiantes en contextos académicos, se identificaron tres perspectivas o modelos superpuestos, el primer modelo es el de habilidades de estudio, que,

considera que la escritura y la alfabetización son principalmente una habilidad individual y cognitiva. Este enfoque se centra en las características superficiales de la forma del lenguaje y supone que los estudiantes pueden transferir sus conocimientos de escritura y alfabetización sin problemas de un contexto a otro. (Lea & Street, 2006, p. 227)

Se observa que este modelo es eminentemente cognitivo, donde el sujeto desarrolla sus habilidades de lectura, escritura y oralidad, en el que predomina el trabajo individual en el aprendizaje.

El segundo modelo, parte de una postura que se ha denominado socialización académica, por lo que,

se ocupa de la aculturación de los estudiantes en discursos y géneros disciplinarios y basados en materias. Los estudiantes adquieren las formas de hablar, escribir, pensar

y utilizar la alfabetización que caracteriza a los miembros de una comunidad disciplinaria o temática. El modelo de socialización académica presupone que los discursos y géneros disciplinares son relativamente estables y que una vez que los estudiantes han aprendido y comprendido las reglas básicas de un discurso académico particular, pueden reproducirlo sin problemas. (Lea & Street, 2006, pp. 227 - 228)

Siguiendo la misma línea, se presenta el tercer modelo, el de la literacidad académica, que, si bien abarca a los anteriores, se enfoca en,

la creación de significado, la identidad, el poder y la autoridad y pone en primer plano la naturaleza institucional de lo que “cuenta” como conocimiento en cualquier contexto académico particular. Es similar en muchos aspectos al modelo de socialización académica, excepto que considera los procesos involucrados en la adquisición de usos apropiados y efectivos de la alfabetización como más complejos, dinámicos, matizados, situados y que involucran tanto cuestiones epistemológicas como procesos sociales, incluidas las relaciones de poder entre personas e instituciones e identidades sociales. (Lea & Street, 2006, p. 228)

En este trabajo de investigación, se estudia la perspectiva sociocultural, más relacionada con el tercer modelo. Esta perspectiva se conoce como los Nuevos Estudios de la Literacidad (NEL), “que buscan entender cómo las estructuras de poder orientan las prácticas sociales” (Sito & Kleiman, 2017, p. 166) en oposición a una concepción que observa a la lectura y escritura vista de manera neutral. Barton y Hamilton (2004) señalaron que “la literacidad, es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal. Es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto” (p. 109).

Nuevos Estudios de Literacidad

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), tienen su origen en el mundo anglosajón en los años 80, y a la luz de Moreno Mosquera y Sito (2019) constituyeron “un cambio en la comprensión sobre el abordaje y la adquisición de las prácticas letradas en contextos culturales específicos, en oposición a modelos cognitivos dominantes, de carácter más experimental e individualista” (p. 220). Modelos cognitivos que apostaban prácticas de mejora en la lectura y escritura sin tomar en cuenta al ser y su contexto. En América Latina, Virginia Zavala, apoyada en las ideas de Gee, Street, Barton y Hamilton, enmarca teórica, epistemológica y metodológicamente la perspectiva sociocultural de la literacidad, que sustentan sus trabajos de investigación etnográficos en el Perú. En ellos, estudió las dificultades que enfrentaban los estudiantes que hablaban el *quechua* en su ingreso a una escuela de educación superior al realizar sus prácticas letradas en el ámbito escolar. Otros autores se enfocaron a los procesos de adquisición de la escritura en personas adultas en sus contextos sociales, como Kalman y Rockwell. De igual manera Hernández Zamora, se introdujo en el contexto de la literacidad en la educación superior en México.

En este sentido, los NEL en América Latina, abordan la forma en cómo las personas se apropian de la escritura, cuáles son los contextos en los que se desarrollan los eventos letrados o cómo son las interacciones entre los sujetos implicados en los mismos.

El modelo de las literacidades plantea una posición crítica sobre las prácticas letradas en contextos situados, que no pueden dissociarse de las relaciones de poder, las construcciones de identidad, las culturas escritas, incluidas las mediadas por las tecnologías digitales, y que están determinadas por la disciplina, la historia y la ideología. (Moreno Mosquera & Sito, 2019, 223)

De igual forma y sobre la base de lo señalado por Gee (2004), ser letrado implica el dominio de un sistema de escritura, así como también un conjunto de valores, creencias y prácticas indispensables para adoptar y actuar una identidad dentro de discursos sociales específicos como el de la docencia. Desde esta perspectiva sociocultural, se parte de una postura ideológico conceptual central como lo es el discurso (hablado o escrito) y no de una unidad lingüística que implica la oración o el texto. Lo que dice el sujeto refleja la subjetividad que ha construido en sus interacciones con los otros, mostrando las influencias culturales, sociales, políticas, económicas e ideológicas que engloban su discurso y que reflejan lo que es él como persona.

Se destaca entonces, que “la literacidad hace referencia a la práctica social de lo letrado en cualquier contexto sociocultural” (Zavala, 2004, p. 438). Así, la unidad básica de esta teoría sociocultural de la literacidad está constituida por las prácticas letradas (lectura y escritura).

Las prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita [maneras de leer y escribir], en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida...las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad. Las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales. (Barton & Hamilton, 2004, p. 112)

Las prácticas letradas, son las formas en como las personas utilizan el lenguaje hablado o escrito en sus actividades cotidianas. En este contexto, “el uso de la palabra práctica es diferente al uso de dicha palabra para designar la acción de aprender a hacer algo por medio de la repetición” (Barton & Hamilton, 2004, p. 113), ya que va más allá. Esto es que,

la literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica. (Gee, 2004, p. 24)

Es necesario observar, también, la manera en que estas formas específicas de lectura y escritura están conectadas con otros elementos: 1) con formas orales de utilizar el lenguaje y con otras modalidades sensoriales; 2) con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir, y 3) con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempo (Gee, 2004).

En este sentido la literacidad aplica en todos los ámbitos, uno de ellos, es el académico, que se desarrolla cotidianamente en los diversos contextos escolares.

Literacidad Académica desde un Enfoque Sociocultural

Virginia Zavala (2009a), expresó que, “al conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto social específico [a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.] se le conoce como literacidad” (p. 27). Estas prácticas se realizan de manera común en el ámbito social y de igual manera en el escolar.

En este sentido, la teoría sociocultural enfatiza la importancia de las interrelaciones sociales, mismas que se desarrollan a través de las diversas manifestaciones del lenguaje, “el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social para internalizarlos” (Chaves Salas, 2001, p. 60), en el aula, tanto alumnos como docentes intercambian sus ideas adecuándolas al ámbito educativo en el que interactúan.

La escuela vista desde esta perspectiva es un entramado histórico, político y social en el que ocurren determinadas prácticas; el estudiante participa dentro de la dinámica y organización institucional desde una diversidad de significados y marcos de referencia que le posibilitan situarse o no como estudiante. (Ramírez Ramírez & Gallur Santorum, 2017, p. 4)

Desde la perspectiva sociocultural, “donde las acciones humanas cobran sentido y se comprenden en relación al contexto social donde se producen” (Ricceti & Chiecher, 2014, p. 1), se observa que en las escuelas formadoras, la lectura y escritura son actividades insustituibles para el logro de los aprendizajes, “la literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2009a, p. 23), nos comunicamos por escrito o leemos con una finalidad y en la escuela estas actividades siempre persiguen propósitos acordes a los señalados en los programas de estudios, sin embargo,

si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. (Zavala, 2009a, pp. 23 -24)

Desde este enfoque, se observa que leer y escribir no son sólo habilidades psicolingüísticas y cognitivas, sino que van más hacia la interacción social que el sujeto realiza en el contexto cultural en el que se encuentre.

El término literacidad asume el componente ideológico de la lectoescritura como algo que siempre está presente pero que depende del uso contextual que se le dé a ésta. La literacidad constituye una práctica social que siempre está inmersa en principios epistemológicos construidos socialmente. Las formas en que la gente se

acerca a la lectura y la escritura están enraizadas en concepciones que se encuentran relacionadas con el conocimiento y la identidad; en visiones específicas del mundo. (Zavala, 2004, p. 439)

En las escuelas normales, estas prácticas letradas poseen finalidades específicas, en este caso el logro de las competencias marcadas por el perfil de egreso, “para entender cómo funciona la lectura y la escritura no basta con observarlas en sí mismas. De lo que se trata, más bien, es de observar las prácticas sociales particulares donde se desarrollan las diversas formas de lectura y escritura” (Zavala, 2009a, p. 30). Al desarrollarse en la escuela, dan paso a la literacidad académica.

Al respecto, Zavala (2013), expuso que se entiende a la literacidad académica como una práctica social, donde queda de manifiesto que la comprensión profunda del significado de lo que se lee y se escribe, va más allá de las palabras mismas, y de la comprensión de la idea radicada en el texto. Y es que, en las prácticas letradas están presentes el lenguaje en acción, el contexto de la situación, la interacción, las relaciones sociales, las identidades, las representaciones, entre otras situaciones más. Este modelo de literacidad académica implica una relación del lenguaje con la sociedad,

las prácticas letradas, entendidas como prácticas socioculturales, que llevan a cabo los estudiantes a partir de tareas/actividades contextualizadas en una institución académica (la universidad/escuela), y con un propósito comunicativo específico, que evidencian el uso discursivo disciplinar que les es propio de acuerdo a su formación académica. Dichas prácticas se expresan a través de géneros discursivos y tipos de textos profesionales. (Chávez González & Cantú Ortiz, 2015, p. 41)

Esta idea de literacidad académica coincide con la postura de Cassany (2008), quien en sus diversos escritos manifestó que:

La literacidad agrupa todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos, abarca: el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor/lector, la organización social de las prácticas letradas, las identidades de autor y lector, los valores, las representaciones y las actitudes asociadas a las prácticas letradas y las formas de pensamiento desarrolladas a través de las prácticas letradas. (pp. 52-53)

En el mismo sentido, Hernández Zamora (2016), definió a la literacidad académica como:

Las prácticas discursivas propias de la educación superior. Estas prácticas son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos convencionales de las comunidades y disciplinas académicas. (p. 19)

Las prácticas letradas utilizadas por los estudiantes de magisterio involucran el manejo de códigos propios de su formación docente inicial, la función del discurso y de los roles que asumen como lectores y autores de los textos que leen o escriben, en donde está implícito su bagaje cultural, social y académico, punto medular en este trabajo de investigación. Al respecto,

los NEL conciben el texto escrito como una herramienta inserta en un contexto sociocultural, que utiliza para desarrollar prácticas sociales en un lugar y un momento determinados; es decir, piensan la lectura y la escritura como prácticas sociales en las que las personas utilizan los textos situados socio históricamente, en contextos particulares, para desarrollar funciones concretas en instituciones establecidas con unas relaciones de poder determinadas. (Chávez González & Cantú Ortíz, 2015, p. 41)

Los textos escritos, entendidos aquí como manifestaciones del pensamiento de los estudiantes, son “una parte crucial de los eventos letrados, de tal forma que un estudio de literacidad es parte de un estudio de textos, de la manera cómo se han producido y se han usado” (Barton & Hamilton, 2004, p. 114).

La literacidad académica es una práctica social, basada en la interacción interpersonal que se produce en un contexto escolar, cuya unidad básica está conformada por las prácticas letradas, que son formas de utilizar el lenguaje hablado o escrito en actividades cotidianas, esto es, formas de usar la lengua con un sentido o propósito específico, y que se puede apreciar en los estudiantes a través de los géneros discursivos y tipos de textos que utilizan en su desarrollo académico, por ello interesa saber qué hacen los futuros docentes con los textos que leen y escriben y qué significan estas actividades para ellos en el contexto normalista en el que se desenvuelven cotidianamente.

Postura Hermenéutica ante el Fenómeno de la Literacidad Académica

Este apartado comprende todo lo relacionado al proceso que se siguió durante la investigación: el enfoque y diseño de la misma, el procedimiento metodológico, el contexto, los sujetos y los instrumentos aplicados para la recolección de los datos. Esta es una base medular que orienta y guía los pasos a seguir por el investigador.

Marco Interpretativo

Este trabajo de investigación se ubica en un marco interpretativo que posibilita descifrar los significados que le otorgan a la literacidad académica los estudiantes normalistas. Desde los Nuevos Estudios de Literacidad, “se entiende la lectura y la escritura como prácticas inherentes a las relaciones sociales” (Lorenzatti, Blazich & Arrieta, 2019, p. 3), ya que estas prácticas letradas se encuentran “conectadas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar y de creer, y de diversas maneras de interactuar con el lenguaje oral” (Zavala, Niño-Murcia & Ames, 2004, p. 9). Por eso, se hizo necesario en esta investigación, comprender las experiencias, los criterios y los significados de los estudiantes sobre la literacidad académica, a partir de los contextos cultural, social y académico en los que se realizan los procesos de mediación entre los sujetos.

Se señala, además, que se encuentra dentro de un marco interpretativo porque se apoya en la fenomenología y en la hermenéutica. Desde el enfoque fenomenológico, a partir de la perspectiva de Husserl se “asume la tarea de describir el sentido que el mundo tiene para las personas” (Uribe Rosales, 2017, fenomenología, párr. 3), ya que parte del estudio de las realidades sociales, detallando, “cómo son en sí, por lo cual se permite que éstas se manifiesten por sí mismas sin constreñir sus estructuras desde afuera, sino respetándolas en su totalidad” (Martínez, 2009, p. 167). Ante ello, el investigador actúa “sin

intención de transformarle o intervenirle, sino con el claro propósito de conocerlo para describirlo” (Núñez Ravelo, 2012, p. 16). Esto significa que el fenómeno es apreciado en su totalidad.

Por otra parte, la hermenéutica está considerada como la “teoría de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos” (Ricoeur & González, 2013, p. 59). Desde esta postura teórica:

La interpretación, objeto primordial de la hermenéutica, es una búsqueda constante de necesidad de desvelar el sentido del ser. El concepto de interpretación ya no pertenece a una dimensión estrictamente metodológica, sino que se acerca a una dimensión ontológica (Agís Villaverde, 2003, p. 88).

Para ello, se adentra en la interpretación profunda del contenido de lo hablado o escrito desde esta postura; por lo que, “se puede decir que la hermenéutica surge inicialmente de la fenomenología, para posteriormente articularse con los planteamientos ontológicos de Gadamer y Ricoeur” (Álvarez Balandra, 2001, p. 156). Para la hermenéutica, de acuerdo con Heidegger “la sustancia de toda manifestación humana, de toda acción y de todo comportamiento es comprender” (Sánchez Meca, 2004, p. 144). La comprensión es, “el arte de captar el significado de los signos producidos por una conciencia diferente a la mía y accesibles a otras conciencias gracias a sus expresiones externas (gestos, posturas y, por supuesto, lenguaje)” (Ricoeur & González, 2013, p. 59), por ello, se parte “de nuestra forma de estar en el mundo y de cómo a través de nuestra experiencia leemos [interpretamos] lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos” (Planella, 2005, p. 5), incluso desde los diálogos e interacciones entre ellos, entendidos también como textos, buscando comprender e

interpretar los significados de la literacidad académica en los futuros docentes en el contexto educativo de la escuela normal, por ello, “se trata de comprender, es decir, ir más allá de relaciones de causalidad y efecto. Comprender significa interpretar y tomar múltiples causas e incluso admitir el carácter contradictorio de muchas prácticas sociales y culturales” (Arriarán, 2001, p. 18) desarrolladas en contextos pluriculturales en el que coexisten diferentes modos de actuar y de ser. En este sentido, Arriarán (2001) señaló que, “interpretar no es otra cosa que comprender desde una situación histórica” (p. 19), donde se ubican las acciones en el tiempo y en el contexto particular que se estudia, como ahora, en los tiempos de la pandemia que ha marcado la educación en México en el 2020 y 2021 y que ha transformado las interacciones entre docentes y alumnos normalistas desde la virtualidad. Procesos que son mediados por el texto, en el que los sujetos plasman sus vivencias y el sentido que se les otorga. Textos que pueden ser interpretados desde una postura hermenéutica, ya que de acuerdo con Ricoeur (2004) “toda comprensión de sí deberá ir mediatizada por el análisis de los signos, los símbolos y los textos en general” (p. 12). En el que se implica una visión del mundo pluricultural a través de “signos sociales culturales, políticos, éticos, estéticos, religiosos, entre otros, [que] resultan fundamentales para dar cuenta de la existencia de cada individuo” (Hernández Otañez, 2007, p. 101). Es por ello, que:

Cuando el texto sustituye el habla, el análisis de su contenido está dirigido hacia el texto y no sobre el discurso, y es el contenido del texto o la cosa del texto, la que se someterá a efectos de interpretación y comprensión, de donde se desprende lo que a juicio analítico quiso decir el autor, en el caso de un discurso que haya originado la escritura del texto (Polanco & Malavé, 2018, p. 23)

En este sentido la interpretación del lector estará sostenida en sus experiencias que le llevarán a comprender la realidad estudiada.

La interpretación es, fundamentalmente, un esfuerzo por comprender las nuevas posibilidades que el texto abre y, subsidiariamente, la explicación histórica o estructural del texto; cada interpretación es un nuevo acontecimiento de lectura que intenta desentrañar la significación de un texto; la interpretación es este encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector. Tres modos de decir que la interpretación es la actualización del mundo que el texto despliega en el acto de lectura (Silva Arévalo, 2005, p. 186)

Si bien, la hermenéutica, “se aboca fundamentalmente a comprender, explicar e interpretar textos” (Hernández Otañez, 2007, p. 99) el método “hermenéutico trata de introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada y en sus implicaciones, y busca estructurar una interpretación coherente del todo” (Martínez, 2009, p. 169). Entonces, la hermenéutica es

la interpretación de la interpretación de un proceso concreto, en la que el intérprete implica su comprensión valoral para el entendimiento de la intención del autor. Es la búsqueda por captar lo que el autor y el texto dicen por parte del intérprete, en donde: el texto tiene un contenido el cual implica un sentido o intencionalidad dado por el autor y susceptible de ser comprendido por el lector y una referencia respecto de la realidad en él contenida (pensada o concreta); mientras que el autor, es el emisor del mensaje en el cual implica su intencionalidad; y, el lector, el intérprete del texto que contiene la intencionalidad del autor, pero que además le imprime la propia. (Álvarez Balandra, 2001, p. 157)

Porque, para Ricoeur, “el sentido del texto es una conquista del intérprete, quien se comprende comprendiendo” (Agís Villaverde, 2006, p. 38) lo interpretado en el texto analizado por él mismo. Por lo tanto, fenomenología y hermenéutica desde el contexto mexicano se conjugan en esta investigación.

Hermenéutica Analógica Barroca

Dado el contexto educativo en el que se desarrolla la presente investigación en el ámbito mexicano, se parte también de lo enunciado en la hermenéutica analógica barroca, el contexto es una escuela normal a la que acuden estudiantes de diferentes municipios de la entidad, que además pertenecen a diferentes contextos sociales y económicos. Es una cultura polimórfica, que engloba a estudiantes y docentes que, si bien hablan el mismo idioma, comparten algunas tradiciones y costumbres como todos los mexicanos, también tienen sus características particulares propias de cada región y cada familia, como sus creencias, mitos, ideologías y religiones.

Por otra parte, en la cuestión de género, la docencia es una carrera donde predomina el género femenino (Datos del ciclo escolar 2021 – 2022: H 133 que representa un 27% y M 364 que implica un 73%). Aunque la historia de la escuela en cuestión data que en sus primeros años sólo se formaban a docentes varones, al paso del tiempo, las mujeres los han rebasado en número. En esta escuela prevalecen prácticas educativas que están enraizadas en la cultura escolar normalista, justamente por esa historia que encierra el hábitus de la cotidianidad, donde la formalidad y el compromiso son valores que destacan en las acciones cotidianas de quienes conviven en este contexto escolar, espacio en el que se reconfiguran identidades propias de la profesión.

Así, desde la hermenéutica barroca se identifican aspectos concretos de la realidad educativa, al poner “en práctica una serie de referentes pertinentes para develar las formas y

contenidos a través de los cuales se expresa el texto, su contexto y la intencionalidad del intérprete” (Álvarez Balandra, 2001, p. 162), entonces, “la hermenéutica barroca, nos permite colocarnos en varios límites, el del lenguaje, el del ser, el de la textualidad y contextualidad y el del acontecimiento” (Ricoeur, 1999, p. 840), lo que conduce a “interpretar para comprender el contexto sociocultural”(Arriarán Cuéllar & Hernández Alvíndrez, 2021, p. 8) en el que los estudiantes normalistas se desenvuelven cotidianamente. Al mismo tiempo y desde la hermenéutica analógica, siguiendo a Beuchot (1997) al realizar el análisis de los textos, el intérprete pone en juego su creatividad y su intención en la búsqueda de la comprensión de éstos; por lo que, puede realizar varias interpretaciones, en un encuentro de intenciones entre el lector del texto y el autor del mismo, pero sin caer en los extremos de una única interpretación o de múltiples interpretaciones, es decir, sin caer en la univocidad o equivocidad. Se establece entonces, “un rango de variabilidad interpretativa; rango que debe encontrarse o determinarse de alguna manera” (Saavedra Ramírez, 2000, p. 36). De esta forma, el intérprete busca penetrar en los significados de lo expuesto por el autor de los textos, que en este caso son los alumnos normalistas; por lo que, desde la perspectiva fenomenológica y hermenéutica se hace necesario conocer el contexto donde se realiza la investigación, así como los sujetos implicados en la misma.

La Sutileza Analógica Barroca en la Triple Mímesis de la Literacidad Académica

Desde una postura fenomenológica y hermenéutica se desarrolló un estudio cualitativo con la intención de avanzar en la comprensión e interpretación de las prácticas letradas como unidad de análisis de la literacidad académica desarrollada por los estudiantes normalistas durante su proceso formativo docente. Así, desde una dimensión metodológica de la hermenéutica, apoyada en la triple mímesis de Ricoeur y en la sutileza

de la postura analógica barroca, con instrumentos como, las cartas narrativas y video registro de sesiones colectivas, que fueron analizados con la finalidad de “repensar la realidad social y educativa que posibilite su potenciación direccional analogada” (Álvarez Balandra, 2001, p. 171) al interpretar los textos orales y escritos de los estudiantes en su contexto. La hermenéutica barroca, es una “forma cultural o conjunto de comportamientos humanos, que se generan de manera desigual en distintos momentos históricos”, es, por lo tanto, “una hermenéutica del símbolo que ayuda al esclarecimiento de nuestra diversidad cultural” (Nava Avilés, 2001, p. 87) y desde la analogía se busca interpretar lo expresado por el autor desde la tradición del intérprete, se indaga entonces saber “qué movió al autor a decir lo que dijo y el por qué lo dijo así y no de otro modo” (Saavedra Ramírez, 2000, p. 36). Se apoya en la Triple mimesis de Ricoeur. En la Mímesis I, entendida como el antes de una narración “la literatura sería para siempre incomprendible sino viniese a configurar lo que ya aparece en la acción humana” (Ricoeur, 2004, p. 130), en su contexto cultural. La Mímesis II, que se ubica entre el antes y después de una historia que se está analizando. La Mímesis III, que marca la intersección de la historia con el mundo del espectador que la reinterpreta. Su elección se debió a la expectativa por avanzar en el entendimiento y comprensión de las prácticas letradas, leer y escribir, en un contexto de literacidad académica, en la interacción áulica de un docente formador y estudiantes del ámbito normalista urbano, a lo largo de un ciclo escolar, apoyada en la sutileza analógica barroca que se encuentra inscrita en la triple mimesis que propone Ricoeur, como se describe a continuación.

Mímesis I. Prefiguración

En esta primera etapa se contextualizaron los aspectos del horizonte cultural de los referentes al fenómeno estudiado (literacidad académica), partiendo de sus características, modos, formas, tiempo, lugar, desde la postura de quien realiza la interpretación.

Cabe destacar que, al inicio de la investigación se realizó una revisión documental exhaustiva que permitió la identificación de los fundamentos epistemológicos de la literacidad académica bajo el enfoque del constructivismo sociocultural, apoyados en los Nuevos estudios de la literacidad, que se pueden encontrar en los primeros apartados de este documento, donde sobresalen los aportes teóricos de Zavala (2009 y 2011), quien centra sus trabajos en estudios etnográficos, que se apoyó en las experiencias de los estudios de caso en investigaciones realizadas, donde aplicó entrevistas a profundidad e hizo revisiones de las producciones orales y escritas de los casos estudiados. Al respecto, la autora manifiesta que para entender cómo funcionan la lectura y la escritura, se deben “observar las prácticas sociales específicas donde se desarrollan estas diversas formas de lectura y de escritura” (Zavala, 2002, p. 19), por ello, propone que:

Una vez localizadas las prácticas sociales específicas, es necesario observar también la manera en que estas formas específicas de lectura y escritura están conectadas con otros elementos: 1) con las formas orales de utilizar el lenguaje, 2) con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir, y 3) con modos específicos de usar instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos. (Zavala, 2002, p. 19)

Concebir el lenguaje, en sus diversas manifestaciones, como una práctica social impregnada de simbolismos, fue la tarea básica en la interpretación y comprensión del fenómeno estudiado, la literacidad académica de los estudiantes normalistas.

Además, acorde con la naturaleza del problema, en el que se entretujan las subjetividades del ser, se asumió un proceso fenomenológico y hermenéutico como, la ruta metodológica, en donde la triple mimesis y la sutileza son la base de su diseño. Y uno de sus primeros pasos es el estudio del contexto social y/o académico, de ahí que se inicie con su ubicación.

Tamaulipas, es un Estado próspero con actividades económicas que lo hacen destacar a nivel nacional e internacional, sin embargo, en los últimos años la violencia (robo a mano armada, secuestros, asesinatos, bloqueos, etc.) ha estado presente en nuestras comunidades, de tal forma que Ciudad Victoria, lugar en el que se desarrolló la investigación, de ser una ciudad tranquila, ha sido señalada como una de las ciudades más peligrosas del mundo (según datos del 2018). En los últimos 10 años se ha aprendido a vivir y convivir con el peligro. En este contexto, las actividades educativas se han visto limitadas, primero por esta situación y luego por la pandemia mundial que inició en el 2020. Por ejemplo, en los momentos de inseguridad y violencia en la ciudad y zonas aledañas, las prácticas docentes de los estudiantes normalistas en los contextos rurales cercanos a la ciudad se suspendieron por la ola de secuestros en las carreteras nacionales, las actividades vespertinas recortaron sus horarios para garantizar el regreso temprano de los alumnos a sus hogares. Por ello, el miedo y la inseguridad siempre están presentes en cada uno de nosotros.

Por otra parte, es necesario conocer las características del contexto escolar donde se realizó la investigación, por ello, mediante la consulta a datos archivológicos institucionales (Ver Apéndice C) se identificó que ésta es una escuela formadora de docentes, con una antigüedad de 133 años. Oferta actualmente las licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa. Ha recibido altas evaluaciones por CIEES (Comités

Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior). Sus egresados en ambas licenciaturas, durante los últimos 10 años tienen un porcentaje del 90% de acreditación en el examen de admisión al servicio docente en Educación Básica. En este sentido, se aclara que las escuelas normales mexicanas se rigen académicamente por los planes de estudio que emergen de las políticas educativas nacionales e internacionales. Así como de las leyes y normas que regulan su buen funcionamiento.

