



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Literacidades en Escuelas Normales ante la coyuntura del Covid-19

Dr. Oscar Fernando López Meraz

Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, Veracruz
sthi2009m@gmail.com

La emergencia de las literacidades digitales en las prácticas docentes remotas de la Escuela Normal

María Elizabeth Luna Solano

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet, Puebla
lizlunasolano@gmail.com

La enseñanza de la literacidad en medio del evento epidémico: Desafíos para formadores y perspectivas de los futuros maestros

José Gabriel Marín Zavala

Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet, Puebla
gabrielmarinzavala@gmail.com

Prácticas de literacidad en la ENDY, durante la pandemia

Aída María Borges Jiménez

Escuela Normal de Dzidzantún, Yucatán
aidasborge@gmail.com



Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.

Resumen general del simposio

Este simposio desarrollará cómo en Escuelas Normales (EN) se vivieron procesos relacionados con las literacidades en contextos de virtualidad. Para ello, los participantes se proponen desarrollar el concepto de literacidad (Cassany, 1995; Ferreiro, 1997; Ames, 2002; Zavala, 2008), para comprender las literacidades digitales presentes en el ejercicio docente de maestros de diferentes EN. Asimismo, se propone responder los cuestionamientos: ¿cómo perciben los estudiantes normalistas las literacidades en sus procesos de formación durante la virtualidad, y cómo las construye? Y ¿Cuáles son los elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos que han permitido avanzar en la consolidación de las literacidades digitales docentes?

Las respuestas pretenden sumar al campo del conocimiento de estas Instituciones de Educación Superior (IES) que, a más de 35 años de haber recibido tal nombramiento, aún se muestran en tránsito de constituirse como tales. La ausencia o poca eficacia de plataformas digitales institucionales, la falta de autonomía para la toma de decisiones, las debilidades de actualización de la planta docente para el trabajo vía remota, la débil profesionalización para el uso de herramientas digitales, son algunos de los elementos estructurales que han tenido que enfrentar los docentes de las EN.

Aun en estas circunstancias, los docentes han podido dar pasos firmes, ahora más fácilmente reconocibles después de un año de iniciado la pandemia en México, en los procesos educativos en los que han participado destacando los relacionados con las literacidades en un contexto donde los cambios no fueron programados, y al que se tuvo que responder, muchas veces, desde la inmediatez de las circunstancias. Estas experiencias, atravesadas por factores como la edad, la profesión inicial, el enfoque educativo y la especialidad que atiende el docente, no deben ser olvidadas y sí analizadas con enfoques metodológicos y acercamientos teóricos diversos que permitan la sistematización para su análisis y su aprovechamiento.

Palabras clave: *Literacidades digitales, prácticas docentes, formadores de docentes, estudiantes normalistas.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Nombre del coordinador: Oscar Fernando López Meraz

Maestro en Historia de México por la UNAM, y doctor en Historia y Estudios Regionales (DHER) por la Universidad Veracruzana (UV). Estudios de posdoctorado en la Universidad de Zaragoza, España, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2017 (Nivel 1). Profesor de la Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, de la Facultad de Historia de la UV, y del DHER (Conacyt). Principales líneas de investigación: enseñanza de la historia, investigación de la investigación educativa en Escuelas Normales (EN), y práctica docente entre estudiantes de EN.

Nombre Participante 1: María Elizabeth Luna Solano

Doctora en educación, maestra en Docencia Universitaria y en Lectoescritura para la educación básica por la Universidad Iberoamericana Puebla. Docente investigadora en la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet. Líder del Cuerpo académico en consolidación CA-IJTB-2 *Aprendizaje y Transformación en la Educación Normal*. Perfil PRODEP desde 2013. Especialista en: Literacidades Digitales y Práctica Docente. Cotutora en el doctorado interinstitucional de la Universidad Iberoamericana. Profesora en la maestría en pedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y de la maestría en Innovación de la Docencia Universitaria de la Universidad Rafael Landívar en Guatemala.