En lo que respecta al desarrollo de los programas educativos que fueron interrumpidos en su fase presencial en el mes de marzo del 2020, se tornaron en clases virtuales exclusivamente. Sin embargo, a partir del mes de octubre del 2021, en esta escuela normal, se empezó a trabajar en una modalidad híbrida sincrónica, en la que algunos alumnos de manera voluntaria han asistido al edificio escolar de manera presencial y el resto del alumnado toma las clases de manera virtual. Lo anterior se puede realizar debido a que, en cada aula se cuenta con señal de internet y el docente trabaja desde el salón de clase con ambos escenarios. Hasta el 2022 el desarrollo de las clases se mantiene en la misma situación.

En la escuela normal, han existido siempre prácticas socioculturales que se reflejan en las actividades académicas que se realizan no sólo en las aulas de clase sino en cada evento que refleja el interés de los estudiantes por integrarse a la cultura normalista. Los alumnos participan de manera entusiasta en las actividades, en eventos académicos y culturales. Así los vemos formar parte de los grupos de banda de guerra, danza folklórica, equipos deportivos, teatro, música, entre otros. En la escuela se conmemoran además de las fechas cívicas previstas en el calendario escolar, festividades como: navidad, día de reyes, día del amor y la amistad, día de la madre, que forman parte de la cultura popular, y que el pueblo ha hecho suyos esos festejos y la escuela los fomenta.

Como se ha señalado, la escuela normal formadora de docentes, cuenta con antigüedad de 133 años y “no se puede concebir la existencia de una institución educativa alguna, desvinculada de su realidad social” (Uvalle González, 1986, p. 14) en este caso la de la cultura Tamaulipeca. Señala Arriarán “las aulas de clase no son entidades ahistóricas” (1999, p. 110), porque tienen un origen y un recorrido en el tiempo. La historia de esta escuela normal entrecruza la del Estado, porque nació como una necesidad, primero para dar cabida a estudiantes de secundaria y preparatoria del municipio de Victoria y la región, como Instituto Científico y Literario del Estado en 1888 de manera particular y en 1889, de forma pública, de la mano fundadora del Ingeniero Luis Puebla y Cuadra, en el periodo del Porfiriato. Luego, en 1914, en plena etapa revolucionaria, como Escuela Normal y Preparatoria de Tamaulipas para la preparación de maestros en la región que, con el paso de los años traspasó sus fronteras. Su lema “El trabajo todo lo vence” (Labor Omnia Vincit), habla de una cultura que representa el esfuerzo constante por trascender. Ser egresado de esta escuela es considerado un honor y un gran compromiso. Una de sus tradiciones, que se suspendió por la pandemia, es la del encuentro de generaciones que año con año se desarrollaba durante la ceremonia de graduación. Donde egresados de 60, 50, 40, 30, 20 y 10 años de servicio acudían como invitados de honor para aplaudir a los recién egresados. Un encuentro generacional que da muestra de la hermandad en sincronía y diacronía y de la cultura que se ha ido construyendo al paso de los años.

Por otra parte, según datos extraídos de las autobiografías elaboradas por los sujetos participantes en la investigación (Ver Apéndice D), la docente investigadora, fue formada en una familia con un nivel socioeconómico bajo, pero que con el esfuerzo y trabajo de sus padres lograron llevar a sus hijos a cursar carreras universitarias y a convertirse en personas con metas y objetivos por alcanzar. Es egresada de esta escuela como profesora en

educación primaria, cuenta con 38 años de servicio y 24 de ellos laborando en la escuela normal. A lo largo de su desarrollo profesional ha seguido preparándose en los diferentes grados educativos concernientes con la docencia y a la par ha realizado trabajos de investigación relacionados con las prácticas letradas en la formación docente, con la toma de conciencia de los estudiantes normalistas sobre sus formas de aprender la profesión docente, esto es sobre literacidad académica. Es por ello, que se desenvuelve en los trayectos formativos de lenguaje y comunicación, así como en el de práctica profesional.

Además de la investigadora, los sujetos implicados en este trabajo son estudiantes normalistas, a quienes se convocó mediante una invitación para que participaran de manera voluntaria en esta investigación. Fueron once los alumnos que aceptaron formar parte de esta investigación, para efectos de este trabajo se eligieron las biografías de seis estudiantes, a quienes se caracteriza a continuación.

Los estudiantes pertenecen a diferentes contextos socioeconómicos y culturales. Sus edades fluctúan entre los 19 a los 24 años. Proviene de diferentes contextos sociales en el Estado de Tamaulipas, México. El 50% de ellos son habitantes de comunidades rurales o poblados pequeños de los municipios de Ocampo, Llera y Mante, sus padres se dedican a realizar actividades agrícolas y ganaderas. La primera alumna nació en la región cañera del estado, su padre es agricultor y su madre docente de educación media superior, padece de asma bronquial. Ha sido una alumna destacada y altruista desde el kínder. Le gusta la danza y la oratoria, mismas que practica en los clubes de la escuela. A pesar de que no estaba segura de ser maestra, no se arrepiente de haberse decidido por esta carrera, ya que con ello quiere contribuir a la educación de la sociedad. La segunda alumna nació en Victoria, pero radica en Llera de Canales, es hija de docentes y debido a eso siempre deseó ser maestra ya que admiraba la labor de sus padres en esta profesión, aunque destaca que ser hija de

docentes no es algo sencillo y que tiene sus complicaciones. Cursó en Llera hasta la secundaria y posteriormente estudió la Preparatoria y actualmente la Normal en Victoria. La tercera alumna nació en Veracruz, su padre es docente y su madre es abogada, actualmente vive solo con su mamá y abuelitos. Hasta los cuatro años vivió en Veracruz y posteriormente en un poblado de ciudad Mante, ahí cursó la primaria, la secundaria y el bachillerato, donde siempre se destacó por su inteligencia y capacidad para aprender. Dado que su madre trabajaba, sus abuelos se encargaban de cuidarla. Desde pequeña quería ser maestra, por eso decidió emigrar a Victoria para entrar a la normal, aunque eso implicara vivir sola y lejos de la comodidad de su hogar.

Una cuarta alumna es originaria de ciudad Reynosa (ciudad fronteriza con EUA), su padre es abogado y su madre contadora pública. Ella estudió siempre en escuelas privadas, tanto en Reynosa como en Victoria, lugar al que tuvo que emigrar por el trabajo de su padre. Decidió ser docente cuando lo vivió de cerca al ayudar a sus maestros a dar la clase o al apoyar a sus compañeros en sus rutinas diarias.

El quinto alumno nació en Victoria, su padre es electricista y su mamá docente de educación primaria, de su admiración por ella surgió su deseo de ser maestro. Pasó por etapas difíciles en su educación, primero por estar en la misma escuela que su mamá y luego por no decidir correctamente la secundaria y preparatoria para estudiar. Es feliz en la escuela normal porque ha encontrado grandes amigos con los que ha vivido grandes experiencias. Su meta es salir de esta ciudad y trabajar en Monterrey como docente. La sexta alumna nació en Victoria, su padre ya fallecido fue docente y su madre se dedica al cuidado del hogar. Siempre se ha destacado por obtener buenas calificaciones y por aprender rápidamente. Desde pequeña deseaba ser maestra. El hecho de que la familia de su papá se dedicara al magisterio influyó en su decisión de ser maestra.

El 100% de los estudiantes reciben la beca federal “Jóvenes escribiendo el futuro” (4,800 pesos bimestrales) con el único requisito de estar inscritos en la escuela normal. Antes de la pandemia, los jóvenes de otros municipios rentaban un departamento o vivían con algún familiar. Al declararse la pandemia, regresaron a sus lugares de origen, donde empezaron a tomar las clases a distancia, pero surgieron problemas en la comunicación. El 50% de los estudiantes tuvo problemas de conexión a internet, porque en las comunidades en las que viven no hay buena cobertura o señal, además de problemas de corte en el servicio eléctrico, sobre todo en época de lluvias. Otra parte de los alumnos que viven en la capital, tienen problemas económicos y en ocasiones se quedan sin señal por falta de pago. Lo anterior, les ocasionó problemas para asistir a clases y en ocasiones estuvieron a punto de reprobado por no poder cumplir a tiempo con sus deberes escolares. Las historias tanto de la docente investigadora como la de los alumnos, influyen en la comprensión e interpretación del fenómeno de la literacidad académica desde la postura de la Hermenéutica Analógica Barroca.

Mímesis II. Configuración

Un segundo momento es la configuración, donde se realizó una primera interpretación de los textos producidos por los estudiantes, en donde expusieron su realidad a manera de imitación de la misma. El lector/investigador realizó una primera lectura comprensiva de cartas, textos escritos por los alumnos normalistas y de los registros obtenidos en la sesión colectiva. Por ello, en esta etapa se analizó y sistematizó la información obtenida para la investigación, tanto en las cartas como en la sesión colectiva.

La carta narrativa fue un documento personal elaborado por los estudiantes (Ver Apéndice E). Enfocada a la narrativa biográfica, la carta, “se refiere fundamentalmente a platicar historias, y el objeto investigado es la historia misma” (Álvarez-Gayou Jurgenson,

2003, p. 127), además este tipo de redacción se maneja a manera de “reflexiones sobre un acontecimiento o tema específicos” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 140). Una vez que se formó el grupo de investigación de once estudiantes, que respondieron a la invitación hecha por la investigadora, se les solicitó la elaboración de cartas, como instrumentos que permitieron el rescate de narrativas relacionadas con la literacidad académica en el contexto áulico. Se recuperaron estos documentos personales que contenían relatos de los alumnos, escritos en primera persona sobre parte de su vida escolar, de esta forma, los estudiantes narraron en sus cartas sus experiencias particulares en el proceso formativo que desarrollaron en la escuela normal, con énfasis en la literacidad académica propia del entorno y de la profesión. Así, de acuerdo con Krindel, (1998) la narrativa comprende “nuevas maneras de entender cómo se describe el comportamiento de los demás, nuevas vías para evaluar el impacto de los procesos educativos en el alumnado” (Bisquerra Alzina, 2014, p. 327).

En las cartas, los estudiantes expusieron sus experiencias letradas formativas, interacciones y procesos de mediación pedagógica que realizaron con los docentes formadores durante las sesiones de clases, en tres momentos diferentes. Primero solo seis estudiantes expusieron en sus escritos ¿cómo se desarrollan las sesiones en el salón de clase presencial, antes de la pandemia? Posteriormente, once estudiantes respondieron a la pregunta ¿cómo es una clase en la BENFT en tiempos de pandemia? Y en un tercer momento, seis alumnos dieron respuesta al cuestionamiento ¿cómo son mis clases en línea?

Las cartas redactadas a solicitud de la investigadora, permitieron profundizar en los saberes y significados que se construyen en la interacción áulica, docente formador y estudiantes normalistas, para buscar la comprensión del fenómeno estudiado, la literacidad

académica; que de acuerdo con Gadamer (1998); y desde, una postura hermenéutica, percibe al lenguaje como “el centro a través del cual la conciencia converge con el ente” (p.76). Textos que son construidos en la interacción con los otros, en un contexto determinado normativamente; y que permite “la mediación de lo finito y lo infinito que nos corresponde” (Gadamer, 1998, p.80).

Mediante el lenguaje se expresan los sentimientos, pensamientos e intencionalidades. En sus diversas modalidades, es el instrumento propio de la comunicación, pero, no se circunscribe a esa función, sino que, permite la asociación de ideas de la parte subjetiva del ser. Por lo que, en este caso, el docente formador revisó a detalle cada una de las cartas para lograr la interpretación y alcanzar la comprensión, desde una postura personal e individual. Como continuidad de éstas, se les solicitó a los estudiantes la importancia de rescatar el contexto y la modalidad de educación que éste permitía, la virtualidad.

En la sesión colectiva, participaron tres alumnas, integrantes del mismo grupo de investigación. Se utilizaron los fundamentos de la Producción Horizontal del Conocimiento (PHC) en el desarrollo de la sesión colectiva, entendida como encuentros cara a cara (virtuales) entre las involucradas en la investigación (Ver Apéndice F). El desarrollar esta sesión en video registro permitió “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 101), en este caso sobre sus experiencias en las prácticas letradas durante su formación inicial, este recurso se utilizó a fin de indagar algunos aspectos que fueron poco abordados en las cartas, por ello, la finalidad de esta sesión fue conocer las opiniones de las estudiantes sobre algunas situaciones que generaron

dudas durante la lectura de las cartas narrativas. Por ello, se partió en esta sesión colectiva, “desde un conflicto generador, que tuvo que ver con no ocultar o anular las formas y saberes propios para conocerse en el diálogo con el otro y ejercitar la igualdad a pesar de la diferencia” (Corona Berkin, 2019, p. 31), de esta manera, iniciar un diálogo en igualdad de circunstancias (investigadora – alumnas), una igualdad discursiva (respeto por el discurso del otro) para producir conocimiento en conjunto.

En este sentido, desde la perspectiva de la PHC, se buscó “investigar desde las voces de las distintas disciplinas científicas en diálogo con aquellas no académicas y que pesan de forma diferente en el conocimiento social” (Corona Berkin, 2019, p. 11), con ello se indagó en igualdad discursiva, donde surgieron múltiples razones y se produjeron nuevas respuestas (Corona Berkin, 2019, p. 13), de esta forma, al entablar el diálogo con las estudiantes normalistas, la investigadora, escuchó, respondió y enfrentó en diálogo abierto sobre las situaciones que atravesaron las jóvenes al desarrollar y apropiarse de la literacidad académica en la escuela normal, todo ello desde una mirada sociocultural, donde la voz y los significados estuvieron en constante interacción entre las participantes.

La significación ... enriquece y ayuda a completar el cómo sucede y se efectúa la posibilidad de que un sujeto entienda a otro según los significados que el primero desea expresar, mediante el recuerdo de la significación, visualizar cómo un sujeto (educador/educada) atribuye sentido a las acciones y por tanto se entiende a sí mismo/misma, y correlativamente, de qué manera al comprender el yo del interlocutor (educando, educanda) y la conducta de los otros en general (Bazdresch, 2000, p. 35).

Desde esta perspectiva teórica, se recuperaron y analizaron las experiencias de los estudiantes sobre la literacidad académica, en un clima de igualdad y de respeto con el

investigador. Al analizar las cartas, y la sesión colectiva con las estudiantes, “la interpretación siempre [estuvo] sujeta a una triple contingencia de los símbolos y textos escogidos –inevitablemente prisionero de una cultura-, la de su carencia de univocidad significativa y de la individualidad del intérprete” (Ricoeur, 2004, p.13) principios conceptuales que cobran vigencia en la interpretación y comprensión de la realidad estudiada.

Este momento de la configuración se apoyó en la sutileza como metodología interpretativa, ya que ésta permite captar la intencionalidad significativa de los textos a analizar, en este caso, las cartas escritas por los estudiantes y el registro de la sesión colectiva, por ello se partió de preguntas interpretativas como ¿qué significa este texto? o ¿qué me dice este texto? Así, los tres pasos a seguir para la interpretación de los escritos fueron, en primer lugar, la *subtilitas intelligendi*, al buscar el significado textual de los escritos (sintaxis), esto es comprender los textos, apoyada en la delimitación adecuada del contenido de las cartas y el registro de la sesión colectiva sobre la experiencia de los alumnos de las prácticas letradas en su proceso formativo. En este sentido, primero, se recopiló la información de ambos instrumentos, en un segundo momento, se capturó, organizó y manejó la información que se recopiló, con apoyo de registros electrónicos, impresos y/o manuscritos. En tercer lugar, se codificó la información, identificando y marcando las palabras o expresiones de los textos a fin de recuperar y organizar la información.

En un segundo paso, la *subtilitas explicandi*, se buscó la conexión de lo escrito en los textos (cartas y registro) con los objetos que ellas designan en un nivel semántico, esto es la interpretación de los textos, por eso se utilizaron categorías emergentes, relacionadas con las preguntas de investigación, pero siempre bajo la óptica de Zavala (2009) y los

Nuevos Estudios de la Literacidad, que se fueron construyendo de acuerdo con los componentes básicos de la literacidad académica, que concentraron las ideas, conceptos o temas similares identificados en la información registrada, estas categorías permitieron asignar unidades de significado a la información recopilada, en forma manual y electrónica.

En último lugar la *sublitas applicandi*, desde un acercamiento y compenetración del investigador con el contenido de los textos, buscando captar la intencionalidad de los estudiantes, pero a través de la propia experiencia de la investigadora en un nivel pragmático, para entender cómo traducir o trasladar a uno mismo lo que pudo ser la intención del autor buscando encontrar el sentido del texto que es una conquista del intérprete que se comprende comprendiendo. Este último paso permitió llegar a la refiguración.

Mímesis III. Refiguración

En la refiguración, se internalizó o re-figuró la literacidad académica de los estudiantes normalistas, posibilitando la construcción de un significado propio. Como lo plantea Ricouer (1999), es en este momento en que el lenguaje y los procesos de subjetivación permiten re-crear el mundo, adjudicarle un sentido y significado, en sus palabras: “En el plano del sentido, el texto sólo tenía una dimensión semiológica, mientras que ahora, al gozar de significado, cobra una dimensión semántica” (p. 76). Para ello se integró la información, donde se relacionaron las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con el referencial teórico de la investigación, primero el material obtenido se analizó y luego se comparó dentro de cada categoría, posteriormente, el material se comparó entre las diferentes categorías, y se buscaron los vínculos existentes entre ellas, sin perder de vista el contexto e historicidad del que emergen. Interviniendo además la analogía que permitió un rango de variabilidad interpretativa (tratando de no caer en la univocidad o

equivocidad) tomando como base el texto en su contexto y la intención de los estudiantes al relatar sus experiencias de literacidad. Tomando en cuenta las características contradictorias de las prácticas sociales y culturales en el contexto multicultural o neobarroco mexicano.

Entonces, a manera de refiguración/autocompreensión, la interpretación del investigador jugó un papel fundamental al refigurar su experiencia, partiendo de la interpretación que hace de lo expuesto por los estudiantes, hasta llegar a la comprensión.

Al hacer el lector (investigadora) esa interpretación del texto, observó el *ethos* de los sujetos participantes, sus conductas, costumbres, carácter y personalidad, pero también la propia. Porque es importante resaltar el rol que juega la parte ética, respeto a los valores que deben de prevalecer a lo largo del desarrollo de la investigación.

Las “cuestiones éticas se relacionan con todas las fases del proceso de investigación” (Creswell & Creswell, 2018, p. 97), por ello, durante ésta, se han observado las cuestiones éticas que permitieron el ejercicio de valores como el respeto a los participantes, ya que como seres humanos es su derecho el estar informados, ser anónimos y recibir un trato justo. Se considera “que el respeto al otro exige un comportamiento que asegure la igualdad del encuentro discursivo y, por lo tanto, la búsqueda conjunta sobre la ética en el proceso de investigación” (Corona Berkin, 2019, pp. 44 – 45) y es que “toda investigación influye, directa o indirectamente, sobre los derechos, el bienestar y hasta la vida privada de los seres humanos” (Mesía Maraví, 2007, p. 138). De igual forma la investigación se rigió por las normas de conducta y de la ética profesional, se actuó con honestidad durante el acopio de la información, esto es, el manejo de la información obtenida se trató con mucho respeto desde el inicio del proceso hasta el final de éste.

A través de esta práctica se logró un acercamiento al fenómeno de la literacidad académica que llevaron a cabo los estudiantes normalistas a fin de comprenderlo e interpretarlo, tomando como base la historicidad, contexto y experiencia de los sujetos implicados. De ahí que, en los siguientes apartados se presenten las interpretaciones de este fenómeno desde la postura de la investigadora.

El Aula, Contexto Social Dialógico

Al considerar a las prácticas letradas como actividades que emergen durante las interacciones con otros sujetos imbricados en un contexto específico, el aula escolar simboliza un espacio privilegiado para la interacción social en la que se favorece la comunicación mediada, presente en el acto pedagógico. En este acto de mediación, el lenguaje, oral y escrito permite la expresión de pensamientos, intencionalidades y significados de los sujetos participantes en esta acción. Constituyen prácticas letradas de manera dialogada que son redimensionadas, acorde con el contexto en que éstas emergen.

Las prácticas letradas que se desarrollaron en la escuela normal comprendieron eventos letrados de lectura y escritura que los estudiantes llevaron a cabo en las aulas de clase, presenciales o virtuales, con la finalidad de comunicar, ya sea de manera oral o escrita, la comprensión de lo leído o de dar a conocer sus ideas u opiniones sobre los temas tratados en clase.

Las prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita [maneras de leer y escribir], en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida... las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad. Las prácticas son, al mismo tiempo, los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales (Barton & Hamilton, 2004, p. 112)

Las prácticas letradas en las aulas normalistas son polimórficas, dado que van de acuerdo con las disciplinas que se imparten y el aterrizaje de éstas en las formas cotidianas del trabajo docente, porque:

La literacidad académica es el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica discursiva y disciplinar, dichas

prácticas se expresan a través de géneros y tipos de textos académicos-científicos específicos y de modos discursivos particulares. (Hernández Rojas, 2012, p. 44)

De esta forma en cada clase, los futuros docentes fueron construyendo o apropiándose de los conocimientos requeridos para desempeñarse como maestros de educación primaria.

Cabe destacar que, el conjunto de circunstancias académicas y socioculturales que se produjeron alrededor de la construcción de las prácticas letradas que realizaron los estudiantes normalistas en interacción con los docentes formadores, revelaron los hechos o situaciones que permitieron o no la realización de éstas, porque, “para entender cómo funciona la lectura y la escritura no basta con observarlas en sí mismas. De lo que se trata, más bien, es de observar las prácticas sociales particulares donde se desarrollan las diversas formas de lectura y escritura” (Zavala, 2009a, p. 30). Por ello se profundizó en los contextos académicos en los que se llevaron a cabo estos eventos.

Ante los sucesos vividos durante la pandemia, el aula de clase fue vista desde dos perspectivas: las clases presenciales y las clases en línea. Dos contextos que dejaron ver las claras diferencias o similitudes en el proceso de aprendizaje de los futuros docentes, en ambas situaciones tanto el docente formador como el estudiante normalista se enfrentaron a diferentes escenarios apoyados en tecnologías, formas de comunicación y estrategias de clase que dieron forma a las prácticas letradas que son propias de un docente en formación.

El Escenario Presencial

Por escenario presencial se entiende al contexto áulico en donde se desarrollaron las acciones cara a cara entre el docente formador y el estudiante normalista. El aula de clase, como contexto interactivo, permitió la creación de eventos letrados que se

desarrollaron a partir de la entrada del docente formador, al situarse atrás del escritorio para iniciar la clase.

En esta interacción, según Leguizamón Romero (2017) se establecieron negociaciones y se compartieron significados. “En el momento que entró la maestra se sentó en el escritorio y pasó lista, yo estaba en mi mesa banco esperando que empezara la clase” (C1, A1, h. 1), así, expectantes, los alumnos esperaban con respeto las instrucciones del profesor para dar inicio a la clase. El “pase de lista” fue la acción que se escuchó en las aulas, antes de dar inicio la clase. El docente formador al tomar la batuta de la clase, fue el experto y conocedor de los temas a tratar, en ese momento, se establecieron las reglas y emergieron los códigos para la interacción “la cultura del aula está constituida por la interacción entre profesores y estudiantes” (Leguizamón Romero, 2017, p. 62) sin embargo, en este caso se detectaron contradicciones entre la cultura pedagógica señalada en planes y programas de estudio, fundamentada en el constructivismo y la asumida por el docente formador, inserto en un modelo tradicionalista en la interacción áulica.

En estos escenarios presenciales, que aún prevalecen, se desarrollaron diversos eventos letrados, entendidos como, episodios observables que surgieron de las prácticas y fueron formados por éstas a través de actividades repetidas y regulares, los estudiantes se fueron adentrando en las formas específicas de la cultura académica normalista.

De esta manera, leer, escribir, exponer, cuestionar, reflexionar, trabajar entre pares, entre otras situaciones, se observaron cotidianamente en los salones de clase. La lectura de textos académicos, como práctica letrada, se convirtió para los estudiantes en un gran reto, desde su primer día en clases en la presencialidad; por lo que, externaron en sus narraciones el esfuerzo extraordinario en la realización de las tareas, lecturas previas de documentos, que los posibilitaban para la intervención y participación en los espacios denominados clase

grupal presencial. Cada sesión de este tipo de clase tenía una dinámica diferente, acorde a cada docente que la impartió, los alumnos lo percibieron desde el primer momento y buscaron identificar con su lenguaje y comportamiento la forma de conducirse ante ellos, “tenía la preocupación... de no cumplir con las expectativas deseadas de ella, yo creo que era lo que me ponía más nerviosa de su clase” (C3, A3, h.2), así, al interpretar los gestos y actitudes de los docentes, se identifica la forma en cómo funciona su actuar docente y tratan de adaptarse a ella para colaborar creativamente en la construcción de nuevos saberes (Salinas Quintanilla, 2012).

En las narraciones de los estudiantes se identificaron diversos contextos áulicos, en el entendido de que éstos se conciben como los componentes culturales en los que interaccionan los sujetos, que actúan como mediadores en la producción de las prácticas letradas.

El primero de ellos fue el aula dinámica y reflexiva, que se relacionó con la aplicación de estrategias que favorecieron el pensamiento analítico y reflexivo de los estudiantes con el acompañamiento del docente.

Dentro de este proceso intersubjetivo se propició el intercambio reflexivo de significados entre los sujetos, estudiantes y los docentes formadores. Así, cuando “el docente nos pide analizar un texto, nos encarga una actividad con base al análisis de ese texto y en la clase compartimos ese análisis desde nuestros puntos de vista, es así como funciona esta reflexión en clases” (C23, A3, h.3). Así iniciaba el proceso reflexivo, con el análisis de los textos, porque, “en muchas ocasiones las lecturas dan hincapié a que se forme un debate, y por lo general el tema de conversación se extiende y se lleve casi todo el tiempo asignado en eso, en conversar” (C2, A2, h.2).

La intersubjetividad permitió la mediación de eventos personales que al socializarse recreaban significados compartidos con los otros. La función del docente en este proceso intersubjetivo fue la de mediar entre el contenido del texto y la comprensión del alumno, “la maestra siempre planteaba la interrogante al azar ¿qué vimos la clase anterior?, y de ahí partían un sinfín de preguntas” (C2, A2, h.1). En esta clase de aula la función de la pregunta fue primordial, por ello los estudiantes estaban alertas para atender al docente porque “sabía(n) que era parte de su trabajo, el preguntar” (C3, A3, h.2); entonces, se migró del yo al nosotros, en el que “El mundo de la vida cotidiana no es un mundo privado, sino compartido con mis semejantes” (Schütz, 1993, p. 33).

En este sentido la pregunta del maestro y las respuestas de los alumnos fueron diálogos que, desde la intersubjetividad, permitieron que estos desarrollaran relaciones en las que el lenguaje fuera un coadyuvante en la construcción individual y social del conocimiento relacionado con el quehacer pedagógico y donde el trabajo en conjunto también propició el intercambio de ideas, “me tocó trabajar varias veces en equipo con mis compañeros de grado de la primaria para trabajar los planes y programas de su materia” (C3. A3, h.2), así el docente propiciaba acciones reflexivas en los alumnos con preguntas que los llevaban a analizar los textos planteados.

A la vez, desde la perspectiva del alumnado, esta clase de docentes despertó en ellos “respeto y admiración” (C3, A3, h.2) por las dinámicas que ponían en sus clases, ya que consideraron que dominaban los temas estudiados y además los respetaron tanto en sus intervenciones como en sus silencios. “Entonces me miró fijamente y me dijo: me he dado cuenta que, aunque puedas estar callada y comentar nada del tema, tu cabeza está al mil por hora” (C2, A2, h.3), que denota a una docente atenta al diálogo interior de los estudiantes y por ende a la reflexión y construcción de sus conocimientos. “Esta práctica mediadora de la

enseñanza logra establecer un puente entre el alumno y el conocimiento, entre lo que sabe y lo que no sabe, entre sus saberes previos y los conceptos, entre su presente y su porvenir” (Salinas Quintanilla, 2012, p. 160). Esta forma de conducir la clase llevó a una de las estudiantes a la siguiente reflexión “he aprendido que la docencia no es solamente impartir una clase y ya, sino que realmente te involucras, incluso te ‘preocupas’ por tus alumnos, o al menos muestras un interés, si es que realmente tienes la vocación” (C2, A2, h.3). Para ello se trata de un contexto donde sus ideas pudieron fluir con la confianza de que serían rescatadas por el docente y puestas a discusión. “La maestra siempre retoma nuestras observaciones y las transforma en lo que realmente nos dice la lectura, ella nunca nos dice que estamos mal, sino que transforma nuestro punto de vista en lo que el autor nos trata de explicar” (C3, A3, h.2).

Se generó así un intercambio de conocimientos, proceso intersubjetivo, que fue mediado por una docente. Desde esta perspectiva “el aprendizaje de la literacidad académica tiene que ser visto, entonces como un proceso que implica participar en las prácticas socioculturales letradas que definen a una comunidad académica” (Zavala, 2011, p. 56) como la docencia, donde la relación docente - alumno es indispensable y necesaria para desarrollar la literacidad académica a través de la interacción social en el aula, compartiendo el docente y los alumnos el conocimiento producto de las reflexiones que emanan de los eventos letrados que cotidianamente se desarrollan en la escuela normal.

Un segundo contexto áulico presencial, el del alumno expositor, consistió en la organización de la clase donde el docente repartía los temas del programa a los alumnos para que los expusieran a lo largo del semestre, “la maestra nos proporcionaba temas por equipos, nos preparamos y exponíamos para la clase” (C3, A3, h.3). Esta forma muchas veces los dejaba frustrados al no llegar a los conocimientos esperados, tenían dudas y el

docente no respondía adecuadamente a éstas, “la mayoría de las veces tenía dudas con los trabajos que realizábamos, a veces era muy frustrante porque no lograba entender lo que la maestra quería” (C3, A3, h.3). De esta forma pareciera que “la escuela, favorece ciertas prácticas letradas que, además construye como las más legítimas” (Zavala, 2009a, p. 33) pero que en realidad no eran las requeridas en un proceso formativo. Se muestra una clase que, si bien se basaba en lecturas, apoyada en videos y exposiciones de los alumnos, desde la perspectiva de éstos, era una clase “bastante revuelta, por así decir” (C3, A3, h.4) aún y cuando, el docente era buena persona, comprensiva, ellos consideraban que no dominaba los temas pues a veces no sabía lo que estaban trabajando.

Lo anterior, refleja los intentos desesperados de los alumnos por comprender lo que dicen los textos que se exponen ante sus compañeros, sin contar con el acompañamiento o guía del docente. En este sentido, la falta de mediación condujo a los alumnos a sólo cumplir con lo propuesto por el docente, sin llegar, a un aprendizaje que validara sus ideas sobre los temas vistos en clase, de esta manera, en estas prácticas letradas se vieron involucrados los valores, los sentimientos y actitudes de los alumnos al estar en un contexto en el que no había seguridad en lo aprendido.

Un tercer contexto, el aula del docente orientador, reflejó una clase práctica, en la que el alumno aprendía haciendo o siguiendo las instrucciones del docente, con ejemplos, desde el pizarrón apoyado con material didáctico, con orientaciones precisas sobre lo que debían trabajar en sus cuadernos. El formador, al darse cuenta de que alguien no lograba realizar lo solicitado acudía al banco del alumno a explicarle, “si alguien no entendió, el profe va con esa persona y se lo explica personalmente” (C5, A5, h.3), consideraron este tipo de clases muy calmadas y relajadas. Y es que los alumnos aprenden “en la práctica,

pero no en el sentido de una ejercitación mecánica” (Zavala, 2011, p. 56) sino al poner en juego su capacidad cognitiva para llegar al conocimiento.

Así, a través del intercambio de ideas apoyadas en un lenguaje sencillo y la confianza que genera, el docente lograba que los alumnos aprendieran con interés “mira es que estás haciéndolo de una manera diferente porque estás poniendo al revés el compás, va de esta manera, hazlo para ver si entendiste” (C5, A5, h.3), a través de la mediación del formador, el estudiante aprendió al seguir las instrucciones, pero con la confianza de que el docente siempre estaría ahí para orientarlo ante sus dudas y dificultades.

Un cuarto escenario fue el concerniente al momento de la clase para la preparación de las prácticas docentes, la de la preparación profesional, donde predominaba el nerviosismo por tener listo todo lo relacionado a las mismas. “Desde el punto de vista de la hermenéutica de Gadamer, el estudiante se concibe como estando siempre en proceso de interpretación del material pedagógico” (Arriarán, 2000, p. 66). Los estudiantes explicaron, “me preparé por dos semanas para asistir a mis prácticas” (C3, A3, h.1) porque durante ese tiempo realizaron planeaciones, elaboraron material didáctico, esto es, organizaron paso por paso su puesta en acción en el aula de la escuela primaria, por ello,

el ambiente del aula se encuentra tenso, lleno de material didáctico, mis compañeros y yo estamos muy estresados, desvelados y cansados, porque es el último día para entregar todo y tener las hojas autorizadas con las firmas para dar el siguiente paso que es ir a practicar. (C6, A6, h.1)

El formador revisaba cada planeación, su firma en ellas era el signo de aprobación que todos esperaban. Persistía la idea en los estudiantes de que, si no cumplían con lo solicitado, la práctica “podría quedar cancelada al no tener todas las firmas requeridas” (C6,

A6, h.1). Lo que les generaba angustia y ansiedad. Además, el docente daba las indicaciones de cómo debería ser su presentación personal y la importancia de la puntualidad, vista como un símbolo del compromiso que tienen con su formación docente, “todos debemos ir presentables en general, es decir limpios y con el uniforme completo, así mismo ser puntuales” (C6, A6, h.1). Éste, es un contexto donde la literacidad académica tenía que ver con “las maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente [docente – alumnos] aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo” (Martínez García & Posada Carmona, 2017, p. 15); y donde, la planeación didáctica como texto escrito es un símbolo de conocimiento para ser aplicado en las prácticas docentes en la escuela primaria.

Porque, “en estas prácticas letradas se inscriben las identidades de las personas [los alumnos], pues éstas desarrollan maneras de leer y escribir de acuerdo a la manera en quieren identificarse” (Zavala, 2009a, p. 29), en este caso, como docentes de educación primaria en formación inicial, de ahí que la planeación y materiales didácticos los identifiquen como tal. Se convirtieron ambas, en prácticas letradas permanentes tanto en su formación como en su ejercicio docente en la escuela primaria y todo lo que esto conlleva. “Esto sugiere, entonces, que a través de patrones sociales las prácticas letradas se socializan, regulando así la producción, el acceso, el uso y la distribución de textos” (Hernández y Hernández, Amavizca Montaña & López González, 2017, p. 97) que forman parte de la cultura académica normalista.

Los cuatro escenarios, anteriormente descritos, mostraron los procesos de interacción entre el docente formador y el estudiante normalista. En todos ellos se realizaron eventos letrados, ya fueran hablados o escritos; mismos que, fueron interpretados

desde la contextualización para conocer al autor, a los estudiantes normalistas, su cultura, sus intuiciones, sus percepciones y formas de interactuar.

El Escenario Virtual

La emergencia sanitaria que se enfrenta a nivel mundial desde el 2020, ocasionada por el Síndrome Respiratorio de Oriente Medio por Coronavirus (MERS-CoV), obligó a mantener distancia entre las personas. Lo que ocasionó la suspensión de las clases presenciales en todas las escuelas de la república mexicana. A mediados del ciclo escolar 2020 – 2021, en nuestro país, la modalidad escolar que se generalizó fue la de las clases a distancia, ya fuera como clases en línea o clases virtuales. Esto implicó una forma diferente de interacción entre estudiantes y docentes, que, si bien era sincrónica y en ocasiones asincrónica, no contó con el acercamiento personal o la convivencia presencial que muchas veces es indispensable para un mejor entendimiento entre los individuos involucrados en acciones de enseñanza y aprendizaje.

Debido a esta situación inesperada, cada institución recurrió a diferentes formas de comunicación académica y administrativa, como las plataformas en la web, para desarrollar las actividades, con el fin de poner en marcha los programas y así cumplir con su encomienda educativa. Ante esto, las escuelas normales enfrentaron grandes retos para continuar con la formación docente inicial, al cambiar la manera de llevar a cabo las clases para sus estudiantes, al vivir experiencias a distancia, que, sin embargo, no les alejó de la apropiación de la literacidad académica normalista. En este caso, la escuela normal en cuestión estableció estrategias de comunicación entre alumnos y docentes apoyadas en diversas plataformas.

Por ello, las clases en la escuela normal a partir de marzo del 2020, se transformaron, ya que se prohibió ir al edificio escolar y, por lo tanto, éstas debieron ser tomadas a distancia.

Ante esta nueva normalidad de educación a distancia ha cambiado mucho la forma en que se enseña y la forma en que se aprende, pasamos de estar sentados en nuestros bancos escuchando la clase del maestro, compartiendo ideas, escuchando opiniones y desarrollando actividades a verlos a través de una pantalla. (C7, A7, h. 1)

Así con algunas variaciones, las formas de desarrollar las clases en línea, al parecer fueron diferentes a lo presencial, al menos en el aspecto tecnológico de la comunicación. Porque la acción didáctica se realizó de manera virtual. En la escuela en cuestión, se trabajó a través de las plataformas de Google: Google Classroom y Google Meet, donde “los alumnos pueden estar en contacto con el maestro” (C7, A7, h. 1) al subir sus tareas y al tener clases en línea a través de la pantalla digital.

La comunicación entre docentes y alumnos se apoyó en la red social de WhatsApp. “Las clases comienzan a través de un enlace de Meet que es enviado por WhatsApp por los grupos de los maestros” (C7, A7, h.1). Al parecer los alumnos ya conocían y habían trabajado con estos medios, pues no refieren que hayan tenido dificultades para su manejo. En la literacidad académica se “asume el componente ideológico de la lectoescritura como algo que siempre está presente pero que depende del uso contextual que se le dé a ésta” (Zavala 2004, p. 439), ya sea en el escenario presencial o en el escenario virtual.

Los estudiantes tomaron conciencia de la dependencia del internet en sus hogares para poder conectarse a sus clases en línea, “ahora todo depende de que tan bien funcione

tu internet, de cuantos usuarios estén usándolo, de plataformas que jamás cargan o por las fallas de electricidad” (C18, A11, h.1). De igual manera, al no poder ir a la escuela de forma presencial, debieron descargar los textos que requerían para realizar sus labores académicas: “En la mayoría de las clases leemos lecturas que indica el plan, pero también existen ocasiones que tenemos que buscar otros libros en internet para poder entender mejor el tema” (C14, A9, h.1).

De esta forma los estudiantes, al dejar las clases presenciales, siguieron los programas educativos apoyados en la tecnología, mediante interacciones virtuales con sus docentes y con sus propios compañeros. Sin duda la literacidad académica al estar en relación con las tecnologías de la información y comunicación, pero ahora de forma virtual generó la interacción docente– alumnos. De igual forma se rescataron de los textos de los alumnos las formas en que ellos la perciben. Es este escenario áulico virtual, se manifestaron los siguientes contextos diferentes y a la vez parecidos a los presenciales.

Aparece en primer lugar la clase donde se asignaban los textos para ser leídos por los estudiantes, el aula virtual de los alumnos expositores, quienes “elaboran un organizador gráfico, un collage, diapositivas, un resumen, conclusión o cualquier cosa que se le ocurra a la docente con el fin de que para la próxima clase una cierta cantidad de alumnos exponga ese tema y medio charlar” (C7, A7, h.1). Además, señalaron que, en este tipo de clases se les encargaban muchas tareas “y quiere que las entreguemos ese mismo día, a veces son como 4; y pues tenemos que hacerlas a pesar de que tenemos más tareas porque también tenemos otros maestros” (C12, A5, h.1), considerando que “ya aprendimos las lecturas que nos mandó a montón” (C7, A7, h.2). En este sentido cabe destacar que “leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias” (Zavala 2009a,

pp. 23 - 24), que en este caso los alumnos llevaron a cabo sin mucho apoyo del formador. También, los estudiantes dejaron ver que los docentes actuaban así porque no poseían dominio del tema “nos puso una lectura para que la analizáramos y un compañero le preguntó de qué se trataba y ni la maestra sabía de qué se trataba” (C12, A5, h.1), pero leyeron los textos propuestos a pesar de ello, porque, “las habilidades letradas no son únicas, universales o neutrales sino que se generan a partir de usos diversos con la lectura y la escritura y, por eso mismo, se van desarrollando toda la vida” (Zavala, 2009a, p. 32), y en esto residía el interés del alumno por aprender. Entonces este escenario de los alumnos expositores, se presentó en ambas situaciones tanto presencial como virtual y fue compleja la forma en cómo se desarrolló, ya que los alumnos se sintieron solos en el desarrollo de sus prácticas letradas.

El segundo contexto que señalaron los estudiantes normalistas, el aula virtual incluyente y generadora de aprendizajes, comprendió aquellas clases virtuales en donde los docentes mostraban una metodología más incluyente en el aula, cuando se “inicia dando una introducción del tema, si es un tema nuevo nos da ese tiempo y espacio para ir despejando las dudas que tengamos” (C9, A8, h.1). Destacaron, además, que las estrategias didácticas que se utilizaban, “nos llevan a reflexionar, su práctica no es mera tradicional, sino que sabe cómo hacer que todos participemos y nos sintamos en confianza de decir lo que pensamos, sea cual sea la idea” (C11, A2, h.1). Esto hizo que este tipo de clases fueran muy entendibles, porque en ocasiones partían de las experiencias que han vivido los estudiantes normalistas en sus escuelas de práctica.

Los docentes retomaban las ideas de los alumnos y los llevaban a modificarlas con ejemplos o con circunstancias que les fueran cercanas, porque las prácticas letradas que realizaron los estudiantes en este tipo de escenarios eran “maneras de leer y escribir que

articulan construcciones particulares de la realidad y que solo tiene sentido en el marco de éstas” (Zavala, 2009a, p. 28) con el apoyo del formador. Este escenario guarda similitud con el aula presencial dinámica y reflexiva, ya que en ambas el docente impulsa a los alumnos a aprender con estrategias que los llevaron a construir sus conocimientos y por ende a conformar su literacidad académica.

Un tercer escenario, el aula virtual unidireccional, tiene que ver con el docente que monopoliza la charla sin interacción con los alumnos, al proyectar hasta 30 diapositivas o videos, donde les decía “les voy a proyectar unas diapositivas para que me escuchen y pongan atención y nos va explicando el tema” (C15, A4, h.1), así se pueden ir las dos horas de clase, escuchando al docente “todo es escuchar a la maestra, y en algún momento puede llegar a cansar” (C15, A4, h. 1). Para ellos, este tipo de exposición no los conducía a la reflexión porque no había intercambio de opiniones en el transcurso de la misma, se limitaban a cumplir con las tareas que solicitaban; y a enviarlas a tiempo, para evitar sus reclamos por la tardanza. Sin duda y de acuerdo a Pahl y Rowsell, 2005, “sigue existiendo una brecha entre las formas en que se enseña a leer y escribir en la escuela y el conjunto sofisticado de prácticas que los estudiantes usan fuera de ese ámbito” (Zavala, 2009a, p. 34), dado que el formador no evolucionaba en sus prácticas y no tomaba en cuenta los saberes y experiencias cotidianas de los estudiantes.

Semejanzas y Diferencias entre los Escenarios Presencial y Virtual

En primer lugar, en esta contrastación entre lo presencial y lo virtual, se puede afirmar que la forma de participación en la clase no varió: “De manera presencial solía levantar la mano y esperar a que la maestra me diera permiso de poder hablar” (C17, A1, h.1), y después, de manera virtual utilizando Google Meet, los alumnos recurrieron a “la

opción de levantar una mano como símbolo de participación” (C17, A1, h.2), es decir esperaban la anuencia del docente con respeto para emitir sus ideas.

Además de realizar las actividades solicitadas en clase que implicaban leer y escribir, descubrieron nuevas aplicaciones y estrategias tecnológicas, que abrieron otras expectativas en la comunicación dentro de una literacidad académica virtual. Por lo que, el ritmo del trabajo académico siguió, con la modalidad en línea, al utilizar palabras nuevas en el lenguaje académico, como classroom, meet, WhatsApp, videollamadas, entre otras. En segundo lugar, tanto en el escenario presencial como en el virtual los estudiantes siguieron desarrollando las actividades marcadas en los programas de estudio, con algunas variantes en las estrategias utilizadas por los docentes en ambos escenarios. De esta forma las prácticas letradas que implicaban leer, escribir y hablar en diferentes eventos sólo se vieron transformadas en relación a los medios utilizados para llevar a cabo la comunicación e interacción entre docentes formadores y estudiantes normalistas.

En tercer lugar, en estos escenarios presencial y virtual, cuando se trataba de presentar evidencia de los textos obligatorios de cada curso, los alumnos señalaron una serie de pasos a seguir para analizarlos antes de abordarlos en clase. Primero los leían, no sin antes enfrentar problemas para analizarlos “me costaba un poco de trabajo el entendimiento de ese tipo de lecturas, ya sea por el lenguaje utilizado o por otra cosa” (C2, A2, h.2), luego subrayaban las ideas principales, para enseguida esquematizar o resumir el contenido, ya sea para presentarla como evidencia (tarea) o para hacer sus exposiciones frente a sus compañeros de clase. De esta manera, la lectura siempre fue el punto de partida en cada actividad realizada en ambos escenarios.

La forma de enfrentar este evento letrado mostró la preocupación del estudiante por alcanzar el grado de comprensión solicitado por el docente formador y de esta manera

poder interactuar con él y con sus propios compañeros, de ahí que la literacidad académica “constituye la apropiación de prácticas discursivas orales y escritas que se desarrollan como parte del sentido que las personas dan a su experiencia en el proceso de socialización” (Zavala, 2009b, p. 7).

En cuarto lugar, en ambos contextos, la lectura es indispensable para trabajar en clase y muchas veces puede ser un reto para los estudiantes, por lo que, al cambiar sus rutinas de estudio, los estudiantes sintieron la presión por comprender los textos, aunque a veces éstos fueran muchos y por consiguiente las evidencias escritas también. Por lo que la lectura y la escritura significaron para ellos un reto continuo a lo largo de su formación. Un reto que implicaba atender en cualquier circunstancia lo solicitado por los docentes.

De acuerdo a lo anterior, en quinto lugar, como señala Canagarajal, 2003, “escribir ya no es solo un producto (lingüístico) o en proceso (cognitivo) sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica” (Zavala, 2011, p. 56) acorde a lo señalado en los planes de estudio, de acuerdo a la transposición didáctica que generaba el docente formador en la clase. Así iniciaban la construcción o reconstrucción de sus conocimientos, para luego a través de la mediación del docente integrar en su repertorio el lenguaje académico requerido para avanzar en sus aprendizajes como estudiantes normalistas. De esta forma, “la literacidad académica involucra saber cómo hablar y actuar en los discursos académicos” (Bouhey, 2000, p. 281) que se generaban en interacción áulica.

En sexto lugar, la dinámica de cada clase dependía de la forma en cómo el docente formador proponía a los profesores en formación las actividades a desarrollar. En esto se destaca que, predomina el respeto entre docentes y alumnos, porque entre ellos el lenguaje formal es imprescindible, “los maestros interactúan con nosotros de una forma respetuosa y amable” (C5, A5, h.1) señaló un alumno, mientras que otro mencionó que “mi relación con

la maestra ha sido muy formal, siempre me he dirigido hacia ella como usted, la aprecio mucho” (C3, A3, h.3), así las formas de comunicación establecidas permitieron el flujo de diversos símbolos, valores y comportamientos con alta significatividad para los interactuantes (Beuchot Puente, 2000).

En séptimo lugar, las situaciones académicas, al iniciar la clase, muchas veces surgieron con base en una pregunta, “la maestra siempre planteaba la interrogante al azar ¿qué vimos la clase anterior? y de ahí partían un sinfín de preguntas.” (C2, A2, h.1). En este punto, la mediación que desarrollaba el docente permitía estas interacciones. “Esta práctica mediadora de la enseñanza logra establecer un puente entre el alumno y el conocimiento, entre lo que sabe y lo que no sabe, entre sus saberes previos y los conceptos, entre su presente y su porvenir” (Salinas Quintanilla, 2012, p. 160). Así, los docentes formadores, a través de la mediación, guiaron a los estudiantes a leer, analizar, comparar, llegar a acuerdos e intercambiar ideas que a través de estos eventos letrados les permitía construir la literacidad académica propia de un docente en formación en una escuela normal. Situaciones que se presentaban en ambos escenarios y que dieron lugar al desarrollo de la literacidad académica a través de las prácticas letradas generadas en las aulas de clase presencial y virtual.

Las Prácticas Letradas y la Agencia en los Escenarios Presencial y Virtual

Los escenarios presencial y virtual se convirtieron en espacios poco experimentados que generaron la agencia en los estudiantes. En el escenario presencial, en ocasiones surgían momentos de incertidumbre en los estudiantes que tenían que enfrentar para avanzar en sus aprendizajes. En este sentido, la agencia desarrollada en la interacción grupal giraba en torno al cumplimiento de las evidencias habladas y/o escritas, tomando

como fundamento la lectura de un texto. Los trabajos que con mayor frecuencia realizábamos eran lecturas” (C3, A3, h.1) con base en los programas de estudio (SEP, 2020). Además, señalaron que, en muchas ocasiones las lecturas dan pie para que se forme el debate” (C2, A2, h.2) donde el pensamiento crítico afloraba ya que, el material de trabajo daba mucho para realmente sacar nuestro pensamiento crítico y claro poner a debate nuestras ideologías” (C2, A2, h.2). En estas oportunidades de diálogo expresaban su agencia, porque ésta en general, hace referencia a la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad” (Ahearn 2001, Ashcroft et al. 2000 como se citó en Zavala, 2011, p. 52).

Lo anterior tiene que ver con las experiencias que los estudiantes han forjado a lo largo de su vida. Una buena parte de los alumnos siempre tuvieron claro que iban a ser profesores: “recuerdo bien que desde que yo estaba en la primaria, cursaba alrededor del cuarto o quinto grado ya sabía que quería ser maestro de primaria” (Au1, A1, h.1); “es impresionante como desde preescolar comenzaba a tener noción de la profesión a la que me quería dedicar cuando fuera mayor (cosa que vivo actualmente)” (Au2, A2, h.2); “ahí termine mi preescolar, desde ahí decía que yo quería ser maestra ... ya que mi maestra era muy buena conmigo y me gustaba mucho eso” (Au4, A4, h.1). Entonces, sus vivencias familiares y el deseo de formarse como docentes prevalecieron en las decisiones que tomaron ante las dificultades que enfrentaron durante su formación inicial, sin dejar de lado la formación docente recibida en la escuela normal y que sin duda permeó en su agencia.

Por otra parte, el trabajo virtual fue complicado, ya que debían cumplir con las tareas encomendadas en cada clase, enviarlas a tiempo a la plataforma establecida para

alcanzar buena calificación y eso les generó ansiedad y estrés, al respecto un alumno expuso que: “Al final estoy escuchando la cátedra que [la docente] está impartiendo, pero si te soy sincero solo estoy ansioso para cuando diga “eso es todo chicos, nos vemos en la siguiente clase” (C10, A6, h. 1). Esta falta de confianza con los docentes acrecentó sus estados de ansiedad y estrés, al no ser tomados en cuenta por estos. ¿Cómo aprender si se sienten abrumados y cansados? Por otra parte, esa misma desconfianza también dificultó sus aprendizajes. Por lo que se puede deducir, que la agencia en la construcción de prácticas letradas desde la virtualidad se relacionó con las dificultades de acceso y conexión a los recursos tecnológicos. Aunque, una vez establecida la comunicación, ésta se realizó de manera ágil y permitió la expresión de experiencias, conocimientos, percepciones que los profesores en formación construyeron desde el aula y desde la experiencia en otros centros educativos. Sin embargo, en muchos casos la usabilidad de los dispositivos virtuales permaneció anclada en modelos tradicionalistas de la educación, en donde cabe la pregunta: *¿El maestro enseña, el alumno aprende?*

Lenguaje, Recurso Polisémico para la Mediación en la Construcción de Prácticas

Letradas

Desde los Nuevos Estudios de Literacidad, “se entiende la lectura y la escritura como prácticas inherentes a las relaciones sociales” (Lorenzatti, Blazich & Arrieta, 2019, p. 3) que se encuentran “conectadas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar y de creer, y de diversas maneras de interactuar con el lenguaje oral” (Zavala, Niño-Murcia & Ames, 2004, p. 9). Para estudiar estas prácticas letradas, en el contexto del aula normalista, se partió de un marco interpretativo que se apoya en la fenomenología y en la hermenéutica; por ello, se ubica en la realidad educativa de los estudiantes normalistas, donde se buscó comprender e interpretar el desarrollo de sus prácticas letradas, enmarcadas en la literacidad académica desde una perspectiva analógica barroca apoyada en la narrativa de la triple mimesis de Ricoeur.

Las múltiples actividades que los estudiantes normalistas realizaron durante su formación profesional inicial tomaron como base comunicativa las prácticas sociales del lenguaje, implícitas en los eventos letrados que se efectuaron en los salones de clase. En este tenor, se partió de un análisis hermenéutico de cartas, autobiografías y del registro de sesiones colectivas que permitieron reflexionar sobre este fenómeno, con las preguntas, ¿cómo construyen los estudiantes normalistas su literacidad académica?, ¿cómo interviene el lenguaje, los textos y la lectura para enfilear su literacidad académica?, ¿qué implicaciones se generan en los procesos de interacción y mediación entre docentes y estudiantes?, ¿cuál es la naturaleza de los significados que emergen de los alumnos durante la construcción de la literacidad académica? interrogantes que permitieron a los estudiantes normalistas expresar, mediante un lenguaje plurívoco, sus experiencias en torno a las prácticas letradas en las aulas de clase.

El Lenguaje y su Plurivocidad en Interacción

El lenguaje, entendido como código socialmente compartido, posee un carácter plurívoco. Los estudiantes, al utilizarlo, parten de una realidad conformada por saberes, experiencias de vida impregnadas de creatividad, al interactuar con otros mediante conceptos y códigos establecidos previamente por la sociedad de la que forman parte. En este sentido, Gadamer 1998, Heidegger, 2000, Ricoeur, 1999, señalaron que, el lenguaje tiene un referente, un acontecer, “una cosa viva, algo que devine constantemente y que no es susceptible de ser aprehendido ni en estructuras, ni en conceptos ni en categorías” (Rivera Kamaji, 2006, p. 107). Es considerado como el instrumento que utiliza el ser humano para establecer acciones esenciales de la propia existencia, como lo es, aprender una profesión. Al precisar la necesidad de comprensión del ser humano ante el mundo, Ricoeur (2002) expresó “El decir designa la constitución existencial y el hablar su aspecto mundano, que cae en la empírica” (p. 88), utilizando el lenguaje como un código que se expresa en símbolos, de este modo, en la formación docente inicial, el lenguaje académico guio las interacciones en la construcción de las prácticas letradas en las aulas normalistas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, el lenguaje académico, es un proceso activo que representa, en algunos casos, un acto poco consciente. “Sin duda el lenguaje ha sido el aprendizaje más inconsciente que sigo adquiriendo en la normal” (C24, A8, h.2), éste se produce en el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje que se desarrollaron en el aula; donde cada alumno lleva consigo experiencias o vivencias que se manifestaron en interacciones durante la clase; y se plasmaron en documentos narrativos.

No recuerdo con exactitud el día, pero sí que fue en una clase que tocaba las dos primeras horas, o sea de 7 de la mañana a casi 9. Claramente, para muchos, son horas en las que aún no estamos en *mood* tan eficaz, ya que influyen las horas sueños o la rutinaria diaria que manejamos. En lo particular, mi rutina en esos tiempos si era un poco cansada, más por el hecho de vivir sola. (C3, A3, h.1)

En esta expresión, la estudiante visibiliza la realidad desde sus percepciones e historia transcurrida en el aula presencial. El hecho de vivir sola influía en su estado de ánimo y en su disposición por aprender. En este relato se revelan las dificultades personales como el cansancio que enfrentó durante sus clases presenciales. En su lenguaje refleja la época a la que pertenece; el uso de palabras o anglicismos, que la juventud actual utiliza de manera cotidiana. Aprender con sueño y a pesar del sueño es característico en las clases presenciales, expresado en ideas que cobran un significado académico y un significado social por el hecho de la convivencia durante el aprendizaje.

Por otro lado, al pasar al escenario virtual; otro alumno, en el mismo sentido, dejó ver sus preocupaciones.

Las clases en línea me tienen por demás abrumado, en especial una clase, y si te soy sincero creo que es mi culpa, porque yo no estoy entendiendo lo que la maestra nos explica, aunque ninguno de mis compañeros tampoco. (C10, A6, h. 1)

¿Qué es lo que quiere mi maestro que yo aprenda?, ¿A qué vengo a la escuela? pareciera decir el estudiante que no logró acceder al lenguaje académico del docente formador. En ambas situaciones, el sentido de lo expresado por los estudiantes, en los textos, deja ver lo que ellos son como personas; lo que significa ser estudiante de magisterio, en un contexto eminentemente complejo, en el que se exige un compromiso consigo mismo, que se reflejó en los estados de ánimo y preocupaciones por aprender

durante el desarrollo de sus prácticas letradas. En el aula de clase, las prácticas letradas fluyeron a la par de la sensibilidad de los estudiantes, de sus preocupaciones, alegrías y tensiones, porque les preocupaba y ocupaba hacer adecuadamente su trabajo académico.

El manejo del lenguaje académico es esencial en la formación docente. “Cuando me tocó exponer investigué en diferentes fuentes confiables para estar bien preparada y poder hablar bien de mi tema, pues si no investigaba bien, mis compañeros no entenderían la teoría” (C16, A10, h.1), expresión que refleja la importancia del lenguaje académico que debe utilizar el estudiante para comunicarse con sus iguales durante los procesos de interacción en el aula de clase; aunque, el lenguaje utilizado en el aula puede ser polisémico, los estudiantes buscaban darle el sentido que los textos expuestos marcaban, dejando un poco de lado el lenguaje coloquial para dar paso a uno convencional propio de las disciplinas manejadas en su proceso formativo.

Mediante el lenguaje se expresa la vida “no es la vida la que crea el lenguaje, sino el lenguaje el que crea la vida” (Agamben, como se citó en Arriarán, 2020, p. 216). El lenguaje es propio de lo viviente, donde se interpreta la realidad desde posiciones subjetivas que el individuo construye desde un entramado social, cultural, económico, entre otros aspectos, que lo conforman como ser social y que es llevado a las aulas escolares. Así, en las aulas surgió el lenguaje de manera espontánea caracterizado por expresiones coloquiales que retrataban lo que son los estudiantes en sus comunidades, en sus familias y que coincidió en el aula con las experiencias de los docentes formadores durante la interacción didáctica.

Creo esto porque hay cuestiones en la que nos entendemos, hablamos de temas que los maestros también conocen como nuevas series o películas, las redes sociales o

simplemente nos brindan la confianza para no vivir esta cuarentena solo por el ámbito académico. (C18, A11, h. 2).

Es decir, no dejaron de lado las interacciones sociales virtuales que no requerían de textos curriculares, sino que partían de sus experiencias y vivencias para enfrentar de manera conjunta la época de pandemia que obligó a estar lejos de las interacciones personales. Desde estas configuraciones, el lenguaje no fue unívoco, sino que, respondió a la plurivocidad de las ideas expresadas en los diferentes textos de los estudiantes; y pudo ser, el lenguaje, utilizado como una herramienta para lograr la interpretación analógica del texto, porque en este contexto académico las expresiones fueron variadas y siempre podrían ser interpretadas desde diferentes enfoques que, en algunas ocasiones, pudieron dar paso a la equivocidad.

Al momento de que me toca estar exponiendo dije una palabra incorrecta la cual a nadie de mis compañeras le pareció graciosa ni nada por el estilo, solo a mis compañeros varones que empezaron a interrumpir la clase con risas. (C2, A2, h. 1).

Las diversas interpretaciones sobre lo expresado en clase, partieron de la complejidad del lenguaje utilizado por el expositor y de las representaciones culturales y académicas de quienes le escuchaban. La arbitrariedad en el uso del lenguaje, en ocasiones unificó; pero en otras, estableció diferencias que lo hace único, porque atiende a la diversidad de pensamiento, que enriquece la plurivocidad; y hace de éste un dispositivo susceptible de analizarse desde la mirada de la hermenéutica analógica.

Lo análogo es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, predominando la diversidad; es idéntico según algo, según algún respecto, y diverso de modo simple (*simpliciter diversum et*

secundum quid idea); esto es, es diverso de por sí y principalmente; y sólo es idéntico o semejante de modo relativo o secundario. (Beuchot Puente, 2000, p. 38).

Partiendo de la imaginación práctica de los estudiantes se trató de encontrar las diferencias, encontrar el significado que se acercara a lo expresado por el autor del texto, en este caso los estudiantes, en un contexto determinado, en ese ejercicio cotidiano en las aulas de clase, ya sea presenciales o virtuales, donde lo incorrecto de una expresión, de acuerdo con lo que señaló una alumna, no lo era necesariamente, aún y cuando sus compañeros lo hayan interpretado desde otra perspectiva, propia de contextos culturales e ideológicos de quienes comparten el mismo lenguaje y lo expresaban en sus textos orales.

Los textos que conformaban las prácticas letradas del estudiante normalista, en donde convergían las personalidades de los actores educativos, dejaron ver la potencia de su pensamiento, que, en primera instancia, lo identificaba como ser “el lenguaje no se relaciona sólo con la mente sino con el cuerpo, lo que implica relacionarlo con la parte afectiva y simbólica, de ahí que subraye su carácter de acción, de declamación, de evocación y de sacramento” (Agamben como se citó en Arriarán, 2019, p. 94).

El carácter abierto del lenguaje no se circunscribió únicamente a la lectura y escritura, sino que abarcó muchos más campos, como las expresiones de los estudiantes que denotaban experiencias del cuerpo cargadas de significados: “Empezamos a platicar mientras hacíamos fila” (C1, A1, h.2) que expresó orden y seguimiento de reglas en la postura corporal; “en consecuencia del *mood* que tuve esos días” (C2, A2, h.2), expresó corporalmente su estado de ánimo ante las circunstancias vividas; “durante la sesión no pueden faltar las risas ya que somos muy espontáneos y solemos decir cada cosa jaja” (C2, A2, h.3), que mostró expresiones y sonidos característicos de la juventud. En este sentido el

ser humano como lo señaló Agamben “es un ser viviente ligado a su lenguaje” (como se citó en Arriarán, 2020, p. 216), porque en éste se reflejan las acciones e interacciones cotidianas del presente y del pasado, cargadas de significados producto de sus interpretaciones con la realidad en la que se desenvuelven, que se manifestó en diversos tipos de textos, hablados, escritos o iconográficos, que evidenciaron la carga cultural y académica en la naturaleza de sus significados. Sin embargo, las interacciones entre docentes y alumnos dieron lugar en muchas ocasiones, a eventos letrados como la exposición oral, la escritura de textos y la lectura de documentos académicos en los que los estudiantes reflejaban el desarrollo de su literacidad académica a través de un lenguaje cargado de significados de naturaleza académica.

El Texto Escrito, Reflejo de la Realidad

Los textos escritos durante la formación docente, fueron invariablemente textos académicos de diferentes tipos, porque un texto puede manifestar diferentes intenciones de acuerdo a quien lo emita. Los textos que se manejan en el ámbito académico se definen por sus características lingüísticas internas, así como por su estructura informativa y abstracta, así, cumplen con una función comunicativa de acuerdo con el lenguaje que se utiliza en ellos; sin embargo, “un texto es algo más que un conjunto de oraciones, todas en pie de igualdad y comprensibles por separado” (Muinelo Cobo, 2004, p. 193) porque todo texto tiene, además, un sentido que busca proyectar de manera externa.

Los textos académicos, en un sentido estricto, pueden ser orales, escritos o audiovisuales. Enfocados en el texto escrito académico, éste, permite la mediación entre la subjetividad del estudiante, del docente y de la realidad compartida. La significación de la realidad vivida por los normalistas aparece mediada por símbolos, que no necesariamente están referidos a la escritura, sino que la vida misma se puede expresar simbólicamente a

través de sus acciones, de sus gestos, de su cuerpo, de sus mitos, de su manera de encarar la vida.

De esta forma, la escritura de textos académicos como evidencia de prácticas letradas, condujo a los estudiantes al desarrollo de su literacidad académica. Para ellos escribir fue todo un reto, porque “hay algunas veces que debemos escribir ensayos o experiencias...y debemos escribir de una manera entendible y profesional...esa manera de redactar se me ha pegado mucho a la hora de textear con mis amigos y familiares” (C16, A10, h.2), expresiones que denotan una carga cultural académica que se manifestó en sus acciones cotidianas sociales o en las escolares. “Desde que ingresé a la normal hasta ahorita... he cambiado muchísimo en cuanto a la redacción de mis textos y a todo tipo de actividades que no solía hacer y que hoy en día es muy común para mí” (C17, A1, h. 5). Se mostró el *ethos* normalista en estas expresiones, como comportamientos propios de un estudiante normalista. Sin embargo, en este proceso de apropiación, tanto teórica como práctica, de la cultura normalista se observan espacios en los contenidos curriculares en los que hace falta tomar en cuenta las experiencias sociales de los estudiantes, ya que éstos se centran más en lo que piden los programas de estudio y no en sus experiencias de la vida cotidiana. En este sentido, desde un contexto social, una práctica situada cobra significatividad en el momento de la interacción.

Al abarcar lo que las personas hacen con los textos y lo que estas formas significan para ellos, esta mirada social de la literacidad agrega la perspectiva de las prácticas a los estudios de los textos, a partir de un marco en el que la lectura y la escritura son concebidas como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto. (Zavala, 2009a, p. 24).

No obstante, al producir un texto, los estudiantes debieron considerar ciertos elementos, como las normas gramaticales, sintaxis, ortografía, entre otras; pero, sobre todo, la normativa que indicara el contexto institucional en el que se producía el texto, una escuela formadora de docentes inserta en una cultura centralizada que se rige por planes y programas de estudio con un modelo nacional e inscritos en el modelo por competencias; determinantes que aparecieron en el discurso de docentes y alumnos; y por ende en el ejercicio de las prácticas letradas. Donde muchas veces intervino en este evento letrado el capital cultural que es propio de la comunidad de la que proviene el estudiante. De esta forma, con esta carga cultural tanto académica como ideológica, los estudiantes normalistas podrían realizar diferentes tipos de textos, ya que, “los tipos de textos que manejamos suelen ser... informes de práctica, protocolos de investigación, informes de algún contenido en particular, ensayos, monografías” (C17, A1, h.4). Señalaron, diversos géneros textuales propios de formación docente, en el entendido que la función que, la mayoría de las veces, cumplen estos textos es informativa; aunque “nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una” (Kaufman & Rodríguez, 1993, p. 22). Mismas que aparecen en cada uno de los programas de las diversas asignaturas, con lenguaje disciplinar y acordes a las competencias señaladas en el perfil de egreso, que sin duda marcan las pautas a seguir en la construcción de la literacidad académica de los estudiantes normalistas; pero, sobre todo, configuran una realidad desde lo normativo, en la que se soslaya una formación ajena a la vida en los centros escolares.

Lo anterior se observó en lo narrado por los estudiantes, donde se mostró el apego a los marcos normativos y pedagógicos insertos en el plan de estudios. En este sentido expresaron que en sus clases construyeron diversos tipos de textos.

descriptivos, expositivos, científicos, argumentativo, algunas veces dependiendo de la asignatura hemos llevado textos narrativos y literarios o incluso instructivos que son aquellas instrucciones que seguimos por los maestros y todo ello lo redacto con la finalidad de plasmar lo que yo he hecho en las letras (C17, A1, h.4).

Lo que indica que cada documento que escribieron los estudiantes tenía para ellos un sentido académico, un por qué, que iba de acuerdo al propósito señalado por el docente formador en cada asignatura.

Los textos que yo he redactado en mis clases es en cuanto a la lectura que estuvimos analizando, o cuando investigamos algún tema realizo un escrito acerca de ello... para hacer un análisis más crítico del tema, me ha ayudado mucho para comprender más el tema ya que al momento de redactarlo solo escribo los puntos que para mí se me hicieron más importantes y que me van ayudar para poder participar en la clase. (C15, A4, h.2).

Para la formación inicial del profesorado, por ejemplo, escribir textos académicos está señalado en los programas de estudio normalistas, por ello, los estudiantes se sentían presionados y comprometidos con su elaboración. Significaba para ellos, el escribir, la exposición del sentido que tenía para ellos su formación docente.

En las prácticas escolares cotidianas la producción de diversos textos se realizó desde la mediación con los otros, con las fuentes de conocimiento y consigo mismo. “Un texto es un objeto de interpretación único, holístico, un compuesto de partes y todo en una relación inescindible y recíproca y, por tanto, plurívoca, cuya reconstrucción, admite Ricoeur, adquiere la forma de un proceso circular” (Muñelo Cobo, 2004, p. 193). Si bien los textos que producían los alumnos eran requerimientos para sus clases, encerraban el

mundo de lo que habían vivido hasta ese momento y buscaban representar sus ideas a través de palabras que los acercaran a lo solicitado en el currículo oficial.

Los estudiantes, elaboraron sus textos académicos acordes a su formación, sin embargo, sería necesario que recuperaran la realidad; es decir, que construyeran el texto en el contexto en que éste emergía, para darle sentido y significado a lo que escribían; pero, también, a lo que se lee. Transitar de la univocidad a la plurivocidad de ideas; y con ello, establecer la mediación con el otro, al poner el texto en acción y recuperar su propia vida en ellos, al comprender lo escrito o dicho para comprenderse a través del intercambio de sus significados.

La Lectura como Práctica Letrada en Interacción

Leer, implica construir significados a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto (Parodi, 2010, p. 66), por ello la lectura es un acto intencionado en las aulas de clase en el que se persigue un objetivo académico. La lectura de los textos que realizaron los estudiantes en las aulas normalistas fue siempre intencionada, al poner en juego sus conocimientos previos al buscar interpretar la información que aparece en los textos, en un evento letrado que se realizaba diariamente. Así, mediante diversos eventos letrados, entendidos como, episodios observables que surgieron de las prácticas y fueron formados por éstas a través de actividades repetidas y regulares, los estudiantes se fueron adentrando en las formas específicas de la cultura académica normalista. De esta manera, leer, escribir, exponer, cuestionar, reflexionar, trabajar entre pares, entre otras situaciones, se observan cotidianamente en los salones de clase, tal como lo describieron los estudiantes en sus cartas. “Después de argumentar nuestras ideas sobre algo [leído], entramos a la explicación del tema, para culminar con base a lo analizado y/o aprendido” (C4, A4, h.1), siempre en interacción, ya sea con el texto, con el docente formador o con los propios compañeros. La

lectura de los textos fue la base de las actividades que realizaban y posteriormente, a través de la mediación del docente, conducía a los estudiantes a participar con argumentos rescatados de los mismos.

En este sentido, la lectura de textos académicos, como práctica letrada, se convirtió para los estudiantes en un desafío desde su primer día en clases, en la presencialidad. Evidencias plasmadas, entre otras cuestiones, en sus narraciones, en las que enfatizaron la importancia de la lectura como una actividad *sine qua non* para poder intervenir en clase, presencial o virtual en escenarios donde cotidianamente, el (la) docente

inicia dando el tema de lo que se hablará en la clase y obviamente nos deja una lectura para comprenderla, leerla, volver a leer las veces que sean necesarias ya que tenemos que comprender muy bien lo que dice la lectura, al momento de que ya comprendimos la lectura empezamos a hablar sobre ella qué es lo que dice el autor en la lectura, cómo es que nosotros lo interpretamos y qué podemos sacar de esa lectura y qué ayuda nos puede dar. (C11, A2, h.1)

La forma de enfrentar este evento letrado mostró la preocupación del estudiante por alcanzar el grado de comprensión solicitado por el docente formador y de esta manera poder interactuar con él y con sus propios compañeros, de ahí que la literacidad académica se constituya en “la apropiación de prácticas discursivas orales y escritas que se desarrollan como parte del sentido que las personas dan a su experiencia en el proceso de socialización” (Zavala, 2009b, p. 7) o del propósito educativo, que los estudiantes deseaban alcanzar al poner en juego su capacidad de comprensión sobre el contenido de los textos

Por otra parte, la lectura fue indispensable para trabajar en clase y muchas veces se convirtió en una situación compleja para los estudiantes, uno de ellos señaló que el “entrar a la normal fue un cambio muy drástico en mi vida ya que cambió totalmente mi ritmo de

vida tenía que leer más” (C11, A2, h. 1), por lo que, al cambiar sus rutinas de estudio, los estudiantes sintieron la presión por analizar, entender y comprender los textos de los diversos cursos, aunque a veces éstos fueran muchos y por consiguiente las evidencias escritas también, esto implicaba nuevas formas de enfrentar los textos o nuevas formas de leer y escribir, con estrategias que poco a poco fueron surgiendo a lo largo de su formación. En donde la plurivocidad de ideas emergidas de los textos leídos los llevó a buscarles el sentido y significado apoyados en la mediación del docente formador en la mayoría de las ocasiones. De esta manera, la lectura significaba para ellos trabajo continuo y profundo a lo largo de su formación. De acuerdo con Ricoeur la lectura es,

el vector que une el mundo del texto con el mundo del lector ya que en ella se da el reconocimiento de la tradición y de los paradigmas de una época, con los cuales el lector puede identificarse o tomar distancia. (Jiménez Suárez & Fonnegra Osorio, 2010, p. 41)

Es en este proceso lector, los estudiantes al interactuar con los textos, pusieron en juego sus referentes teóricos o experienciales para comprenderlos o no y lo expusieron en sus interacciones en el aula con los otros actores, al hablar o al escribir sobre el contenido de los textos leídos. Entonces la lectura se convirtió en un desafío que implicó atender en cualquier circunstancia lo solicitado por los docentes, quienes se apegaban a los contenidos temáticos de sus cursos, pero que en ocasiones no se ajustaban a las expectativas de los estudiantes.

Sus clases se reducen a asignarnos lecturas, lecturas no tan extensas, algunas de ellas fácil de entender, otras no tan fácil, los alumnos elaboran un organizador gráfico, un collage, diapositivas, un resumen, conclusión o cualquier cosa que se le

ocurra a la docente con el fin de que para la próxima clase una cierta cantidad de alumnos exponga ese tema y medio charlar. (C1, A1, h. 1)

Lo anterior condujo a los estudiantes a un cierto grado de frustración o cansancio, ya fuera por la gran carga de lecturas o por la dificultad de apropiarse del contenido de éstas, además, de enfrentar el interpretarlas para dejar de manifiesto mediante la escritura o la participación oral que realmente comprendieron el texto, aun y cuando esto no tenga un sentido o significado para ellos, más que cumplir con el docente. Sin embargo, esto, les exigía pasar de un lenguaje cotidiano o coloquial a uno formal, lo que implicó el manejo de una literacidad que fuera común en los docentes de educación primaria. “La educación se apoya en las prácticas letradas dominantes que pueden ser vistas como parte de formaciones discursivas, es decir, configuraciones institucionalizadas de poder y el conocimiento que toman cuerpo en las relaciones sociales” (Barton y Hamilton, 2004, p. 118). En este sentido, a los estudiantes les costaba trabajo aprender, dejando ver que a veces cuando leían no encontraban el propósito académico de los docentes al solicitarles el análisis de los textos y desplegaban su agencia para salir adelante. El peso de la institución y su deseo de ser parte de la misma los llevó a seguir adelante; pero, ante las dificultades generaron formas de enfrentarlas, ya sea acercándose a sus compañeros o buscando en línea lo que no comprendían en clase o simplemente no materializaban lo solicitado como una queja en silencio al no ser escuchados por los docentes. Entonces, la lectura de textos, aunque fue llevada en interacción docente-alumno, muchas veces se tornó compleja y abstracta para los estudiantes, al no llegar éstos a los significados pretendidos por los docentes.

Los Significados en la Interacción Autor – Lector – Contexto

Las interacciones entre docentes y estudiantes en el contexto normalista, durante los eventos letrados, solían estar inmersas en conversaciones y discursos en los que las palabras emitidas podían tener múltiples significados. El lenguaje académico fue la base para las interacciones sociales de estos actores que, en las aulas de clase desarrollaban las prácticas letradas apoyadas en procesos de mediación docente. El lenguaje cobró vida en las prácticas sociales que fueron mediadas por el docente formador, a través de la lectura de los textos obligatorios y de los textos escritos por los estudiantes. A través del lenguaje, los estudiantes desplegaron las ideas que denotaban los saberes y habilidades que construyeron en cada sesión de clase y en sus expresiones dejaron ver los múltiples significados que le atribuyeron a cada expresión o palabra que fueron adquiriendo durante su formación. Además, el lenguaje reflejó el sentido de las palabras escritas por los estudiantes en sus cartas y mostró sus estados de ánimo, su capital cultural, *su ethos*, dado el momento complejo en el que estaban viviendo.

El *ethos* barroco de la comunidad normalista implicó el cruce de las culturas que en ella confluyeron y marcó el rumbo de dichas interacciones.

A través de una hermenéutica barroca mestiza, multicultural, se puede reunir lo que se ha separado: la razón y la pasión, la magia y la ciencia, el alma y el cuerpo, lo profano y lo sagrado, lo moderno y lo premoderno (Arriarán, 2009, p. 155).

Costumbres y creencias que pasan de generación en generación se presentan en los comportamientos de los mexicanos. Situaciones que son presentadas con palabras como el respeto que denota el sentido valoral de las interacciones en las que se desarrollaba la literacidad académica en las aulas normalistas. Los estudiantes hablaron de respeto cuando los docentes se interesaban y preocupaban por ellos en clase. “Admiro y respeto mucho a

ese tipo de docentes” (C2, A2, h.4), enmarcaron así la figura del profesor que mostró un actuar ejemplar, de acuerdo a su capital cultural. Mencionaron el respeto cuando determinaron que debe ser así porque son sus superiores. “La manera en la que interactúo con mis maestros es con respeto” (C5, A5, h.1), que se dio en el marco de las costumbres y tradiciones del pueblo mexicano, en donde el maestro siempre ha sido un referente cultural al que se le debe tratar con respeto. La formación familiar emergió en sus acciones, producto de las costumbres del pueblo mexicano con todos sus matices, en la que el respeto, como valor, es un determinante en su proceder. También las acciones de los docentes tenían de forma implícita el respeto, “ella inicia su clase dándonos los buenos días de manera individual, siempre inicia su clase con halagos, con algo positivo” (C9, A8, h.1) que habla del profundo respeto que el docente tenía para sus alumnos y para su profesión y lo demostraba en su trato hacia los alumnos.

Las situaciones en las que se desarrolló la literacidad académica denotaron un clima de respeto, propio de un ambiente de confianza, en el que el lenguaje fluyó y dio paso a la formación docente, desde el supuesto que esta literacidad se construyó o reconstruyó en cada interacción, al momento de interpretar el sentido de ser docente y de entrar al mundo de la enseñanza, con un repertorio de palabras que marcaron un lenguaje común, que a veces era difícil de alcanzar, que se adquiría paso a paso en las aulas y en las prácticas realizadas en las escuelas primarias.

La esencia de leer y escribir como prácticas letradas básicas, se percibió en los procesos mentales que desplegaron los estudiantes al avanzar en su formación, que, en cada curso, partió de la lectura de un texto, “nuestra fundamentación siempre es teórica” (C23, A3, h.3) eso implicó que identificaran posturas e ideas teóricas que orientaron su actuar docente. En este primer encuentro teórico del estudiante con el texto, primeramente,

abordaron el contenido de éste, desarrollando estrategias interpretativas para ello. Por lo que, “lo que hago primero es leer e interpretar el tema que voy a exponer” (C19, A10, h.2), o bien, “me preparo de manera que estudio e investigo el tema que me haya tocado exponer” (C21, A7, h.2), con ello, los estudiantes buscaban rescatar el sentido de los textos para poder comentarlos ya sea de manera oral o escrita, en clase. Esto es, que se enfocaban en interpretar lo leído para luego representar sus ideas por escrito de manera sintética, “debemos hacer un organizador gráfico para representar las ideas generales de lo que leímos” (C23, A3, h.1). En estos procesos la esencia de su literacidad académica fue sin duda sociocognitiva, porque iba encaminada a que, quienes los leyeran o escucharan, entendieran el significado de lo que querían transmitir en el contexto académico en el que socializaban la información, a través en una interacción epistemológica de los contenidos manejados en cada clase, esto es, el texto en su contexto; y que, sin duda, deben estar relacionados con las competencias marcadas en el perfil de egreso de la licenciatura.

Las intencionalidades que manifestaron los estudiantes normalistas al leer, hablar o escribir exponía una preocupación constante por desarrollar su identidad institucional y por alcanzar una evaluación que juzgara sus productos o evidencias de aprendizaje. “Cuando hablamos de evaluación nos sentimos con una enorme inseguridad ...ya que...se basa en la revisión de tareas entregadas en tiempo y forma” (C4, A4, h.2). Tareas que fueron sus evidencias de aprendizaje y que ellos esperaban fueran valoradas tomando como base el buen cumplimiento de las mismas. En este sentido, como evidencias, manejaron diversos tipos de textos como “informes de práctica, protocolos de investigación, informes de algún contenido en particular, ensayos, monografías” (C23, A3, h.4), como productos para ser evaluados. En ellos, se reflejaron los aprendizajes, “desgloso mis ideas...pongo en práctica mis habilidades” (C23, A3, h.5). La intención en sus cartas fue mostrar su personalidad

como estudiantes que sabían que cada práctica letrada se realizaba para cumplir con lo establecido por cada maestro, de acuerdo al curso contenido en el programa de estudio. Leer, escribir y hablar se convirtieron en tareas permanentes, desarrolladas durante los diversos eventos letrados en el aula de clase con la intención de demostrar el avance de las competencias de los estudiantes normalistas y que a la par mostraban la construcción de la literacidad académica normalista.

La naturaleza de los significados que construyeron los estudiantes en torno a la literacidad académica cuando estaban en interacción áulica, tenían que ver precisamente con el lenguaje, con los textos que producen y con las acciones que iban de la mano con estas actividades académicas: leer, escribir, hablar. Es decir, leer para ellos giraba en torno a la teoría que debían aprender y relacionar con sus actividades de práctica docente, como significados teóricos y prácticos que debían orientar su trabajo docente. Escribir, requería demostrar lo que lograron comprender de lo leído o experimentado en su trabajo diario, como un trabajo sociocognitivo en el que relacionaban sus saberes prácticos con los teóricos. Hablar, requería demostrar el dominio de la teoría frente a otros, en un *saber ser* ante los demás que los identificara como docentes. La naturaleza de los significados teóricos y prácticos, que manejaron los estudiantes normalistas, era académica, con una fuerte influencia del manejo didáctico de los contenidos, así como de las costumbres barrocas del normalismo mexicano, que debieron demostrar durante sus prácticas docentes en la escuela primaria.

Leer, escribir y hablar como prácticas en las que el lenguaje fluyó y abrió un horizonte plurívoco de ideas y pensamientos, permitieron la potencialización de competencias para favorecer el desarrollo académico y social de los estudiantes en un mundo que sigue enfrentando cambios e incertidumbres. Son a la vez, acciones que en el

espacio de formación normalista, es decir dentro de un *ethos* normalista, les otorgaba identidad; porque, sus actividades estaban impregnadas de un lenguaje específico: planeaciones didácticas, evaluaciones, práctica docente, entre otras, de múltiples textos que requerían de su reflexión, de conocimiento y lectura constante que denotaban el desarrollo de una formación docente con características propias de un docente de educación primaria, formado en una escuela de nivel superior con una identidad cultural diferente al de una universidad mexicana.

El contexto normalista influyó en la formación docente dadas sus costumbres, como el uso del uniforme, el pase de lista, el saludo cotidiano; sus tradiciones como las prácticas docentes in situ o la preparación de planeaciones y materiales didácticos innovadores, rituales como las ceremonias y festejos acordes a determinadas épocas del ciclo escolar, que habla de una cultura o *ethos* barroco normalista que se muestra en el lenguaje utilizado por los estudiantes en sus narraciones. Son situaciones que influyeron en las interacciones áulicas durante las prácticas letradas que configuraron la literacidad académica del futuro docente normalista.

La Potencia de las Prácticas Letradas durante la Formación Docente Inicial

La potencia puede ser entendida desde la postura de Aristóteles como “el principio del movimiento o del cambio que está en otro, o en el mismo en cuanto a otro” (1875, p. 48), vista como capacidad para no hacer o hacer, en una dualidad de potencia-acto. La posibilidad de la acción contenida es potencia, pero el desplegarse se convierte en acto. En analogía, se puede expresar que los saberes que están contenidos en la mente de las personas pueden o no utilizarse, pueden o no convertirse en actos, pueden ser potencia que, en algún momento, si el individuo así lo desea, puede convertirse en acto. Por otro lado, se destaca que la situación que se ha vivido en estos últimos años a nivel mundial, dejó al descubierto la importancia de las actividades presenciales en el aula de clase, vistas como una potencia, o como un acto contenido debido a las restricciones emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Secretaría de Salud del gobierno mexicano sobre la convivencia. De ahí surgió la pregunta ¿cómo se puede favorecer la potencia de las prácticas letradas de los estudiantes normalistas durante su formación inicial, antes y durante la pandemia? Por lo que encontrar la respuesta a esta interrogante llevó al interprete (investigadora) a reflexionar sobre la latencia de las prácticas de lectura, escritura y expresión oral, presentes en las prácticas cotidianas y vivencias de los estudiantes normalistas, durante la etapa del confinamiento. De acuerdo con Villacañas Berlanga (2016), “la latencia es la manera en que la vida organiza su temporalidad, pues lo determinante de ella es la forma en que el pasado se activa ante la finitud de un presente dotado de sentido” (p. 3), ante estas circunstancias adversas, los estudiantes normalistas vivieron la virtualidad, pero dejaron latentes sus prácticas lectoras en la presencialidad. “Más allá de lo posible, lo necesario y lo existente efectivo, estaría lo latente, algo que es posible, que es necesario y que es efectivo, pero no presente” (Villacaña Berlanga, 2016, p.

5), las circunstancias no permitieron actividades de contacto social y estas quedaron latentes e inoperantes, de esta forma, los no actos de los estudiantes normalistas se convirtieron en potencia.

La Potencia de la Interacción en lo Colectivo Presencial

Se ha dado un giro a la forma de realizar las actividades de lectura y escritura en los últimos dos años (2020-2021), los alumnos normalistas las clasifican en antes y durante la pandemia. En el modo presencial (antes), era más colectiva la interacción docente-alumno para realizar las actividades de lectura y escritura, “pero ahora [modo virtual] ha disminuido un poco y es más de forma individual” (SC1, A3, h.2) lo que torna más difícil el realizarlas. La potencia de lo colectivo presencial representó, la potencia de la no interacción del uno con el otro, cara a cara, para contrastar las ideas, que, en forma individual, frente a la pantalla de la computadora, se tornan difíciles de interpretar sin el otro interlocutor. “Esta pandemia nos ha quitado grandes oportunidades y la manera de vivir nuevas experiencias” (C24, A8, h.1). Desde vivir la experiencia de conocer a los nuevos docentes. “Esta pandemia nos quitó la oportunidad de conocer físicamente a excelentes maestros, porque aun y con esta cuarentena no desaparecen las ganas de llegar a la escuela y estar emocionados o intrigados por los nuevos maestros” (C24, A8, h.1), ya que se perdió, de acuerdo a lo expresado, la interacción personal o el interés por adivinar a través de la vestimenta del docente, su forma de ser y actuar, en el primer intercambio de impresiones en el aula, percibidas éstas, cómo imágenes y símbolos que representan para ellos la personalidad del formador. “La potencia puede actuar a través del juego... La potencia puede ser imaginación práctica” (Arriarán, 2019 p. 175). El estudiante puede poner en acción el juego a través de la fantasía o de lo imaginario sobre la personalidad del profesor que le imparte clases, antes de interactuar con él.

Visto lo anterior como una potencia que condiciona el interaccionar en la presencialidad, ya que los futuros docentes, una vez que interactuaban con los docentes en el aula virtual, decidían en que momento actuar o no ante la posible personalidad del profesor en el aula de clase presencial, que a la distancia siempre fue considerada como mejor opción para aprender por los estudiantes. Sin duda, al estudiar estas actitudes desde la hermenéutica analógica barroca “nos permite concebir en una forma distinta a los sujetos” (Nava Avilés, 2003, p. 177), en este caso, el actuar de los estudiantes, al otorgarle significados e interpretar sus acciones desde la cultura mestiza en la que estamos inmersos, sin ubicarnos en un solo significado o univocidad, pero a la vez, sin caer en la equivocidad, en el entendido que hay un límite para estas interpretaciones, que pueden ser diferentes pero a la vez, compartir algunas semejanzas.

Sin duda, la interacción personal puede pasar de actos individualistas que genera la virtualidad a mediaciones colectivas que son tan necesarias en estos tiempos tan complejos, porque la forma de participar en clase cambió, durante la clase en línea, “ahora siempre participamos los mismos” (C24, A8, h.2), en el sentido de voluntad propia. “Con esta nueva modalidad virtual tenía que prender el micrófono e interrumpir a mi docente o compañero para participar en clase” (C23, A3, h.3). Sin embargo, los estudiantes expresaron, que no todos se interesaban en participar en la modalidad en línea, “últimamente no participaba, no me daban esas ganas de participar en clase” (SC1, A2, h.4). Para ellos era más espontánea, más rica en matices, la participación en la clase presencial, convirtiéndose esta forma de trabajo en una monotonía en la participación, en una potencia del no-ser que podría ser catalogada como inoperosidad, ésta “no es impotencia, sino el despliegue de la potencia condensada en la negación, potencia-de-no” (Maldonado, 2017, p. 4), que muchas veces se originó por la falta de confianza con el docente, “ciertamente la maestra nos pregunta que si

tenemos alguna duda, pero la mayoría de nosotros le decimos que no, cuando sí tenemos dudas pero por falta de confianza no lo hacemos” (C15, A4, h.1) o también por el desconocimiento del docente sobre los contenidos manejados en la clase, “sólo ella habla [la maestra] y de vez en cuando, nos pregunta; pero solo respondemos y nos dice que está bien” (C 12, A5, h.1), lo que origina la falta de participación de los estudiantes ante estas acciones desconcertantes del docente formador.

Y es que, fue difícil generar diversas prácticas letradas en línea por parte de algunos docentes formadores que, al parecer, no sabían qué estrategias utilizar para trabajar los temas en la clase, “no comprendíamos hasta tal punto el tema [manejado por el docente formador] que no sabíamos ni que era lo que teníamos que preguntar” (SC1, A1, h. 5), de esta forma la mediación del docente en la virtualidad no era clara para los estudiantes, “algunos docentes no supieron cómo manejar, cómo hacer esa mediación en cuanto a los contenidos que teníamos que ver” (SC1, A3, h. 5). Además, trabajar todo el día frente a la computadora, hacía sentir a los estudiantes agobiados, cansados, faltos de concentración.

Se percibe entonces una potencia ante la mediación pedagógica, ya que el no conocer el manejo de las tecnologías o literacidad digital por parte de los docentes fue un factor que dificultó el trabajo en el aula virtual, “por lo regular pues sí era más que nada estar encargando tareas, no sé si por no saber el manejo de las plataformas o cómo no saber de qué otra manera abordar ese contenido” (SC1, A3, h.5). De esta forma predominó una estrategia en el aula, “siempre leemos el capítulo del libro del autor y posteriormente hacemos un escrito de diferente manera” (C21, A7, h.2). Los estudiantes normalistas perdían el interés por participar en clase, uno de ellos señaló en torno a la forma de trabajar de un docente, “he aprendido poco, su forma de dar la clase no me gusta, pero no puedo hacer nada” (C16, A10, h.1), que refleja una potencia del no hacer, que caía en la

inoperosidad. “Para Agamben la potencia no equivale a pasividad, es ya una actividad en la medida en que implica desactivación, inoperosidad” (Arriarán, 2019, p.75), los estudiantes no ponían en juego sus saberes, aun y cuando podían hacerlo, porque los detenía la forma de trabajo del docente formador. Esta carencia de estrategias diversificadas que debido a la adversidad de la época dejaron en claro la falta de literacidad digital en los docentes y la latencia o tiempo de espera por parte del estudiante para alcanzar los aprendizajes esperados, enfrentó la potencia en el manejo de los recursos tecnológicos, una situación que quedó de manifiesto en esta pandemia y que obligó a los docentes a utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación, aún sin saber su manejo de forma adecuada.

Las dificultades visibilizadas como la interacción presencial, la mediación pedagógica, la formación del profesorado en el manejo de los recursos digitales y/o en el manejo de estrategias digitales didácticas, trajeron como consecuencia inoperosidad en el futuro docente, se alteró con ello el desarrollo de sus prácticas letradas y se les dificultó la construcción de su literacidad académica.

El Lenguaje Académico una Potencia en la Formación del Docente de Primaria

La literacidad académica se forma a partir de los lenguajes en interacción en las aulas de clase. El aprender a hablar o a escribir de manera formal en las escuelas parte, sin duda, del lenguaje cotidiano de los interlocutores, de sus interacciones, de sus conocimientos, de su capital cultural, puestos en acción al aprender los conocimientos teóricos que se manejan en la formación docente inicial en las escuelas normales. El capital cultural, en una de sus acepciones, se entiende “como disposiciones duraderas de la mente que se adquieren inconscientemente y suponen un proceso de inculcación asimilación” (Bourdieu, como se citó en Nava Avilés, 2003, p.183). Es así como el alumno cuenta con un bagaje cultural y disciplinar como potencia, producto de su formación social y

académica, que puede caer en la inoperosidad ante el actuar del formador durante las interacciones generadas en las prácticas letradas en el aula escolar.

El lenguaje académico es considerado como potencia en la formación docente inicial, los estudiantes lo han ido adquiriendo a lo largo de su formación, se desarrolla en las aulas normalistas, entonces la competencia comunicativa se puede poner de manifiesto cuando se presente una situación que amerita el utilizarla, si así lo desea el estudiante normalista.

Conforme a lo anterior, los estudiantes señalaron que, en sus prácticas docentes virtuales, realizadas con alumnos de educación primaria, desarrollaron competencias comunicativas cuando la ocasión lo requería, “he aprendido a utilizar mi lenguaje como docente siempre hablando a mis alumnos de una manera respetuosa...pero hablándoles o dirigiéndome a ellos de una manera coloquial es decir de manera informal” (C21, A7, h.1), lo que fue necesario para establecer un clima de confianza con los niños, pero sin dejar de lado el manejo del lenguaje teórico y formal o lenguaje académico que la clase demandó. Y es que, de acuerdo con Zavala (2013) la literacidad académica es una práctica social en la que se manifiesta la comprensión profunda del significado de lo que se lee y escribe, que va más allá de las palabras y de las ideas expresadas en los textos hablados o escritos que realizan los estudiantes durante su formación inicial.

El lenguaje académico fue una potencia durante las prácticas docentes que los alumnos normalistas realizaban en la escuela primaria, esto es, que estuvo latente y que los futuros docentes decidían ponerlo en acción o no. De esta forma, al estar presentes los padres de familia en el desarrollo de las clases en línea, durante la pandemia, quienes participaban como espectadores de las actividades didácticas desarrolladas por los estudiantes normalistas, les obligó a permanecer alertas en la utilización de su lenguaje;

porque, en algunas ocasiones, “surgen imprevistos en la clase porque hoy en día los padres están sobre los niños en la clase y cualquier cosita que digamos fuera de lugar o fuera de esa circunstancia los padres lo pueden malinterpretar” (SC1, A1, h.6). Fue así como, durante el desarrollo de sus prácticas docentes, los estudiantes cuidaron el manejo del lenguaje en las clases virtuales con sus alumnos. “Al estar exponiendo utilicé un lenguaje muy profesional, pero a la hora de poner los ejemplos se entendía mejor pues [con] los ejemplos eran cosas que me habían pasado a mí en el aula o a mis compañeras” (C22, A9, h.1). Esto implicó que muchas veces los tutores de los niños y niñas estuvieran presentes e interrumpieran o preguntaran a los normalistas sobre alguna situación que no comprendían.

En este sentido, las prácticas sociales del lenguaje se desarrollaron con un sentido académico, acorde a la clase planeada por el futuro docente, pero en ciertas ocasiones el propósito comunicativo no fue del todo claro para los adultos que acompañaban a sus hijos durante las clases. Porque “el lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven” (Casany, Luna & Sanz, 2003, p. 36). Actos que involucraron el que estuviera latente el discurso o las palabras precisas en los docentes en formación, para hacer frente a esa situación. “La idea de potencia implica que un niño [estudiante normalista] puede ser en potencia cualquier cosa, no hay nada que le impida ser o devenir” (Arriarán, 2019, p. 177). Al utilizar su lenguaje académico en el aula virtual de práctica, los estudiantes enfrentaron el reto de ser escuchados por otros actores que pocas veces están presentes en el aula presencial. Ante estas circunstancias, convirtieron en acto la potencia de su lenguaje académico normalista.

Durante su formación los estudiantes consideraron “hemos avanzado a lo largo de los semestres con nuestro lenguaje” (SC1, A1, h.6), un lenguaje latente producto de prácticas letradas académicas y sociales que les permite expresar sus saberes docentes en contextos situados. Para ellos, el lenguaje generó

algo de cambio en cuestión a lo que éramos en primer [semestre] y lo que somos hoy en día, yo creo que nos da mucha responsabilidad del estar frente a un grupo entonces es la misma responsabilidad pues la que nos genera ese lenguaje amplio. (SC1, A2, h.7)

De alguna manera, este lenguaje que han desarrollado durante su formación, les otorgó identidad, misma que se fue fortaleciendo durante sus prácticas profesionales. “Pues yo en lo personal sí siento esa vibra de considerarme maestra no al cien por ciento todavía porque todavía me falta lo más difícil que es este último semestre, pero pues sí me siento en ese camino” (SC1, A3, h.6). Durante su formación inicial, los estudiantes fueron construyendo su identidad como maestros “dentro de un proceso de socialización en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro” (Bolívar, Fernández-Cruz & Molina (2005, p. 2), al compartir características propias del gremio magisterial al que aspiraban pertenecer, porque “las identidades profesionales se construyen por la vía de las experiencias estructuradas y estructurantes de las redes institucionales para el ejercicio de un saber” (Medina, 2000, p. 30) como el lenguaje que forma parte de práctica profesional y les otorga identidad. Para Ricoeur (2006) existe una dialéctica permanente entre la identidad como mismidad y la identidad como ipseidad en un proceso de construcción del sí en permanente relación con los otros. Una identidad que generó el identificarse como docentes de educación primaria en un proceso histórico que lo hizo ser y estar.

El lenguaje académico, como parte de esa identidad, se fue transformando en los estudiantes a lo largo de su carrera. Algunos consideran que “gracias a mis maestros he aprendido varias palabras muy académicas como: contexto social del alumno, actividades académicas, acciones pedagógicas, rezago escolar” (C22, A9, h.1), expresiones que forman parte de los contenidos temáticos expresados en los programas de sus cursos, por ello señalaron que “a través de nuestro trayecto formativo vas adquiriendo conceptos y expresiones que te van a permitir desenvolverte frente a un grupo” (C23, A3, h.2). De esta manera, reconocieron que su lenguaje académico fue evolucionando a medida que fueron avanzando en su formación docente, “mi lenguaje cambió demasiado...desde mi ingreso a la normal, porque de manera inconsciente te adaptas a esos tecnicismos” (C24, A8, h.2), además externaron que, “ya utilizo palabras más propias...el ya no usar palabras como chido o está con madre para expresar algo sino ya utilizo palabras como está muy bien, lo hiciste muy bien, mi forma de expresarme ya es otra” (C20, A5, h.1). Los estudiantes avanzaban y retrocedían en la construcción y/o deconstrucción de su lenguaje académico, ya que al mismo tiempo que avanzaban en el manejo de nuevas palabras, ponían bajo sospecha el uso de otras que utilizaban de manera cotidiana.

¿El lenguaje es inconsciente o consciente? No lo saben; pero utilizarlo los ha transformado, les ha dado identidad como educadores. “El lenguaje es enriquecedor porque está centrado en la educación” (C24, A8, h.2). El lenguaje académico inmerso en la personalidad de los normalistas aflora en las situaciones educativas como una herramienta que denota literacidad académica. Y es una potencia que entra en acción sólo si los estudiantes quieren hacer uso de ella, si la actividad que enfrentan lo requiere o si es significativa para ellos.

La Creatividad una Potencia en la Formación Inicial Docente

La creatividad, de acuerdo con Guilford (1991) implica fluidez y flexibilidad de pensamiento, así como originalidad y elaboración de ideas u objetos. Es una potencia que suele estar latente en las interacciones didácticas donde se producen las prácticas letradas en la escuela normal. Que los estudiantes normalistas tengan creatividad es una suposición que está en el imaginario social, en las acciones que la sociedad reconoce como propias, porque fácilmente los futuros docentes son identificados en cualquier lugar del país o del mundo por portar en sus amplias y coloridas bolsas, material didáctico, que indica su trabajo intelectual y manual. Por imaginario social, se entiende, “las composiciones ya socializadas en el entramado mismo de las relaciones sociales, con el propósito de dar inteligibilidad al cosmos, al mundo y a la sociedad” (Baeza, 2000, p. 33), son acciones o comportamientos que se realizan de manera cotidiana en la comunidad, que entran en el rubro de costumbres o tradiciones y que la comunidad las denomina como actividades creativas por los colores llamativos del material elaborado por los futuros docentes.

En los relatos de los estudiantes se percibe que su potencia creativa siempre estuvo latente.

Supongamos que tenemos una tarea por elaborar, entonces [el docente] nos dice ‘muchachos con base a lo visto tendrán que hacer una actividad que ya está establecida en classroom’ posteriormente nos brinda la información de cómo se debe desarrollar el trabajo que está pidiendo ya sea con lo visto durante la clase o con algo nuevo. (C8, A3, h.2)

La intención de los estudiantes por cumplir, los llevó a realizar las tareas solicitadas por los docentes, tal y como ellos las marcaban, dejando de lado su potencia creativa, entrando a la inoperancia “que puede restaurar o liberar la potencia del ser” (Arriarán,

2020, p. 91). Ellos podrían proponer diversidad de formas para presentar sus saberes, sin embargo, lo dejan latente, “aunque una persona tenga el hábito de una técnica o de un saber pueda no ejercerlo...y aun así está la potencia en uso (Arriarán, 2020, p. 92). La potencia es un saber que no se pone en acción. De acuerdo con Agamben (2007) “La potencia de no pasar al acto es uno de los mecanismos que posibilita la inoperosidad haciendo referencia a la posibilidad de dar un nuevo uso o un uso diferente a las acciones” (Arriarán, 2020, p. 94), a diferentes manifestaciones creativas que podrían emerger en cada estudiante.

La potencia, en los estudiantes, para proponer nuevas formas de realizar sus prácticas letradas se manifestó en desesperanza, “muchas veces nos limitan, quiero que haga esto y nos limitan la creatividad entonces tú tratas de hacer lo que el maestro quiere” (SC1, A2, h.11). En lo anterior, se percibe una resistencia por parte del alumno, que trataba de hacer lo que él deseaba, pero al final hizo lo que maestro le solicitó. De esta manera se manifestó la inoperosidad, como “un tipo de relación que [los] lleva a una actitud de desconexión y de desactivación frente a lo real. No se trata de una actitud pasiva sino activa” (Arriarán, 2019, p. 114). Porque él decidió no hacer nada, aún y cuando su “inteligencia [esté] bajo la presión absoluta de una voluntad” (Rancière, 2003, p. 18), la del docente formador, quien asumió que el estudiante aprendió gracias a sus explicaciones y no por él mismo.

Esto se aprecia en el momento actual, en el que la tecnología educativa predomina como herramienta en el trabajo en clase, entonces, los normalistas solicitaban diversidad de “más herramientas no nada más todo en computadora como lo hacemos normalmente con los demás maestros” (SC1, A1, h.10), sabían que podían desarrollar sus trabajos de muchas formas, pero se sentían reprimidos, inoperantes,

supongamos que en una materia o en una asignatura nos piden una anécdota o no sé narrar algún escrito tuyo de tu interés, pues tú vas a buscar el mejor momento para contar entonces, ahí mismo al hacer las redacciones puede uno ir mejorando ir ampliando su vocabulario, yo creo que puede ser una de las propuestas, partir de lo que al alumno le gusta. (SC1, A2, h.10)

Dejar que la creatividad brote, salga a flote, que no siga como una potencia, porque “la potencia para Agamben, tiene que ver con recuperar todos esos lenguajes como el artístico” (Arriarán, 2019, p. 172), que podía ser explotada por los docentes formadores durante sus clases, a partir de los intereses de los estudiantes que son potencias para ser o no ser. Lo anterior implicaba que los docentes debieron desarrollar creativamente estrategias para impartir sus clases, que sin duda estaban latentes en su repertorio pero que al parecer temían poner a prueba.

Desde la voz del interprete pareciera que había una latencia en su repertorio o que existían miedos o temores por hacer algo diferente a lo habitual. El miedo puede ser visto desde “la perspectiva proposicional, desde las creencias, deseos, desde las actitudes evaluativas”, tiene que ver con el ser y su contexto. “La hermenéutica y heurística del miedo deben ser un camino irrenunciable tanto en la educación como en el comportamiento del ciudadano y del político” (Mestres & Vives-Rego, 2014, p. 2). El profesor hacía lo que sabía hacer, de acuerdo a su proceso formativo, pero temía innovar y dejar que los alumnos propusieran algo diferente en el aula. A la vez, el estudiante parecía tener miedo a expresar sus propuestas para desarrollar de manera creativa las actividades que sugieren los formadores. La creatividad pudo emerger como potencia del ser y no pasó a ser acto ante la falta de entendimiento entre docente y alumnos.

El Desafío de la Escritura, una Potencia para la Vida

¿Saben escribir los estudiantes normalistas? Seguro que sí, porque es una práctica letrada que en todo momento se realizó en su cotidianidad. Como señaló Agamben, la escritura como potencia puede recuperar los lenguajes artísticos, lo imaginario, la fantasía “lo que no puede reducirse al logos, a pura racionalidad instrumental a lo ya dicho y a lo escrito” (Arriarán, 2020, p. 215). Sin embargo, en las aulas la escritura fue un desafío donde los estudiantes buscaban llevar sus ideas al plano de lo escrito, “a veces uno lo narra muy bonito en su mente, pero cuando lo escribes, dices, cómo quiero que lo entienda la otra persona” (SC1, A3, h.9), es decir, darse a entender a través de la escritura, que sus ideas fueran comprendidas por los otros, ese era el desafío. “La tarea de escribir la cumpliré primero con mi pensamiento y solo cuando esté satisfecho de este texto mental trataré de fijarlo en la escritura y aun en la escritura tendré que tachar, modificar, graduar matices (Cardona, como se citó en Arriarán, 2020, p. 233). La escritura es una potencia del decir y el no decir. “La potencia puede ser imaginación práctica (Arriarán, 2019, p. 175) que a veces puede no ser entendida por los lectores; pero que, para el autor encierra su vida misma.

En las aulas normalistas, escribir un texto debe connotar un aprendizaje, porque, estos textos son evidencias solicitadas por los docentes para evaluar sus avances académicos. Pero, ¿mostrarán los alumnos todos sus saberes en sus escritos? O ¿actuarán a la manera de máquinas a las que se les solicita realizar algo y luego lo emiten como producto?

Dependemos mucho de la exigencia que nos exige [se ríe] la exigencia que tienen los docentes con nosotros, no sé si sea bueno o malo, pero nos acostumbramos en cierta medida a que si el maestro no está detrás de mí pues yo voy a hacer el trabajo

al ahí se va y por eso siento yo que perdemos ese interés por estar mejorando nuestras prácticas letradas. (SC1, A3, h.11)

El reflejo de estas expresiones denota una potencia, ya que los estudiantes sólo actuaban ante la presión del docente, pero sin mostrar todo su potencial, es decir, solo lo hacían por cumplir. Sucedió entonces que cuando los docentes no les dan una estructura para escribir, “háganlo como ustedes consideren, nada más cumplan con la información que es” (SC1, h.11), los estudiantes por costumbre, buscaban en sus anteriores trabajos un esquema que se asemejara a lo solicitado “ahí lo voy a buscar en otro archivo o por aquí en un archivo debo de tenerlo más resumido” (SC1, A1, h.12).

La escritura era una potencia latente, que surgía cuando había una necesidad inherente en el estudiante, no precisamente cuando el docente lo solicitaba. Por ejemplo, al escribir la tesis, una alumna expresó “procrastino mucho, aplazó mucho las cosas, pero a la hora de que me pongo yo pues me agarro a escribir, a leer, a ligar [las ideas]” (SC1, A3, h.9). La tesis, como requisito para “ser docente” es un escrito académico en el que el estudiante normalista deja constancia de sus saberes y experiencias producto del desarrollo de sus competencias durante la formación docente, es un documento que conduce al alumno a pasar de la potencia al acto escritor, y que había permanecido latente como parte de sus intereses personales, de saberes profesionales que conformaban su identidad como estudiante normalista.

Escribir era un acto que todo estudiante debía realizar. Los docentes en formación señalaron que debían escribir diferentes tipos de textos que, a su vez, debían ser evaluados por los docentes formadores. Escribían para cumplir y de acuerdo a parámetros establecidos. “Los textos que yo he redactado en mis clases es en cuanto a la lectura que estuvimos analizando” (C21, A7, h. 2). De esta forma dejaron en claro que sus escritos

tenían que ver con los temas abordados en el aula de clase, “ello me ha ayudado mucho para comprender más el tema, ya que al momento de redactar un tema solo escribo los puntos ... que me van a ayudar para poder participar en la clase” (C21, A7, h.2). Con ello mostraban que el interés que les movía a escribir, es decir a pasar de la potencia al acto escritor, fue, a veces, producto de su deseo por aprender en algunas de sus clases “todo depende del maestro que imparte la clase” (C23, A3, h.2), pero la mayoría eran para ser evaluados “los tipos de textos que manejamos suelen ser para las evaluaciones” (C23, A3, h.4) lo que habla del *ethos* que predominaba en la normal, como una conducta propia de un estudiante en formación inicial que trata de cumplir con lo solicitado por el formador, un texto académico que denotara sus aprendizajes, en un contexto de rituales propios del normalismo mexicano. En el que el docente explica y parte de lo señalado en los programas de estudio y los estudiantes realizan los escritos solicitados como evidencia de sus aprendizajes.

El texto, como dispositivo, debe favorecer las prácticas letradas que conlleva la conformación de la literacidad académica específica de la profesión docente. En esta acción, el docente formador asumía tareas de mediación entre el autor y el texto emitido por éste y a la vez situaba a los estudiantes “como individuos con experiencias educativas, subjetividades y competencias diversas” (Zavala, 2011, p. 56) que aportaban sus conocimientos y experiencias producto de los diversos niveles educativos por los que han pasado a lo largo de su vida y de las competencias desarrolladas durante su formación docente inicial, sin embargo estos textos al ser parte de una evaluación, vista como represión, sólo mostraban lo solicitado por el docente; por lo que, todo aquello que quisiera expresar el futuro docente quedaba inoperante, resguardado como potencia que buscaba

aflorar en otro momento si así lo decidían. Escribir, se convirtió en un acto que al parecer necesitaba ser indicado por el docente formador.

El Triángulo Interactivo Áulico

En el proceso educativo, presencial o virtual, entre los docentes formadores y los estudiantes normalistas, se estableció un triángulo interactivo áulico, en el que el contenido temático era el tercer elemento que lo formaba. Se partió del supuesto de que el formador poseía el conocimiento didáctico del contenido disciplinar que marcaba el programa de estudio y que el estudiante normalista mostraba interés por construir sus aprendizajes, de esta forma el docente era el mediador entre el conocimiento y el alumno en un proceso de interacción constante en el aula escolar.

Así, de acuerdo con lo señalado por los alumnos, en sus cartas, existía una relación didáctica entre: los estudiantes, el conocimiento marcado en los programas de estudio y el formador, donde, “la mayoría de las veces los maestros parten de las lecturas del programa de estudio y es así que las actividades que sugieren los programas son las que realizamos y estamos llevando a cabo en las clases” (C 21, A7, h. 2), así, el docente formador realizaba la mediación en el aula. A la vez, mencionaron que había una relación a manera de discurso académico entre el conocimiento y el docente en formación porque “algunas veces los textos son pesados pues realmente no entendemos lo que el autor quiere decir porque usa palabras a las que no estamos acostumbrados” (C22, A9, h. 1).

Emergía la inoperancia, la potencia latente del conocimiento que permitía o no actuar ante la dificultad. Entonces, podía surgir la relación de mediación entre el formador y el docente en formación, porque, “una vez que el maestro nos ayuda a entender el tema ahí es donde sabemos lo que dice el autor” (C22, A9, h. 1). Esto propiciaba un proceso de intersubjetividad entre ambos a fin de adentrarse en la literacidad académica mediante los

eventos letrados, leer, escribir, hablar, que estaban presentes en todo momento en las aulas normalistas.

En esta interacción áulica los docentes “nos decían aquí está la lectura, ustedes léanla, analícenla, háganme una presentación o respondan a este producto” (SC1, A2, h.1), en algunos casos con una amplia participación del docente como mediadores, pero en otros “nada más como una plática, más no tanta interacción” (SC1, A2, h.3), que mostraba una falta de mediación en el aula, entonces, este triángulo no se cerraba en algunas ocasiones, porque “no sentíamos esa suficiente confianza con el profesor o profesora de preguntarle ¿qué estamos haciendo?” (SC1, A2, h.4) ya que estaba latente la dificultad del manejo disciplinar de los formadores, porque se percibía que el docente no sabía “de qué otra manera abordar ese contenido” (SC1, A3, h.5). Entonces, en este triángulo interactivo áulico, los estudiantes se enfrentaban a las dificultades para entender las instrucciones del docente, “no comprendíamos hasta tal punto el tema, que no sabíamos ni qué era lo que teníamos que preguntar” (SC1, A1, h.5). Situaciones que los estudiantes expresaron en sus narraciones y que los conducían a la inoperancia.

Esta situación en el aula reflejó que el estudiante estaba acostumbrado a recibir instrucciones para realizar sus deberes y que no tenían la oportunidad de proponer, porque tampoco se les permitía. Pero, “la educación no es únicamente aprender técnicas y habilidades sino comprender el sentido de la vida” (Arriarán, 2019, p. 175), ese sentido perdido en las aulas con actividades que no cumplían con un propósito definido y que conducían a los estudiantes a la inoperosidad, porque decidían no hacer nada ante las dificultades que enfrentaba el docente como mediador.

Y es que, lo que se “transmite es el contenido de dicho contexto cultural y el individuo tiene que asimilar esa cultura en la que vive, dialogar con su tradición, para poder vivir en ella (Beuchot Puente, 2007, pp.12 -13), incluso para aprender a crear e innovar, en donde siempre fue necesaria una interacción dinámica que respetara las costumbres, las intuiciones y las ideas de los alumnos para impulsar su formación docente, en el marco de una literacidad académica eminentemente normalista.

Conclusiones

Durante la formación docente inicial en un contexto normalista, los futuros profesores desarrollan prácticas letradas que forman la parte medular de lo señalado en el marco curricular de la licenciatura en educación primaria. Esto implica una literacidad académica que se construye dentro de una cultura postcentenaria cuya identidad está impregnada de su legado histórico; y de su carácter oficial, que se manifestó en las narraciones elaboradas por los estudiantes durante esta investigación. Cabe destacar que en este trabajo de investigación no se buscaba ver errores o desaciertos en los estudiantes o docentes durante sus prácticas letradas, sino comprender la forma en cómo se desarrollaban éstas, desde una postura sociocultural, que desde los aportes de Vigotsky resaltó la importancia mediadora del lenguaje, mediante el texto denominado carta, en la interacción del trayecto formativo inicial.

Textos, cuyo sentido se transforma en cuanto son interpretados por otros, en este caso, el docente investigador, quien desde una postura plurívoca interpreta y comprende el sentido original expuesto por el autor del texto. Proceso interpretativo que llevó al intérprete a la formulación de categorías, emanadas del interjuego lector y sentido del texto. Interpretación analógica barroca que emergió del proceso de configuración de la investigadora al leer los textos de los alumnos en formación docente inicial, tomando como base las interrogantes que orientaron este trabajo de investigación. Por ello, al interpretar las actividades desarrolladas por los estudiantes a través de sus escritos y registros, contruidos en escenarios diversos, la autora arribó a la refiguración de lo leído, donde buscó comprender el sentido de lo narrado por los estudiantes; y a la vez, comprenderse dentro de un marco de literacidad académica, que desde una visión meramente práctica

reconfigura el mundo a partir de la mediación con el otro y su contexto, ser y tiempo elementos comunes en este proceso.

Ejercicios reflexivos determinados por escenarios en los que los alumnos normalistas de formación inicial construyeron la literacidad académica conformada por prácticas letradas realizadas en interacción con docentes formadores desde diversos escenarios presenciales y virtuales. Eventos letrados que involucraron la lectura, la escritura y la oralidad, que estaban presentes en cada clase que se realizó tanto de manera presencial como en línea; sin perder costumbres, como el saludo cotidiano o el pase de lista, tradiciones como el respeto hacia el docente, ritos como el proceso seguido para analizar un texto en clase, que, sin duda, formaron parte del *ethos* barroco normalista; y que a la vez, establecieron las formas de actuar de docentes y estudiantes en un proceso formativo en el que compartieron cultura y lenguaje, propios de la profesión docente. Símbolos que otorgaron un sentido de pertenencia al gremio magisterial, a partir, de considerar que “la literacidad académica involucra saber cómo hablar y actuar en los discursos académicos” (Bougey, 2000, p. 28) propios de una cultura normalista mexicana; que, ante tiempos de pandemia e incertidumbre, estudiantes y docentes migraron al ejercicio de una literacidad digital.

La literacidad académica que se desarrolló en ambos escenarios se ubicó, mayormente, en el plano de lo cognitivo mediante la interacción entre el docente, el conocimiento y el alumno, en donde debía predominar la mediación del docente a través de diferentes formas de trabajo que iban desde modelos reflexivos hasta modelos más tradicionales, dejando patente la necesidad de una perspectiva sociocultural áulica que debió partir del respeto a la multiculturalidad que prevaleció en el salón de clase.

En este camino de construcción de literacidad académica, los alumnos enfrentaron exceso de tareas y actividades extraescolares, situaciones difíciles que muchas veces los hizo sentir estresados y ansiosos, por lo que pusieron en juego su agencia para enfrentar el mundo de emociones vividas, para seguir adelante en su formación docente con recursos propios, con el deseo reprimido de ver su aula de clase como un contexto social dialógico, donde los aprendizajes debían fluir a la par de sus intereses y el respeto a la expresión de sus ideas les llevara a un verdadero diálogo entre docente y alumnos. Acciones en las que la sumisión privó de espontaneidad y creatividad la tarea pedagógica asumida desde formas estereotipadas desarrolladas por algunos formadores de docentes.

Sin embargo, las prácticas sociales del lenguaje, que pusieron en juego los estudiantes, durante el desarrollo de la literacidad académica, recuperaron su historia como individuos, a través de experiencias familiares y educativas en un mundo complejo en eventos como la pandemia, que dieron cuenta de un lenguaje plurívoco o lenguaje vivo, propio de un enfoque sociocultural, que los guio hacia la configuración de un lenguaje académico, al que agregaron nuevas palabras como fruto del uso de la tecnología durante su formación; y en el que se continuó con el uso de palabras tradicionales propias del *ethos* barroco normalista; y las palabras de la generación *centennials* a la que pertenecen, porque el lenguaje es algo vivo, en constante transformación social y académica.

En el desarrollo de este lenguaje académico, las interpretaciones de los estudiantes involucraron su cuerpo, como manifestación de emociones, sentimientos e intuiciones así como su capital cultural e imaginación práctica, producto de la interacción con otros, que se fueron adentrado en su forma de ser y de actuar, así, el lenguaje académico se percibió, en cada evento letrado a través de la lectura, escritura y la oralidad en cada clase normalista, como símbolo de una cultura compleja que matizó la formación docente. Además, mediante

los textos escritos académicos, como evidencias de aprendizajes, los futuros docentes trataban de identificarse como profesores de educación primaria, tal y como se proyecta en los programas de estudio, donde el gran reto fue que recuperaran la realidad y actualidad en sus escritos y no sólo reflejaran lo que los autores de los textos manifestaban en ellos, debían recuperar su voz, su magia, sus experiencias, como sujetos históricos con identidad e ideología propias conformadas desde su contexto.

Entonces, en sus escritos, los estudiantes mostraron evidencia de la construcción de lenguaje propio de un docente en formación, que poco a poco se incrementó a medida que los ambientes de aprendizaje propiciaron la confianza necesaria para externar sus ideas, esto es, su propia voz, en cada uno de los escenarios de literacidad académica, dentro de una cultura formativa en la que el estudiante buscó la comprensión de sí mismo con los otros y a la vez buscó su propia identidad como docente, para así sentirse parte no sólo de la cultura normalista, sino también parte de la comunidad magisterial.

Recuperó importancia el significado de la lectura de textos académicos, como otro reto; y como elemento principal, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, para introducirse a la construcción de su literacidad académica. Las prácticas letradas lectoras son la base de la literacidad académica y por ello los estudiantes sintieron la presión para comprender los textos, para discernir las palabras clave y para exponer sus interpretaciones de manera oral o escrita, así, a través de la subjetividad trataron de encontrar su voz a través de los otros, de los teóricos que forman parte del currículo oficial, pero en el camino perdieron parte de la propia, que pocas veces emergió en sus narraciones.

Por ello, con prácticas letradas *in situ* mediante la interacción áulica, los estudiantes construyeron paulatinamente su lenguaje disciplinar apoyados en la mediación de sus docentes formadores que diversificaron las estrategias para llevar a cabo sus clases, dadas

las diversas disciplinas, y los fines marcados en los programas de estudio, sin embargo, muchas veces los estudiantes no lo percibieron así y esto ocasionó que cada práctica letrada que realizaban perdiera su espontaneidad y fuera vista únicamente como un producto a ser evaluado, dejando de lado la espontaneidad del lenguaje y del pensamiento del propio estudiante que no formaba parte del propio currículo.

La naturaleza de los significados que emergieron en los estudiantes en torno a la literacidad fue eminentemente académica y experiencial porque no dejó de lado significados relativos a la cultura normalista postcentenaria o *ethos* barroco normalista, cargado de mitos, tradiciones y costumbres que día a día se vivieron en las aulas normalistas por un lado y por otro los significados concernientes a la generación *centennials* de la que el estudiantado forma parte.

La formación docente del estudiante normalista planteó retos y dificultades que en ocasiones orilló a los jóvenes a no actuar, aunque lo pudieran hacer. La potencia como una fuerza interior contenida emergió en actos o no dependiendo de las circunstancias en las que decidían poner en juego su literacidad académica y muchas veces desembocó en inoperosidad. Porque, si bien, en las prácticas formadoras cotidianas se buscó favorecer la creación y recreación de prácticas letradas específicas del ser docente, fueron los estudiantes quienes decidieron participar en ellas o no. Ante las dificultades de las interacciones virtuales del desarrollo del lenguaje académico, del desarrollo de la creatividad, de la escritura académica y del triángulo interactivo áulico, surgió la potencia como una decisión ante la frustración, como un decidir no hacer, como una acción pensada y ejecutada por los estudiantes.

Se puede decir que, los significados que los estudiantes normalistas le atribuyeron a la literacidad académica durante su proceso formativo son plurívocos, van de lo presencial

a lo virtual; de lo emocional a lo sociocultural; de lo académico al desarrollo de su agencia; de lo experiencial a la inoperancia. Son significados analógicos barrocos, propios de una cultura normalista que tiene más de cien años, que se resiste al cambio, por preservar sus ritos, donde leer es una obligación apegada al currículo, escribir es una evidencia que debe ser evaluada y hablar debe denotar manejo de teoría para ser tomada en cuenta.

Así, la literacidad académica que desarrollaron los estudiantes normalistas enfrentó la realidad de un currículo opresor que podría estar abierto a la realidad multicultural mexicana, porque la formación docente debería estar en transformación constante, acorde a los tiempos que se viven, sin perder de vista conceptualizaciones, desde perspectivas socioculturales de este fenómeno, que otorgan sentido e identidad al quehacer docente inserto en realidades complejas que dibujan un entorno barroco pluricultural de la educación mexicana.

Entonces, el lenguaje que se manifestó a través de la escritura y oralidad en el aula de clase, debió emerger no únicamente de las teorías señaladas en el currículo, sino, también, de la cultura de quienes participaron en este proceso, que se originó desde el primer día que el estudiante llegó a la escuela con su carga cultural, con su literacidad vernácula, con su literacidad digital, en busca de su formación como docente, para así desarrollar la literacidad académica propia de un normalista, que también debe ser tomado en cuenta como parte fundamental en este proceso.

En este sentido se concluye que:

1. Las prácticas de literacidad académica se narran desde el lenguaje utilizado por el estudiante normalista, no desde sus errores o aciertos al utilizarlo.
2. Las prácticas letradas en la escuela normal deberían realizarse de acuerdo a lo señalado en el plan de estudios, sin embargo, prevalecen prácticas tradicionales, al

ser pocos los docentes que siguen el enfoque socio constructivista, entonces, los estudiantes, generalmente en sus escritos y participaciones orales, se apegan a las instrucciones de los docentes.

3. El lenguaje utilizado por los estudiantes denota la evolución de una literacidad vernácula al paso de una literacidad académica normalista, de manera consciente o inconsciente.
4. Los significados de sus prácticas letradas son plurívocos, van desde lo práctico y/o experiencial hasta lo teórico.
5. El uso, obligado por la pandemia, de las tecnologías para el desarrollo de las prácticas letradas, agregó nuevas palabras en el lenguaje de los estudiantes, pero las formas didácticas de llevarlas a cabo no variaron.
6. Los estudiantes normalistas encuentran significados académicos en cada una de los eventos letrados que llevan a cabo, leer significa que deben aprender fundamentos teóricos que garanticen su formación docente, escribir significa demostrar que la naturaleza de sus aprendizajes está acorde a las disciplinas que marca el plan de estudios, hablar significa que tienen la capacidad para dirigir una clase ya sea frente a sus compañeros de grupo o frente a sus alumnos de educación primaria.
7. La práctica docente que los futuros docentes llevan a cabo en las escuelas primarias fortalece en gran medida las prácticas letradas de los estudiantes normalistas.
8. El lenguaje académico que utilizan durante sus eventos letrados denota un *ethos* barroco normalista que se adquiere en cada interacción áulica.
9. La literacidad académica regularmente ha sido estudiadas desde la etnografía, la singularidad en este estudio es que parte desde la fenomenología, adentrándose en

los significados y sentidos que los estudiantes les otorgan a las prácticas letradas en el contexto normalista.

10. Rescatar las prácticas letradas construidas por los estudiantes normalistas durante el trayecto de su formación docente, permite definir la identidad normalista destacándola de otras escuelas formadoras de docentes.
11. Mirar por primera vez la literacidad como un posible elemento constitutivo del currículo oficial normalista es una de las contribuciones de esta investigación, que actualmente se omite en el currículo, pero, como se ha visto a lo largo de este documento, se construye en la práctica.

Elementos que se deben de considerar en el ejercicio de investigaciones futuras para configurar y reconfigurar el conocimiento, teórico y experiencial de la razón de SER DOCENTE.

Referencias

- Agís Villaverde, M. (2003). La hermenéutica de Paul Ricoeur en el marco de la filosofía contemporánea. *Azafea: Revista de Filosofía* 5 (1) 75-97. Universidad de Salamanca.
- Agís Villaverde, M. (2006). Paul Ricoeur: Los caminos de la hermenéutica. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25 (2), 25-44
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (9). https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b646902516.pdf
- Alexopoulou, A. (2018). La enseñanza de E/LE desde la perspectiva de la literacidad crítica. En: Alexopoulou, A. (coord). *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ediciones del Orto.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. UAM.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Balandra, A. C. (2001). La hermenéutica analógica-barroca como un modo de abordaje a los procesos educativos. *Caleidoscopio*, 9, 155 – 175
- Álvarez-Gayou Jurguenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Aristóteles. (1875). *Metafísica*. Medina y Navarro

- Arriarán, S. (1999). *Hermenéutica. Educación y multiculturalismo*. En Arriarán, S. & Beuchot, M. (coords.) *Virtudes, Valores y Educación Moral: contra el paradigma neoliberal*. Colección Textos núm. 12. UPN
- Arriarán, S. (2000). La Hermenéutica analógica frente al multiculturalismo Posmoderno. *Páginas de Filosofía*, 7 (9), 61–67.
<http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/filosofia/article/view/421>
- Arriarán, S. (2001). Aplicaciones de la hermenéutica analógica barroca en la investigación educativa. En Arriarán S. & Hernández, E. (coord.). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. Colección Textos, número 27. UPN
- Arriarán Cuéllar, S. (2009). *Hermenéutica, multiculturalismo y educación*. Colegio de Posgrado de México.
- Arriarán Cuéllar, S. (2019). *La potencia del pensamiento de Georgio Agamben*. Torres.
- Arriarán Cuéllar, S. (2020). La teoría de la Educación de Giorgio Agamben. En Hernández Alvídrez, E. (coord.) *Pedagogía hermenéutica*. Torres.
- Arriarán Cuéllar, S. & Hernández Alvídrez, E. (2021). *La lectura en la universidad. Reflexión desde la hermenéutica de la multiculturalidad*. UPN.
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Ediciones Sociedad Hoy.
<https://www.redalyc.org/journal/1002/100264147005/html/>
- Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad como práctica social. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (eds.) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.
- Batjin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.

- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Texto Educar/ SEJ.
<https://dokumen.site/download/bazdresch-book-vivir-la-educacion-transormar-la-practica-a5b39f097b4f0a>
- Bernard, M. (2006). *Formación, distancias y tecnología*. Pomares
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe
- Beuchot Puente, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación*. Colección El Pays de La Laguna.
http://sitio.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/pays/el_pays_de_la_laguna5.pdf
- Beuchot, M. (1997). La hermenéutica en Santo Tomas de Aquino. *Seminarios de filosofía*, 10, 15-26.
- Beuchot Puente, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. UNAM.
- Birgin, J. (2018). *Tensiones y potencialidades del diario de ingresantes a la universidad como dispositivo de registro en una investigación sobre prácticas de literacidad*. X Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina, con Base en la Lectura y la Escritura.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82 <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>
- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación Educativa*. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M., & Molina Ruiz, E. (2005). Investigando la Identidad Profesional Docente: Una Triangulación Secuencial. *Foro Cualitativo Sozialforschung / Foro: Investigación Social Cualitativ*, 6 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>

- Boughey, C. (2000). Multiple Metaphors in an Understanding of academic Literacy. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 6 (3), 279-290.
DOI: [10.1080/713698740](https://doi.org/10.1080/713698740)
- Bravo Salinas, N. H. (2006). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina*.
http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyecto_tuning.pdf
- Briuoli, N. M. (2007). La constitución de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Revista HAOL*, 13,81-88
<http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/201/189>
- Calderón López Velarde, J. R., Aguayo Rendón, L. M. & Ávila Gómez, H. (2018). *Formación, investigación y mejora docente: Narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados en educación*. Taberna Librería Editores.
- Camilo Zárate, G., González Serrano, A. & Flórez Romero, R. (2015). La literacidad en la comunidad Afrocolombiana de Tumaco. *Forma y Función*, 28 (2) 155- 182.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/53548>
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. (9ª ed.). Graó
- Cassany, D. (2005, 30 oct. a 3 de nov.). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, Hermosillo, Universidad de Sonora.
https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.

- Castañeda Salgado, A. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*. UPN México.
- Castellá Lidón, J. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Revista Textos*, 10. <https://www.grao.com/es/producto/las-tipologias-textuales-y-la-ensenanza-de-la-lengua-tx010294>
- Castro Azuara. M. C. & Sánchez Camargo, M. (2018). La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos. En Natale, L. & Stagnaro, D. *La Lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. Ediciones UNGS. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf>
- CENEVAL (2010). *Exámenes generales de conocimiento de las licenciaturas de educación Preescolar y Primaria 2008. Informe General de Resultados*. México. Autor.
Recuperado el 15 de marzo de 2011. En:
<http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/dsi/egc/2008/InformeNacional2008.pdf>
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Calas http://www.calas.lat/sites/default/files/corona_berkin.produccion_del_conocimiento.pdf
- Chaves Salas A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25 (2), 59-61.
https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vigotsky.pdf

- Chávez González, G. & Cantú Ortiz, L. (2015). La literacidad académica de los estudiantes universitarios. Un acercamiento a las prácticas letradas. *Revista Ciencia UANL*, 18 (71), 39-44. <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=3050>
- Chavira Álvarez, L. S., Serrano Castañeda, J. A. & Ramos Morales, J. M (2019). *La tutoría par como estrategia para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes de educación superior*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Creswell, J. W. & Creswell J. D. (2018). *Research Desing. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5ª ed.). SAGE
- Daminova, E. R., Tarasova, V.V. & Kirpichnikova, A. A. (2017). *Academic writing as a key component of academic literacy*). The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication TOJDAC. Special Edition
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Cincel.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Ediciones de la Universidad de Oviedo. http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF
- Diario Oficial de la Federación. (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudios de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. SEGOB. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018&print=true
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Artículo 3º*. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10535>

- Díaz-Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGrawHill
- Escobar, N. (2011). La mediación del aprendizaje en la escuela. *Aprendizaje y formación docente*. 20, 58-73.
- Ferry, G. (2002). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós
- Flanders, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya
- Freeman, K. (2018). *Investigating First Year Undergraduate EAL Students' Academic Literacy Experiences*. [Unpublished doctoral dissertation, Griffith University]
https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/377655/Freeman,%20Keri_Final%20Thesis_Redacted.pdf?sequence=1
- Fuster Guillén, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. 7 (1), 201 – 229.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (eds.) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.
- Gee, J.P. (2015). The New Literacy Studies. En Rowsell, J. & Pahl,, K. (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge
- Gomes de Oliveira, R & Costa, F. (2012). La triple mimesis en la narrativa transmedia de la performance Esfuerzo. *Revista Comunicación*, 10 (1) 115-130.

http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n10/mesa1/009.La_triples_mimesis_en_la_narrativa_transmedia_de_la_performance_Esfuerzo.pdf

Guilford J. P. (1991). *Creatividad y educación*. Editorial Paidós.

Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Alianza

Hernández M. A. R. & Rodríguez Cortés, K. (2008). La organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE, y la definición de competencias en educación superior: El caso de México. *Educere*, 12 (143), 751-758.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570011.pdf>

Hernández Otañez, J. (2007). El concepto de existencia en Paul Ricoeur. *Caleidoscopio*, 22, 99-106. <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/374/352>

Hernández Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles educativos*, 34 (136), 42-62.
http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/31762

Hernández y Hernández, D., Amavizca Montaña, S. & López González, R. (2017). Prácticas Letradas En Internet: El Caso De Scorchy: Digital Literacy on the Internet: The Case of Scorchy». *Estudios lambda. Teoría Y práctica De La didáctica En Lengua Y Literatura*. 2 (1):94-118. <https://doi.org/10.36799/el.v2i1.53>.

Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad Académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Morata.

INEGI. (2020). *Lenguas indígenas y hablantes de 3 años o más*.
https://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm

Jiménez Suárez M. M. & Fonnegra Osorio, C. P. (2010). Ricoeur: La hermenéutica literaria, una vía para la interpretación y cuidado de sí. *Katharsis* 10, 33 – 45.

- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kaufman, A. M. & Rodríguez M. E. (1993). *Hacia una tipología de los textos*. En La escuela y los textos. Santillana.
- Lea, M.R., & Street, B.V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45 (4), 227-237.
https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287230>
- Leguizamón Romero, J. F. (2017). Patrones de interacción comunicativa del profesor universitario de Matemáticas. Un estudio de caso. *Revista Praxis & Saber*, 8(16), 57-82. <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v8n16/2216-0159-prasa-8-16-00057.pdf>
- León-León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista CAES*, 5 (1) 136 – 155.
- López de Dicastillo Rupérez, N., Iriarte Redín, C. & González Torres, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto “competencia social”. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 143-158
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866882>
- Lorenzatti, M. C., Blazich, G. & Arrieta, R. (2019). Aportes de los nuevos estudios de literacidad al campo de la educación de jóvenes y adultos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 24 (2), 295-301. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00295.pdf>

- Luria, A. R. (1980). *Conciencia y lenguaje*. Pablo del Río, Editor.
- Macías Montero, E. G. (2017). *La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de educación secundaria*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura].
Dehesa Repositorio Institucional
- Maldonado, P. (2017). Hacia una filosofía de la amenaza: Una propuesta de lectura Agambeiana. *Reflexiones Marginales*. Dossier Núm. 39. En <https://reflexionesmarginales.com/blog/2017/05/31/hacia-una-filosofia-de-la-amenaza-una-propuesta-de-lectura-agambeniana/>
- Martínez Arroyo, A. (2016). *Escribir para aprender versus aprender sin escribir. Prácticas de escritura académica en la formación inicial de profesionales de la educación*. [Tesis Doctoral.] Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.
- Martínez García, D. A. & Posada Carmona, J. A. (2017). *Literacidad Académica: Experiencias de apropiación de prácticas de lectura y escritura en la formación de estudiantes indígenas*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Martínez, M. (2009). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. Trillas.
- Martos García, A. E. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 199-229.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110199A>
- Medina, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. UPN/Plaza y Valdés Editores.
- Mellado Jiménez, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de Ciencias Experimentales y Filosofía de la Ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), 343-358
<https://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v21n3/02124521v21n3p343.pdf>
- Mercado Cruz, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Ediciones Díaz de Santos.

- Mercado Cruz, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12 (33), 487-512. COMIE.
- Mesía Maraví, R. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Revista Investigación Educativa*. 11 (19), 137-151
- Mesía Marino, Y. L. (2008). *Falta de articulación de las diferentes voces de la literacidad académica: un estudio en un centro preuniversitario*. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. [Tesis licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú]
- Mestres, F. & Vives Rego, J. (2014). Reflexiones sobre el miedo en el siglo XXI: Filosofía, política, genética y evolución. *ARBOR*, 190 (769) a 172
- Moreno Mosquera, E. & Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24 (2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Muinelo Cobo, J. C. (2004). El círculo hermenéutico de la explicación: Implicaciones jurídicas. *Anales de Cátedra Francisco Suárez*. 38,185 -202.
- Nava Avilés M. V. (2003). La constitución de un Ethos Barroco en la educación. Un acercamiento desde la Hermenéutica Analógica Barroca. *Devenires*, 4(7), 174-184. <http://devenires.umich.mx/devenires/index.php/devenires/article/view/653/536>
- Nava Avilés, M. V. (2001). La hermenéutica barroca una construcción filosófico-educativa de Samuel Arriarán. En Arriarán S. & Hernández, E. (coord.). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. Colección Textos, número 27. UPN
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 32(2) 1 - 32 DOI: 10.1590/1678-460X2019350201

https://www.researchgate.net/publication/332447899_Aportes_para_una_didactica_de_la_escritura_academica_basada_en_generos_discursivos

Núñez Ravelo, F. (2012). La fenomenología: Epistemológica u Ontológica, de Husserl a Heidegger. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 8 (3), 14-23.

https://www.researchgate.net/publication/284188654_LA_FENOMENOLOGIA_EPISTEMOLOGICA_U_ONTOLOGICA_DE_HUSSERL_A_HEIDEGGER

Orlando, V. (2019). Enseñanza universitaria y literacidades académicas; perspectivas presentes y horizontes futuros. *Revista Linguagem & Ensino, Pelotas*, 22 (3), 616-638

Parada, S. E., Figueras, O. & Pluvinaige, F. (2009). Hacia un modelo de reflexión de la práctica profesional del profesor de matemáticas. En González, M. J., González M. T & Murillo, J. (eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII*. SEIEM. <https://www.seiem.es/docs/actas/13/SEIEMXIII-ParadaFiguerasPluvinaige.pdf>

Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Instituto Cervantes. Editorial Aguilar

Paxton, M., & Frith, V. (2014). Implications of academic literacies research for knowledge making and curriculum design. *Higher Education*, 67, 171–182. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9675-z>.

Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. (4ª ed.). Graó

Planella, J. (2005). Pedagogía y Hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (12), 1-12 <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1078Planella.PDF>

Polanco, H. & Malavé, L. (2018). El paradigma del texto, en la fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur. *Revista CIEG*. 32 (1) 20-35.

- Poveda, D. & Sánchez, J. J. (2010) Las prácticas y estilos de literacidad de los adolescentes fuera de la escuela: una exploración cuantitativa de las relaciones entre literacidad, escolarización y origen familiar. *Sociolinguistic Studies. Equinox Publishing*. 4 (1), 85-114. doi:10.1558/sols.v4i1.85
- Ramírez Ramírez, L. N. & Gallur Santorum, S. (2017). La perspectiva socio-cultural como modelo teórico de análisis de la reprobación académica en Educación Superior. *Revista científico Pedagógica Atenas*, 2 (38) 1-17
<https://www.aacademica.org/leticia.ramirez/10.pdf>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es>
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 10 (4), 63-77
- Riceeti, A. & Chiecher, A. (2014). Motivación y perspectiva sociocultural. Acerca de una investigación de diseño en un contexto deportivo. *Revista Digital*. 18 (190).
<https://efdeportes.com/efd190/motivacion-y-perspectiva-sociocultural-en-contexto-deportivo.htm>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. FCE
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración. Vol. I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo veintiuno editores.

- Ricoeur, P. (1999). *Tiempo y Narración. Vol. III. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo veintiuno editores.
- Ricoeur, P. & González, J. E. (2013). La hermenéutica y el método de las ciencias sociales. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 34 (109), 57-70.
<https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2013.0109.04>
- Riquelme Arredondo, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados de aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago Chile*. [Tesis de Doctorado. Universidad de Manizales] RIDUM. Repositorio Institucional.
- Rivera Kamaji, G. (2006). El problema lenguaje realidad en Paul Ricoeur. En Rivera Weber, P. (coord.) *Cuestiones hermenéuticas de Nietzsche a Gadamer*. Ítaca.
- Rodríguez Moncada, E. (2009). Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (1), 137-150 <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096007.pdf>
- Saavedra Ramírez, G. (2000) La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. *Revista de Filosofía*. 32 (2), 23 – 40.
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero Ellos ¿aprenden?* SEP-Mensajero
- Salinas Quintanilla A. M. A (2012). La Mediación y el acompañamiento en los aprendizajes escolares en un ambiente de inclusividad. En Méndez Domínguez J & Gómez Medina, M. (eds.) *Experiencias Investigativas de Interculturalidad Educativa*, Colección ConCiencias Humanas y Sociales 8. Universidad Autónoma de Tamaulipas.

- Sánchez Meca, D. (2004). El círculo hermenéutico y los límites de una filosofía de la lectura. *SIGNA*, 13, 139-160. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-crculo-hermenutico-y-los-lmites-de-una-filosofa-de-la-lectura-0/>
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *El trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo*. DGESEPE.
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Planes de estudio 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. DGESEPE. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/63>
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Planes y programas de estudio de la Educación Normal*. Documento base. DGESEPE
- Secretaría de Educación Pública. (2018c). *Programa del curso. Prácticas sociales del lenguaje*, SEP. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1123b.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. SEP. http://file-system.cnspd.mx/2019_2020/ingreso/ba/misc/PPI_EB_2019_20193101.pdf
- Serrano Castañeda, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujeto, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. Colección más textos, Número 21. Universidad Pedagógica Nacional
- Silva Arévalo, E. (2005). Paul Ricoeur y los desplazamientos de la hermenéutica. *Teología y Vida*, 46 (1-2), 167-205. <https://www.redalyc.org/pdf/322/32214684008.pdf>
- Sito, L. & Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Revista Universitas Humanística*,

83, 159-185. Pontificia Universidad Javeriana.

<https://www.redalyc.org/pdf/791/79149756008.pdf>

Souto, M. (2017). *Pliegues de la Formación. Sentido y Herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.

Street, Brian V. (2014), *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2009). *The next generations of literacy statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*. UNESCO Institute for Statistics.

http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/the-next-generation-of-literacy-statistics-implementing-the-literacy-assessment-and-monitoring-programme-lamp-en_0.pdf

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* Autor.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible 2015 -2030*. Autor.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Uribe Rosales, V. P. (2017). Edmund Husserl en la fenomenología. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3, 4(7)*.

<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n7/index.html>

- Uvalle González, B. (1986). *Una hazaña cultural: La escuela Normal y Preparatoria de Tamaulipas*. JUS.
- Vargas Franco, A. (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana*. [Tesis doctoral.] Universitat Pompeu Fabra.
- Vargas Franco, A. (2019). *Escritura académica e identidad en la educación superior. Un enfoque sociocultural*. Tecnológico Metropolitano.
- Villacañas Berlanga, J. L. (2016). Latencia. La elaboración de la experiencia originaria. *Diánoia*. 61 (76) 3 – 28. En <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v61n76/0185-2450-dianoia-61-76-00003.pdf>
- Villegas Durán, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. Profesorado. *Revista del currículum y formación del profesorado*. 12, 3. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf>
- Weiss, E. (2014 17 al 20 de junio). *Subjetivación y formación de la persona*. Congreso Internacional del a AFIRSE “Epistemologías y metodologías de la investigación en la educación, UNAM.
- Wingate, U. & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/ Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481-495.
- Yurén Camarena, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Paidós.
- Yurén Camarena, M. T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En: Yurén, T., Navia, C. & Saenger, C. (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Pomares Corredor.

- Zaiter, J. (1989). El lenguaje como función superior humana. Aportaciones de Vygotski y Luria. *Ciencia y Sociedad*, 14 (4), 331-340
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Redes para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009a). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: Cassany, D. (ed.) *Para ser letrados*. Paidós.
- Zavala, V. (2009b). ¿Quién está diciendo eso?: Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En Kalman, J. & Street, B. (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Siglo XXI.
- Zavala, V. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. Cuadernos Comillas, 1, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V. (13 junio 2013). *Literacidad académica, etnografía e interdisciplinariedad: una nueva mirada al objeto de estudio*. Conferencia Plenaria. Salón Auditorio “Nicolás Casullo”. En VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso.
https://youtu.be/zcl3aK_stls

Apéndices

Apéndice A: Informe de Práctica (Fragmento)



**BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL
FEDERALIZADA DE TAMAULIPAS
CLAVE:28DNL0005**

Alumna Melvy Vázquez Roque

5”B” LEP

INDICE

INTRODUCCIÓN	2
PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA	3
PROGRAMA DE ESTUDIOS O ENFOQUES	7
EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	7
REPLANTEANDO MI ACTUAR DOCENTE	16
REFERENCIAS	20

INTRODUCCIÓN

El propósito de la segunda jornada de práctica intensa fue el aplicar estrategias que estuvieran basadas en fomentar la innovación, motivando a los alumnos con planeaciones y secuencias didácticas adecuadas a la situación que estamos viviendo en la actualidad a causa del virus Covid-19. También se toma como principal factor importante el enfoque de cada una de las materias con el que se trabajo en este caso fue Matemáticas y español, fue fundamental el desarrollar reflexiones constantes durante este proceso pero que sin duda aportan gran valor a mi formación.

Esta práctica se realizó en la Escuela Primaria Pedro J. Méndez, con C.C.T 28DPR1159H en la Z.E 154 se encuentra en la calle Mier y Terán 1123 Pedro José Méndez. El salón con el que se me asigno trabajar fue el salón de quinto año grupo C a cargo de la maestra María Lourdes Quintanilla Mejía el cual tiene 41 alumnos del cual niñas son 15 y niños 26.

Se trabajo con dos turnos en el turno matutino se tuvo una asistencia de 17 alumnos y 14 en el turno vespertino esta forma de distribuir el grupo fue por orden de la docente, también se implementó el uso de Meet para las videoconferencias, WhatsApp para la comunicación con los alumnos y la maestra titular, se trabajó también PowerPoint y Word para el diseño y presentación del trabajo que se desarrollo en esta practica en la materia de español, se recurrió al uso de fichas interactivas que se encontraban en una plataforma de internet, implemente el uso de juegos creados en PowerPoint para implementarlos al final de clase, por ultimo pero no menos importante opte por trabajar con un aula virtual la cual era implementada como material de repaso.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA

El nombre de mi propuesta fue “La tecnología y motivación para el aprendizaje”. Esta propuesta se inició a diseñar partiendo de una problemática la cual consista en la falta de participación de los alumnos en el aula virtual, es por ello que en dicha propuesta se tenía como principal propósito la participación de los alumnos, así como también motivarlos a implementar el uso de la tecnología en sus tareas diarias, establecer canales de comunicación óptimos para la mejora de los contenidos que serán desarrollados durante esta jornada. Dialogar y reflexionar a manera de plenaria los contenidos que desarrollamos durante la videoconferencia esto con la finalidad de un aumento en la confianza entre el alumno y el docente. Las actividades que se diseñaron son de acuerdo con las necesidades de los alumnos, partiendo de sus intereses, de sus formas de aprendizaje etcétera. Se implemento la plataforma de Meet para realizar las video conferencias con los alumnos y dicha plataforma fue establecida por la docente titular, también se realizaron dos grupos de WhatsApp esto fue así porque como ya lo mencione con anterioridad el grupo esta distribuido en dos turnos por la docentes el cual cuenta con 20 y 21 alumnos en estos grupos se encontraban alumnos y padres de familia, utilice una plataforma de internet que esta basada en fichas interactivas las cuales se le enviaba al alumno y el por si sola podía ir respondiendo se decidió implementar por si solo ya que como nos lo menciona Cohen (1972):

El surgir a la autonomía y la independencia de la gente que proverbialmente había estado siempre hundida en el fondo está en perfecta armonía con nuestra herencia democrática. y, lo que es más importante, por primera vez en la historia del hombre hay una base tecnológica a partir de la cual la posibilidad de una vida libre de hambre y de escasez es una realidad potencial para toda la humanidad” (P.12)

Paint fue un recurso muy importante para el desarrollo de la clase de matemáticas el cual este fungía como pizarrón para explicar problemas que se le dificultaran al alumno, se crearon herramientas en PowerPoint basadas en el juego las cuales eran utilizadas al final de la clase como medio de repaso ya que “el juego es un camino natural hacia el aprendizaje y que debe haber abundante materia prima disponible para su uso “ (Cohen 1972, P. 20) , como último recurso se utilizó un aula virtual el cual contenía enlaces de YouTube, manualidades y actividades que podían realizar como repaso después de las clases esto se decidió así por qué tal y como lo postula Cohen (1972, P.21), “cada niño aprende a su propio ritmo, pues toda la gama de capacidades, desde el más inteligente hasta el más lento, puede ajustarse con perfecta igualdad a materiales que han sido cuidadosamente desarrollados.”

El resultado que obtuve durante esta práctica siento que fue bastante bueno y lo que esperaba obtener ya que tenía suficiente material para brindarle a los alumnos, organice mis tiempos adecuadamente y siempre previendo que los temas mas largos iniciaran a trabajarse desde el primer día de clases. Los padres siempre mostraron una gran disposición para apoyar a sus hijos en la realización de las actividades y para que ingresaran a las video conferencias, esto sucedió gracias al balance que se dio en el trabajo que se les solicitaba los alumnos porque algo que opte por establecer fue:

El diseño de ambientes centrados en el aprendizaje es lograr el balance adecuado de actividades, entre las que se diseñan para promover la comprensión y la automatización de habilidades necesarias para funcionar efectivamente, sin saturar los requerimientos de atención. (John, 2007, P.20)

En gran parte del trabajo que realice con los alumnos se establecieron buenos canales de comunicación esto así porque lo primordial para mí fue que los alumnos me brindaran esa confianza que se necesitaba para conocerlos y

apoyarlos porque tal y como nos lo dice John (2007, P.14) “Los maestros centrados en el que aprende también respetan las formas de hablar de sus estudiantes, porque proporcionan una base para el aprendizaje futuro. En la ciencia escolar, como en la profesional, la forma estándar de hablar es impersonal y expositiva”.

La propuesta de intervención se aplicó en las materias de matemáticas y español. En la primera materia que es matemáticas se trabajó durante el desarrollo de la clase esto en la explicación del tema, al inicio de la clase hacía preguntas para conocer que sí y que no conocía el alumno y cuando se recurría explicar algún problema utilizábamos Paint para la explicación esto para que fuera más clara y que los alumnos pudieran anotar lo que se estaba presentando y como problemas implementaba una actividad de preguntas y respuestas al igual que los ejercicios de los libros de texto. Al concluir las clases siempre realizábamos algún juego de matemáticas referente al tema que estábamos viendo el cual era fracciones porque sentía que me estaba dando resultados porque los alumnos “cuando les dije que les iba a poner un juego se escuchó a los alumnos decir “qué bueno un juego”, “¿Qué juego será maestra” etc.” (D.C, P.2), al concluir la clase les hacía llegar la tarea con la que iban a repasar lo visto en clase, así como también tenían que realizar lo que se solicitaba en el aula virtual de acuerdo con el día que correspondía trabajar. Muchas de las veces siempre me pasaban más de la hora que estaba asignada de la clase ya que los alumnos querían seguir jugando esto también “porque los alumnos estaban emocionados con el aula virtual ya que se las presenté y les dije cómo iba a ser utilizada y en qué momento, así como también cuál era su función, rápidamente todos los alumnos me pedían que les mostraran que trabajo tenían que hacer en el santa clause, en el regalo y en la cámara.” (D.C, P.3)

El trabajo se evaluó con ejercicios, participación y muchas de las veces:

“Realizaba la participación por turnos, pero ésta no se siguió del todo en cuanto al respeto de esos turnos porque cuando les pidió a los alumnos que participaron los mencionaba y nadie contestaba entonces continuaba con otra persona que, si quisiera participar, les hacía saber que la participación también contaba y enseguida participaban. (D.C, P.7)

También me apoye de las tareas y con el material del libro esto por medio de listas de cotejo también se contemplo la asistencia a las clases. Hablando de logros uno de ellos fue el llevar a los alumnos a la reflexión y comprensión de los problemas ya que al inicio de la clase los problemas implicaban mucho análisis y los alumnos por no comprender lo que solicitaba el problema se quedaban a mitad del proceso para llegar a la respuesta, así que al final de esta practica me pude dar cuenta que los alumnos por si solos identificaban ya lo que solicitaba el problema.

Abordando ahora la materia de español en esta materia se iniciaba con una actividad que se trata de despejar la mente de los alumnos y activarlos, después se exponía y se comentaba en plenaria el tema que se desarrollaba para después continuar con ejercicios en el que se retomaba los visto tales como preguntas y respuestas, sopas de letras, crucigramas y fichas virtuales. Como cierre de las clases también intentaba ponerle juegos, pero no en todas las clases ya que era una materia en la que desarrollaríamos un trabajo con un poco de dificultad entonces disponía hasta el ultimo minuto para explica lo que se iba a realizar. Después de las clases solo solicitaba algunos cuestionarios o ejercicios con fichas electrónicas o el observar videos en YouTube en los que debían seguir ciertos indicadores y ese era comentado en la siguiente sesión.

El trabajo se evaluó muy parecido a matemáticas se consideró la participación, los ejercicios en la clase, tares, aula virtual y estas fueron evaluadas por medio de una lista de cotejo mientras que el boletín informativo fue evaluado por medio de

una rubrica. Sin dudar uno de los logros que mas me daba miedo no lograr era que los alumnos no desarrollaran la ultima actividad que era el boletín informativo ya que se presentaban muchas dudas y por ello opte por designar más tiempo después de clase para apoyar a los alumnos que tenían dificultad en aspectos de como estructurar el trabajo y como utilizar el programa con el que se trabajaría. Creo que fue un reto, pero un reto que me siento satisfecha porque se presentaron muy buenos trabajos.

PROGRAMA DE ESTUDIOS O ENFOQUES

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta que diseñe parte de una problemática, esta necesidad por lograr que los alumnos participen y se motiven por aprender y querer conocer las nuevas tecnologías ya que como lo postula Branford (2007, p.23) “Las nuevas tecnologías proporcionan oportunidades para incrementar la retroalimentación al permitir a los estudiantes, maestros y expertos de contexto interactuar tanto de manera sincrónica como asincrónica”. Me enfoque en realizar esta propuesta para apoyar y mejorar la manipulación del uso de tecnología ya que en la actualidad el utilizar la computadora le permite al alumno forjar una seguridad en la manipulación de estos aparatos que forman parte indispensable de la educación hoy en día. El crear esta propuesta en cuanto a la calidad se estructuro de la mejor manera utilizando teóricos pertinentes y adecuados que apoyen esta necesidad por fomentar la participación y el uso de la tecnología tal y como lo es Castells (2002) en sus cinco rasgos constitutivos y de información:

- Las tecnologías dirigidas a este campo lo son para actuar sobre la información, para transformarla y no únicamente para obtenerla e, incluso, para actuar sobre la propia tecnología.

- Las tecnologías penetran en la mayoría de los ámbitos de la actividad humana y tienen una significativa incidencia sociológica y cultural.
- La lógica en la que se apoyan las nuevas tecnologías responde a una morfología en red; por lo tanto, todo el sistema está interconectado.
- La flexibilidad de estas tecnologías propicia procesos reversibles, reconfiguraciones organizativas (las instituciones pueden cambiar su modelo de gestión sin ser destruidas).
- Las tecnologías concretas convergen en un sistema altamente integrado, desarrollando interdependencia entre campos científicos. (p.218)

Esta idea partió porque los alumnos tenían miedo de encender la cámara, el micrófono o a compartir pantalla, viendo esta situación establecí mi idea sobre trabajar por medio de la motivación, promover la participación por medio de la gamificación para así lograr que el alumno fuera un actor de la clase y no solo un espectador.

Se innovo haciendo énfasis en la participación, me plante preguntas y leí autores que expresaban los gustos que los alumnos tenían fuera de la escuela y uno de ellos era el juego y la interacción entre ellos ya que con esta pandemia esta situación se limitó mucho pero siempre existen formas para trabajar la comunicación y una de ellas fue el realizar espacios en el que el alumno podía platicar, escuchar algo que su compañero estuviera contando como quien dice relajéabamos y esto lo realizaba más que nada para estructurar una relación de confianza con los alumnos, porque al final de cuentas lo que ellos esperan de nosotros es que seamos distintos a sus maestros titulares y crear clases distintas.

Se utilizaron teóricos que resaltan las ventajas que tiene el uso de la tecnología en el aula de clases tal como lo fue García- Varcárcel (2003), quien nos dice que las

nuevas tecnologías facilitan la motivación de los estudiantes, entre las cuales se encuentran:

- Carácter lúdico de los materiales.
- El componente icónico en la presentación de la información y, en general, el carácter audiovisual como forma de comunicación más impactante que la verbal.
- El dinamismo y la interactividad que permite el medio.
- La posibilidad de crear informaciones, desarrollando procesos creativos de aprendizaje y no meramente reproductores.
- La posibilidad de compartir con otros compañeros sus aprendizajes y producciones, así como exhibirlas ante colectivos más amplios (padres, otros colegios).
- El trabajo en equipo que aumenta el nivel de participación de todos los alumnos.
- La necesidad de pensar, tomar decisiones, presentar de un modo lógico sus conocimientos, tomar parte activa y sentirse responsables de su proceso de aprendizaje.
- La continua retroalimentación de los logros conseguidos, junto con un alto grado de refuerzo positivo de los aprendizajes. (p.220)

Los alumnos conforman una parte esencial de este proceso y diseñar planeación que no estén relacionadas con esta nueva situación es una acción que nos lleva a un camino en el que vas, pero no sabes a que, es igual en estas clases que hoy en día desarrollamos si das la clase, pero no te apoyas de herramientas que fácilmente se pueden acceder a ellas ¿Cómo se motivaran los alumnos?, ¿Cómo harás una clase distinta o como los alumnos lo esperan?

Los teóricos que utilice me sirvieron para darme cuenta de la gran herramienta que tenemos en nuestras manos y que el aprendizaje a través de una pantalla no tiene porque no funcionar si existen todos los medios, pero sobre todo el apoyo de la docente titular y de los padres de familia.

Al desarrollar las clases y comenzar a aplicar esta propuesta los alumnos se iniciaron a interesar por el desarrollo de las clases porque cada vez más aumentaba el material. En cuanto a matemáticas se utilizó más recursos didácticos ya que implicaba un tema que a los alumnos se le dificultaba y que es de difícil comprensión para todos los alumnos. Cada una de las actividades y juegos tenían sus instrucciones claras y eran repetidas constantemente, algo en lo que enfatizaba mucho era que me podían preguntar sin ningún problema que teníamos que realizar con el trabajo solicitado ya que para mi era mejor que preguntaran porque querían realizar la actividad a que no me preguntaran y no la realizaran. Estos recursos fueron utilizados en la clase y después de la clase, los juegos y las tareas solicitadas en plataforma en línea así como el aula virtual fueron recursos que me sirvieron mucho de apoyo para retroalimentar después de la clase ya que por ejemplo con el aula virtual que incluía videos asignaba un video que brindara información acerca de los problemas que tenían que resolver en la tarea, esto resulto ya que muchos padres de familia me solicitaban mas material y solo les decía que podían utilizar los demás videos aun que no fueran del día que pedía, en cuanto a los juegos contaban con gráficos y eso le gustaba a los alumnos y decían cosas como “qué bueno un juego”, “¿Qué juego será maestra” etc. (D.C, P.2)

En español se aplicó esta propuesta de manera muy lenta, se recurrió de menos material ya que en este material el trabajo final demandaba mas tiempo. El realizar las actividades con los alumnos fueron muy amenas, de rápida realización y accesibles para todos. Estos recursos que utilice le dieron un poco más de sentido grafico al trabajo final que se presentaría ya que el utilizar fichas, videos, imágenes o anuncios nos presentaba ideas claras de lo que se solicitaba que se entregara, como otro aspecto iniciaba “Inicie la clase con una actividad para abrir el cerebro y los alumnos comenzaron a reírse porque se equivocaban en vez de decir el color decían la palabra y todos decían hay maestra está bien difícil y se reían”. (D.C, P11)

-

Los alumnos son el factor mas importante durante este proceso y es por ello que con esta propuesta se puso en marcha actividades que mejoraran este proceso de aprendizaje de los alumnos. En cuanto a los aprendizajes que lograron los alumnos se tiene en cuenta que el alumno aprendió a manejar y manipular Word, el alumno realiza correctamente operaciones que nos permiten llegar a la resolución de problemas que implica el uso de fracciones, también logro realizar ejercicios que implicaban el uso de la tecnología como los son las fichas, este tipo de actividades les permiten a los alumnos ir construyendo esa seguridad que se necesita para ir haciéndose acreedor de nuevo conocimiento sobre los medios tecnológicos como lo es la computadora que hoy en día son instrumentos necesarios para poder desarrollar las clases.

Los alumnos llegaron a conocer bastante bien como utilizar Word o PowerPoint ya que realizaron muy buenos trabajos finales en la materia de español que consistía en realizar un boletín informativo:

Boletín informativo.

Los conejos y sus características más importantes

CONEJO DOMESTICO

Se habita a casi los hogares, pero prefiere los campos extensos sujetos de quercos para esconderse en ellos.

Características:

- Ingestión elevada con respecto a otros de pelo negro, cabeza y ojos grandes.
- Puede vivir desde 8 años a 10-12, depende de los cuidados.

CONEJO CABEZA DE LEÓN

Características:

- Son de tamaño pequeño.
- Llegan a pesar de 1.3 a los 1.7 kg.
- puede vivir de 8 a 9 años aproximadamente.
- Sus orejas miden 7.5 cm de largo y rectas.
- Sus extremidades no son firmes y el cuerpo tiene una forma redondeada.

Alimentación:

- Pieno rico en proteínas.
- Heno.
- Frutas y verduras (sin excederse).



Alimentación:

brócoli, lechuga, perejil, calabacín, zanahoria, calabaza, cilantro, espárrago, tomate y apio.

Los bebés se comen verduras hasta los 6 meses de edad.



CONEJO POLACO O POLISH

El conejo polaco es una raza de conejos enanos dentro de los cuales encontramos una enorme variedad. Incluso en diferentes razas, se han generado diferentes cruces entre ellos.

Características:

- Cabeza pequeña y ojos prominentes.
- Son redondeados.
- Poseen una capa de piel suave y fina ajustada a su cuerpo.

Si va a vivir al aire libre su jaula debe ser resistente al agua y debe colocarse en un área protegida como lo puede ser cobertizo ligero y ventilado.



CONEJO NEERLANDES ENANO

El conejo neerlandés enano es un conejo doméstico.

Características:

- PESO DE 3.3 A 2.5 LIBRAS.
- ES DE LA RAZA DE CONEJOS MAS PEQUEÑA.

El enano holandés se confunde a menudo con el polaco, pero este tiene orejas más largas, una cabeza no braquicefalica y menos corvina.



Avery / Revista Lazo Verde

Apéndice B: Registros de escolaridad de los estudiantes (2018 – 2020)

Fragmento

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
EDUCACIÓN NORMAL
REGISTRO DE ESCOLARIDAD

NOMBRE DE LA ESCUELA: BENEHERITA ESCUELA NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAUPLipas

ESTADO: TAMAUPLipas

CIUDAD: VICTORIA

PROFESOR: 280810009

GRUPO: 3

SEMESTRE: I

PERIODO: 2018-2019

ESCOLARIDAD: 3 años

ESCOLA: ESCOLA ARZOBIA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN NORMAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAUPLipas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAUPLipas

CURSO	NOMBRE DEL ALUMNO	NOMBRE DEL PADRE	NOMBRE DEL ABOGADO	CALIFICACIÓN FINAL		CALIFICACIONES DE REGULARIZACIÓN		NIVELES ACADÉMICOS	NIVELES ACADÉMICOS									
				NOTA	CONCEPTO	NOTA	CONCEPTO			NOTA	CONCEPTO							
1	ALBA CRISTINA ESCOBAR	AGUILAR	RODRIGUEZ	CARLOS	11	7	8	19	8	7	1	1	1	1	1	1	1	1
2	ANA JOSEFA SANTI	APALCO	APALCO	LITZA MARIELA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
3	CAROL DITHYRA ROS	CERAMITAS	COJANGA	AMANDA ALEXANDRO	11	8	10	8	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
4	FRANCISCA ROSA	POLENSA	ROSA	MARCELA GUERRERO	11	10	9	10	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
5	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	SOLÍS	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
6	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
7	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
8	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
9	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
11	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
12	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
13	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
14	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
15	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
16	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
17	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
18	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
19	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
20	FRANCISCA ROSA	HEREDIA	ROSA	FRANCISCA ROSA	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN NORMAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAUPLipas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAUPLipas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN NORMAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAUPLipas

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN NORMAL FEDERALIZADA DE TAMAUPLipas

Apéndice C: Datos archivológicos de la institución formadora**(Fragmento de informe para CIEES)*****La Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas***

En Ciudad Victoria, Tamaulipas en 1888, a iniciativa del C. Gobernador Rómulo Cuéllar, se organiza el Instituto Científico y Literario bajo la dirección del Ing. Agrónomo Luis Puebla y Cuadra, instalándose en el 7 y 8 entre las calles de Matamoros y Guerrero. Posteriormente el Ing. Alejandro Prieto, siguiente Gobernador del Estado, promulgó el decreto expedido por el gobierno del estado con fecha 29 de junio de 1889 en el que el Instituto Científico y Literario quedó incorporado a la educación oficial para su sostenimiento e inspección a cargo del gobierno del estado, a fin de impartir educación pública como escuela secundaria, normal y preparatoria. Desde su fundación a la fecha, La Escuela Normal ha ocupado cuatro edificios, por requerimiento en el aumento de la matrícula. Actualmente la institución se ubica en el Boulevard Praxedis Balboa s/n en la Colonia Tamaulipas

Desde su fundación la BENFT ha formado profesores de educación primaria, con el paso del tiempo se fueron presentando reformas a los planes de estudio de Educación Normal, que implicaban una serie de cambios; en el ciclo escolar 1984-1985 por disposición de la Secretaría de Educación Pública se autorizó, cumpliendo con el Decreto de fecha 23 de marzo de 1984, que la Educación Normal en su nivel inicial en cualquiera de sus tipos y especialidades tuviera el grado académico de Licenciatura. La decisión fue del C. Miguel de la Madrid Hurtado, Presidente de la República Mexicana y siendo Secretario de Educación Pública, el Lic. Jesús Reyes Heróles, el C. Dr. Emilio Martínez Manautou, Gobernador del Estado de Tamaulipas, el C. Lic. Ramiro Oquita y Melendrez quien fungía como Delegado General de la SEP en Tamaulipas. Así se inició el 17 de octubre de 1984 por primera vez en el país y en nuestra escuela la profesión de Licenciado en Educación Primaria, con antecedente de escolaridad el Bachillerato Pedagógico; aunque se aceptó como antecedente de la Licenciatura, el Bachillerato General. Fue hasta el ciclo escolar 1987-1988 que egresó la primera generación como Licenciados en Educación Primaria. Posteriormente en ciclo escolar 1993-1994 se abre la licenciatura en Educación Especial,

área Problemas de Aprendizaje, Plan 1985, egresando la primera generación en el ciclo 1997-1998.

Actualmente la BENFT ofrece los **programas de** Licenciatura en Educación **Primaria**, el cual fue diseñado en 1997, como parte del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), por la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), mismo que se implementa a nivel nacional. Y de Licenciatura en Educación **Especial**, área Intelectual 2004.

Dentro de su **organización interna**, la BENFT, de acuerdo al Manual de organización, cuenta con una Dirección, una Subdirección Administrativa y una Subdirección Académica, que organizan las actividades de las áreas de: Docencia, Investigación y Extensión y Difusión normalista, así como del Laboratorio de idiomas; existen las oficinas de Seguimiento y Evaluación; la de Psicopedagogía; Control escolar; de Apoyo académico y Servicio Social, Centro de información, de Personal, de Recursos financieros, Recursos materiales y Servicios generales, además de las dos coordinaciones tanto de la Licenciatura de Educación Primaria como la de Educación Especial. Las **áreas, oficinas y las coordinaciones** se hacen cargo de las actividades encomendadas por la Subdirección Académica o Administrativa de acuerdo a su ámbito de atención. **(CIEES, 2010)**

¹ Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tamaulipas, 29 de junio de 1889

¹ Oficio de Registro del Programa de Educación Primaria ante la DGESE

¹ Listado de programas educativos (Primaria y Especial) de la BENFT y matrícula actual

¹ Organigrama de la BENFT (Carpeta 0)

Apéndice D: Autobiografías de los estudiantes normalistas (Fragmento)

Hola, me presento, mi nombre es A. A. C. C., soy oriundo de ciudad Victoria, Tamaulipas. Toda mi vida he vivido en esta ciudad, pero mis planes a futuro no están aquí. Mi padre Aarón Cervantes Silva, electricista de oficio, pero todólogo por necesidad y madre Angélica María Colunga Castilleja docente profesional. Ella fue mi mayor inspiración a la hora de decidir la carrera que estudiaría, recuerdo bien que desde que yo estaba en la primaria, cursaba alrededor del cuarto o quinto grado ya sabía que quería ser maestro de primaria. Otra inspiración fue mi profe Juan, quien me dio clases en cuarto y sexto de primaria, recuerdo que sus clases eran tan entretenidas, en aquellos días era tan raro ver a alguien usar una computadora y mi profe la usaba todos los días, nos ponía actividades que nunca antes había visto.

Nací un 21 de diciembre del año 2000, a los pocos meses, debido a que mi mamá es maestra, me metieron en el CENDI n° 9 "Ana María Balandrano Guevara" ahí estuve hasta los 5 años de edad, ya que a esa edad me metieron a la primaria. En aquél año se hizo una reforma en dónde los niños nacidos después de octubre como quiera podían entrar a la primaria, mi mamá al ser maestra se dió cuenta de esto rápido e hizo todos los trámites para que pudiera entrar a la primaria. De hecho no me dejaron entrar a la escuela dónde mi mamá trabajaba, estuve en tres primarias antes de entrar a la Leona Vicario.

Al fin pude entrar a la escuela y mi madre cuenta que me subestimaban demasiado los maestros, no creían que alguien con esa edad realmente estuviera preparado para la escuela y siendo honestos yo ya sabía leer y escribir cuando entré a la primaria y tenía compañeros con más edad que no sabían.

No día fácil ser "hijo de maestro" porque siempre vas a a tener esa etiqueta, cualquier problema por más mínimo que fuera siempre iban con mi madre a avisarle, eso a mí sí me molestaba porque yo pensaba que si el problema es conmigo, ¿Por qué involucrar a mi mamá? Pero al parecer los alumnos y profesores no entendían eso.

Logré graduarme exitosamente de la primaria y tomé probablemente una de las peores decisiones de mi vida. A la hora de escoger a qué secundaria iba a inscribirme escogí la Escuela Secundaria Técnica N°1 "Álvaro Obregón" a la que todos mis amigos también aspiraban a entrar. Ahora ya de grande veo que no fué lo más inteligente que pude haber hecho, es más de todos mis amigos que iban a entrar solo uno quedó en mi salón. También recuerdo que después de presentar el examen de admisión publicaron las listas de los aceptados y los ordenaron de mayor a menor número de aciertos, pues yo con pocas esperanzas empecé a buscar mi nombre de atrás para adelante y mi sorpresa fue que estaba entre los primeros 10, grata sorpresa que me llevé.

Pasé la secundaria sin pena ni gloria, aprendiendo demasiado, negando muchas veces mi presente, porque en ese momento uno se ahoga en un vaso de agua pero salí avante y al momento de entrar a la preparatoria me prometí que no iba a cometer el mismo error que cometí antes, así que decidí entrar en una preparatoria que yo quería, no en la que mis

amigos querían ni mucho menos en la que mis padres querían, y así entré a la Preparatoria Federalizada N°1 ING. "Marte R. Gómez".

Sabía que ahí había una especialidad llamada "práctica docente" dónde empecé mis pininos en la labor docente, experimenté mis primeras prácticas frente a grupo, tanto de observación como de ayudantía.

Ya casi con una vida nueva, con unas ganas infinitas de comerme el mundo, decido entrar a la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas en donde he encontrado a personas increíbles, personas maravillosas, personas muy inteligentes, amigos que sé que estarán para toda la vida.

He tenido experiencias de verdad muy gratificantes, las más significativas fueron los dos viajes que hicimos al municipio de Jaumave a conocer la dinámica de una escuela multigrado y el segundo al municipio de Xilitla a estudiar las escuelas indígenas de la zona. También el hecho de ir a practicar y tener a mi cargo a todo un grupo de primaria es algo de verdad impresionante

Mis planes a futuro como dije no están en esta ciudad, amo con todo mi corazón a la ciudad pero creo que puedo encontrar mejores oportunidades en otros lugares. Mi intención es que cuando salga de la Normal, presentar el examen por la plaza en el estado de Nuevo León, y cada vez irme acercando más al área conurbada de Monterrey, tengo mucha ilusión por mi porvenir, estoy bien seguro de mis capacidades, sé que tengo todo lo necesario para triunfar, espero que muchas personas me acompañen en este viaje llamado vida, espero aportar tanto como pueda a una sociedad mexicana que estoy consciente que la mejor forma de mejorarla es educándola.

Apéndice E: Las Cartas narrativas (Fragmento)

(C6, A6)

Viernes 20 de marzo del 2020

Querida amiga:

Es un día diferente ya que estamos a pocos días de iniciar la segunda jornada de prácticas profesionales en la escuela primaria establecida, el ambiente del aula se encuentra tenso, lleno de material didáctico, mis compañeros y yo estamos muy estresados, desvelados y cansados, porque es el último día para entregar todo y tener las hojas autorizadas con las firmas para dar el siguiente paso que es ir a practicar. Siendo las 7:00 am se da por inicio la primera clase del día, la maestra llega al aula, saluda a todo el grupo de una manera muy alegre, nos pregunta sobre cómo va nuestro avance en las planeaciones, todo el grupo le dice que bien, ya son pocos los que aún no son revisados pero la mayoría está de acuerdo en que necesitamos dormir y descansar, ya que fue una semana muy tensa, la maestra continua revisando todo el material para poder autorizar la práctica, ya que de no ser así podría quedar cancelada al no tener todas las firmas requeridas, así mismo nos da la oportunidad de terminar a los que faltamos de entregar. El tiempo pasa y seguimos avanzando y dando los últimos detalles en nuestros trabajos, hay compañeros que aún les falta mucho pero piensan terminar antes de finalizar el día. La maestra nos da las ultimas indicaciones para el próximo lunes, sobre que uniforme vamos a utilizar en la jornada de prácticas cada día de la semana, a las mujeres nos quiere con el cabello recogido, a los hombres les solicitó ir bien peinados y fajados, todos debemos de ir presentables en general, es decir; limpios y con el uniforme completo, así mismo ser puntuales, llegando al menos 20 minutos antes para llevar a cabo la observación necesaria en el portón de la escuela primaria. Seguimos recortando, pegando, la tensión se vuelve más grande, la maestra regresó planeaciones ya que a varios compañeros les hacían falta algunos detalles y el estrés se acumuló más por parte de ellos. El tiempo pasa y la clase está por terminarse, la mayoría ha entregado todo en su debido tiempo. Siendo sincera me estresé demás porque anteriormente había concursado en Tecolutla, Veracruz y perdí varios días para avanzar, pero gracias a los maestros en general fue como pude sobresalir y cumplir con lo solicitado. Terminó la sesión y era hora de seguir con el horario de clases con otro maestro, la maestra se despide y nos dice “los veo temprano el lunes”.

Saludos

(C8, A8)

17 de Noviembre de 2020.
Ciudad Victoria, Tamaulipas

Querida Karen:

Hola, ¿Cómo estás? ¿Cómo está tu familia?, esperando que todos se encuentren muy bien de salud.

Hace unos días me escribiste para conocer algunos aspectos sobre mi educación profesional, si bien nos estamos formando para la misma profesión, hay algunas diferencias en torno a mi trayecto formativo en mi país como el tuyo.

Estoy muy feliz de poder contarte con ha sido mi preparación docente a lo largo de ya estos tres años, totalmente una locura, te imaginas, solo me queda un año más y culminó con mi carrera profesional.

Me preguntabas hace unos días como eran mis clases y te sorprendiste por la carga de trabajo que manejamos todos los días, si bien tú vas un año más arriba que yo, me mencionabas que no era la misma forma de trabajo que manejaba mi escuela y la tuya, es por ello que el día de hoy te quiero narrar una de mis clases favoritas, que me ha servido mucho en mi preparación, estoy enamorada de como la maestra nos imparte la clase, su clase me lleva a otra dimensión de reflexión, de entusiasmo, la imparte con una pasión que transmite el amor a su materia.

Con dicha maestra solo nos tocó tomar la clase de manera presencial un mes, antes de toda esta contingencia que estamos atravesado, sin embargo en sus clases online no cambian tanto a su manera de trabajar presencialmente, solo la cuestión de a interacción física, en cuestión de su desarrollo considero que sigue igual.

Es una maestra muy alegre, inteligente, cariñosa y a la vez divertida, cuando iniciamos sus clases las cuales regularmente son siempre en la mañana, siempre hay un saludo hacia nosotros, nos da los buenos días, nos pregunta por nuestro estado de salud, como están nuestra familia, también sobre cómo vamos en las clases, si tenemos mucho trabajo o no, como nos sentimos, inicia su clase siempre atenta hacia nosotros, esperamos a que la mayoría se conecte para

poder iniciar, ella siempre nos trata con mucho respeto es por ello que trata de iniciar sus clases lo más rápido posible porque agradece a las personas que logramos estar a tiempo en su clase y por respeto a los que llegamos temprano inicia su clase.

Posteriormente inicia la retroalimentación de la clase, nos pregunta al azar sobre lo visto en la clase pasada pero lo hace de una forma tan cautiva que te pone a reflexionar si en verdad lo viste o no por cuestión de cómo te lo pregunta y aunque lo viste en la clase dices ¿Si vimos eso?, ¿Qué me falta? ¿Qué más puedo decir? Para poder participar en ese aspecto tenemos que solicitar la palabra, por lo regular decimos “Yoooo Maestra” enseguida ella nos responde con un “Adelante Layda, que más puede agregar”.

Posteriormente comienza su clase con una breve introducción de lo que se verá durante el día, cuando son sesiones donde tenemos una participación nosotros, su intervención puede ser hasta el final o por pausas para ir analizando lo que se está exponiendo. Cuando lo hace ella sola, trata de ser lo más específica en cuestión a un tema determinado, dar la explicación de manera más concreta, primero nos da la información del tema para después analizarlos y llevarnos a la reflexión, siempre tomando en cuenta ejemplos en los cuales podamos representar lo visto, partiendo desde nuestro contexto para poder comprenderlo, es ahí donde entran la sección de preguntas, tenemos la oportunidad de preguntar a lo largo de la sesión, ya que al finalizar una parte de exposición nos pregunta si vamos en la misma sintonía, si estamos entiende lo que se trata de decir para analizar si se regresa para poder explicar nuevamente, lo realiza hasta que nosotros tenemos un conocimiento de ello, cuando ve que todo va bien pasa al cierre de su trabajo.

Para finalizar sus clases varía de la sesión que tengamos, puede ser la explicación de la actividad que vamos a desarrollar para la clase siguiente o el análisis de la clase vista, más dudas o preguntas, es cuestión del ambiente que tengamos ese día. Supongamos que tenemos una tarea por elaborar, entonces nos dice “Muchachos con base a lo visto tendrán que hacer una actividad que ya está establecida en classroom” posteriormente nos brinda la información de cómo se

debe desarrollar el trabajo que está pidiendo ya sea con lo visto durante la clase o con algo nuevo.

Para responder alguna duda que nos surja al momento del desarrollo de sus trabajos además de sus clases online contamos con un grupo de whatsapp en donde podemos mandarle dudas, preguntas, comentarios y de más, para ser te sincera casi no lo usamos pero hay días en la que mandamos memes sobre algún tema visto o decimos alguna que otra cosas que surja pero todo con su debido respeto, ya que le tenemos mucho respeto. Independientemente cuando tengo una duda en específico prefiero dirigirme a ella en el chat privado para sentirme más cómoda en cuestión a lo que le estoy preguntando, es rara la vez, pero cuando lo hago siempre obtengo una respuesta amable de ella que por lo regular me responde en un audio para aclarar con mayor precisión las dudas diciéndome “Mira Layda, lo que tienes que hacer es...” y es ahí donde recibo su explicación, pero solo o hago cuando tengo dudas fuera de la sesión, mientras estoy dentro prefiero hacerlo ahí para no invadir su espacio de descanso aunque ella siempre nos dice que si tengamos dudas le escribamos sin compromiso.

Nuestra comunicación con ella siempre ha sido de manera muy respetuosa y amable tratamos de dar lo mejor siempre en nuestros trabajos ya que si durante las sesiones trabajamos muy bien nos premia que no encargarnos tarea o minimizar las tareas, entonces nuestro entusiasmo siempre está, independientemente al momento de las evaluaciones es un poco más estricta pero no deja su lado y trato amable hacia nosotros, si bien nos sentimos un poco presionados en cuestión a las expectativas que deseamos sobrepasar, damos lo mejor de ello. Aun así no faltan los relajos entre la clase al momento de las evaluaciones jaja obviamente todo en broma.

Es una de mis maestras favoritas y no creo que solo la mía sino de mis compañeros también, nos llevamos tan bien que ni sentimos sus clases, te decía que si tuvieras la oportunidad de tomar una clase con ella, te enamorarías de como la imparte, es una joya de maestra a la cual admiro y aprecio mucho, durante la sesión no pueden faltar las risas ya que somos muy espontáneos y solemos decir cada cosa jaja el cual le causa una risa,, podemos hablar de temas

de la clase o fuera de la clase, pero la mayoría de los temas que abordamos tienen una relación con la asignatura, nos hemos llevado muy bien, la queremos mucho y siempre procuramos trabajar con ella, es una maestra que siempre se preocupa mucho por nuestra salud mental, hay días en los que no nos encarga tarea porque sabe lo atareado que andamos con otras asignaturas, que te puedo decir, agradecida estoy de tenerla como maestra, he aprendido tanto con ella que no la quiero soltar.

Y así es como llevamos a cabo una clase en mi escuela, ojala la pudieras tomar algún día, me encantaría saber qué opinas de ella y cómo es que la realizas en tu escuela. Espero y te haya podido ayudar en tu trabajo, si necesitas más información de algo en específico no dudes en escribirme.

Con cariño se despide tu querida amiga, recibe un fuerte abrazo y beso de mi parte, cuídate mucho, les mando saludos a ti a y a tu familia !

Con Amor, L. A.

18 de marzo 2021

Querida Adriana

¿Te acuerdas qué me preguntaste como son mis clases en línea? Pues ahora te cuento, mis clases son todos los días de 7am a 12:30 pm aproximadamente, hay días que tengo más clases o menos clases, la mayoría de los maestros nos dan una lectura o un tema que tenemos que investigar y después nosotros debemos de hacer una presentación o un organizador gráfico para al día siguiente discutir y/o exponer lo que investigamos, pues las clases tienen esa dinámica.

Algunas veces esos textos son pesados pues realmente no entendemos lo que el autor quiere decir porque usa palabras a las que no estamos acostumbrados, pero una vez que el maestro nos ayuda a entender el tema ahí es donde sabemos lo que dice el autor.

Los maestros nos hablan de una manera muy profesional y nos explican los temas con ejemplos que pasan en las aulas con los niños. Gracias a mis maestros he aprendido varias palabras muy académicas como: contexto social del alumno, actividades académicas, acciones pedagógicas, rezago escolar, entre otras.

También te quería contar que tengo una materia ahorita en la que la maestra nos asignó una teoría pedagógica y nosotros investigamos sobre esa y después de exponerla a nuestros compañeros debemos de implementar un cuestionario y pues como ahora todo es de manera virtual, utilizamos la plataforma de Kahoot, pues es muy interactiva y llamativa. Y mientras exponen algunos de mis compañeros nos piden que pongamos diferentes ejemplos que han pasado en nuestra vida o que conozcamos casos, pues con esos ejemplos podemos ver que las teorías si son muy acertadas.

Cuando me tocó exponer investigué en diferentes fuentes confiables para estar bien preparada y poder hablar bien de mi tema, pues si no investigaba bien, mis compañeros no entenderían la teoría. Obviamente al estar exponiendo utilicé un lenguaje muy profesional, pero a la hora de poner los ejemplos se entendía mejor pues los ejemplos eran cosas que me habían pasado a mi en el aula o a mis compañeras.

Y por último te puedo contar que hay algunas veces que debemos de escribir ensayos o experiencias que nos pasan o que hemos pasado en el aula, y debemos de escribir de una manera entendible y profesional para que se entienda bien lo que queremos transmitir y te cuento que esa manera de redactar se me ha pegado mucho a la hora de textear con mis amigos y familiares, pero esa es otra manera de reforzar mi redacción profesional.

Hasta luego

Apéndice F: Registro de Sesiones colectivas (Fragmento)
--

Sesión Colectiva 1

16 de febrero 2022

Meet 16:00

Duración 45 minutos

Propósito: Conocer las experiencias de los alumnos sobre las interacciones en el aula durante el desarrollo de sus prácticas letradas.

Considerando las condiciones de salud este evento se realizó vía Meet

Investigador. Vamos a iniciar esta plática esta sesión colectiva que tiene que ver con el tema de investigación sobre literacidad académica, de sus prácticas lectoras, sus prácticas de escritura, sus prácticas orales que realizan en la escuela sí este yo les voy a hacer una pregunta y ustedes pueden participar de la manera que ustedes consideren sí, en cualquier momento. La primera pregunta es ¿cómo son las interacciones y alumnos al momento de escribir leer y hablar en la Escuela Normal ¿Cómo son esas interacciones entre ustedes con los docentes? Quien quiera contestar. Adelante M.

A1. Bueno yo creo que hoy en día hoy en día a raíz de esta pandemia pues sí se marcó un punto este muy crítico en cuanto a la escritura porque normalmente nosotros todo lo realizábamos por medio de pues de la computadora en algunos casos pues si tomábamos notas escribíamos ciertos textos que a lo mejor alguno que otro maestro nos pedía en cuanto a la lectura pues era un poco utilizábamos un poco más al momento de apoyar al docente al maestro este al realizar la presentación del plan y programa al realizar la exposición de ciertos temas y era bastante recurrente esta acción pero sin embargo éste siempre pues hizo falta un poco más la participación no había mucho mucha dinámica en cuanto a eso y pues el hacerlo constantemente en las clases se volvió poco tedioso.

A2. como lo menciona M. yo creo que ya es un estándar que nosotros tenemos por la pandemia entonces nuestras interacciones con los docentes por lo regular con todos es lo mismo entonces nos decían aquí está una lectura ustedes léanla, analícenla háganme una presentación o respondan a este producto posteriormente nosotros hacemos trabajo en la siguiente sesión era que se intercalaba o se exponía hacia el docente ahí estaba la

participación de nuestros compañeros y la participación del docente titular conforme a lo que decía la lectura y con nuestro trabajo o nuestro producto final de ella.

A3. Tengo una duda voy a hablar desde mi perspectiva siendo practicante o como alumna de la normal.

Investigadora, cómo alumna de la normal

A3. Ah ok bueno pues yo creo que las interacciones que hemos tenido pues en esta época de pandemia creo que han dado un giro enorme porque pues presencialmente es la dinámica era muy difícil ahora pues creo que en cuanto a la lectura esa interacción pues no es no es un tanto colectiva sino muy individual porque pues se nos se nos asigna no sé leer algún artículo y de ahí trabajar y comenzar a a enfocarnos un poco más de una manera en como redactamos como escribimos entonces yo creo que sí, antes a lo mejor realmente sí era muy colectiva la interacción pero ahora es ha disminuido un poco y es más de una forma individual

Investigadora, y el maestro cómo interactúa con ustedes, cómo interactúan de qué manera.

A1. Bueno pues había algunos maestros que trataban de hacer un poco más dinámica la clase nos presentaban para por así decirlo estas plataformas como Kahoot como en Jambord en el caso de Jambord pues si se nos presentaba un poco más el redactar nuestras opiniones él dibujar incluso revisábamos pequeñas lecturas en Kahoot pues utilizábamos la lectura este al momento de querer ir de rivales con nuestros compañeros y creo que también educa play algo así nos nos mostraron nuestros maestros y pues son herramientas que también seguimos utilizando con nuestros alumnos ya en práctica y que pues de una manera u otra también este hacer un poco más relajada la clase

A2. Pues la interacción o qué hace el docente yo creo que me lo dijo pero no siempre es lo mismo entonces pues entrábamos en esperábamos a que ingresaran y ha iniciado más que nada es una plática que a veces se vuelve individual eh dependiendo conforme vamos llegando al grupo y se convierte en colectiva a veces dependiendo del trabajo que teníamos se platicaba el trabajo o se exponía el trabajo entonces qué haciendo el maestro pues empezaba a platicar o exponía una diapositiva y empezaba a leerlo y explicaba lo que se quería el propósito de dicha diapositiva nosotros pues estamos acá como público esté

recibiendo la información y posteriormente pues ya si tenemos alguna duda es que trabajo últimamente es como así se ha trabajado nada más como una plática más no tanta interacción como lo mencionaba M, sí hay ocasiones en que se hace más no siempre

A3. Pues yo estoy de acuerdo con lo que dice el L., últimamente la dinámica de interacción entre nosotros como alumnos y con los docentes maestros pues sí básicamente es exacto en dado caso que a lo mejor se hayan aplicado o expuesto a alguna actividad de lo que se tiene que hacer y ya dicha explicación pues se trabaja de manera individual como ya lo había mencionado también anteriormente ya si da tiempo la sesión te comenta y vuelve a hacer una plática una más que nada es eso una plática y si no nos alcanza el tiempo pues ya queda pospuesta para la siguiente sesión se retoma y seguimos comentando e incluso si es de tarea no sé verdad todo gira en torno a las actividades o los artículos la lectura que hayamos este analizado