Nombre Participante 2: José Gabriel Marín Zavala

Doctor en Investigación e Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Maestro en Lectoescritura para la educación básica por la Universidad Iberoamericana Puebla. Licenciado en Psicología Educativa por la UPN-211, Puebla. Docente-investigador en la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet. Miembro del Cuerpo Académico en Consolidación CA-IJTB-2 *Aprendizaje y Transformación en la Educación Normal*. Perfil PRODEP desde 2013. Línea de investigación: Enseñanza y aprendizaje de la literacidad en educación básica y Normal. Candidato a Investigador por el Sistema Nacional de Investigadores.

Nombre Participante 3: Aída María Borges Jiménez

Estudios terminados de doctorado. En 2018 participó en el congreso nacional de investigación sobre educación normal (Conisen) con la ponencia titulada “concretización de competencias en alumnos de octavo semestre, en la licenciatura de educación primaria”. En 2020 participó como doctorante en el congreso docencia, investigación e innovación educativa organizado por la Universidad de Yucatán y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, con la ponencia titulada “el papel de la reflexión en una escuela formadora de maestros”, misma que fue publicada en la revista de la Universidad en enero del 2020.

Textos del simposio

La emergencia de las literacidades digitales en las prácticas docentes remotas de la Escuela Normal

María Elizabeth Luna Solano

Introducción

Como bien se sabe, el evento epidémico mundial por el COVID-19 con el que hemos vivido desde marzo de 2020 nos llevó a transformar las prácticas docentes en todos los niveles educativos.

Las escuelas Normales (EN), pese a ser instituciones de educación superior (IES), no estaban preparadas para pasar de un día a otro a trabajar vía remota. La carencia de plataformas educativas institucionales, la falta de formación o actualización de la planta docente, la escasa práctica con herramientas digitales como se señaló en la investigación llevada a cabo con docentes de las once EN del estado de Puebla (Marín y Luna, 2020), dan cuenta del panorama al que nos enfrentamos.

Sin embargo, a un año de seguir en las mismas condiciones de confinamiento o al menos de no asistencia a las aulas, las literacidades digitales entendidas no solo como la muestra de una competencia digital (uso adecuado de software), sino cuando el profesor es capaz de modelar, sugerir, y al mismo tiempo permitir la exploración de diferentes aplicaciones o herramientas para concretar una tarea en particular (Luna, 2019); se empiezan a poner de manifiesto en las prácticas docentes remotas.

¿Qué ha sucedido? ¿Cómo se han transformado las prácticas docentes de los profesores de la EN? ¿Cuál es el elemento que ha permitido avanzar hacia la consolidación de las literacidades digitales docentes?

Desarrollo

La introducción de herramientas digitales, dispositivos y uso de plataformas educativas no solo implicó la realización de las mismas actividades docentes de antes, a través de otros canales, sino que ha ido modificando hábitos, formas de proceder, maneras de planear y sobre todo una perspectiva distinta de distribuir el tiempo basándose en la calidad y no en la cantidad de las tareas.

Lo anterior, es lo que Coll (2017) llama la nueva ecología para el aprendizaje. El autor se refiere en sus escritos, previos a la pandemia, a todos aquellos elementos que se articulan para que los alumnos del siglo XXI sean capaces de aprender con procesos y herramientas acordes a su pensamiento y contexto temporal y espacial. Pero para ello, los docentes tuvimos que modificar nuestro proceder y con ello dejar que afloraran las literacidades digitales tanto de los estudiantes, como de los profesores. Para Arias, Torres y Yañez (2014) “En este nuevo medioambiente sobreviven y crecen aquellos individuos o colectivos sociales que disponen de las competencias para producir, difundir y consumir información de forma rápida y eficaz y eficiente, es decir, de forma exitosa para desenvolverse como sujeto socializado.” (p. 359).

Un medioambiente que en 2021 es completamente diferente, en el que la sociedad se encuentra mucho más digitalizada y donde la red juega un papel preponderante con todas sus posibilidades de conexión ubicua, a cualquier hora, con cualquier persona o lugar. De la misma manera, el acceso a la información para conocer sobre cualquier tema, tiene como implicación otros modos (Kress, 2003) de relacionarse.

Estas nuevas formas, que hemos desarrollado para interactuar como docentes usando la tecnología para comunicarnos y para establecer estrategias didácticas útiles, se encuentran enmarcadas dentro de lo que se conoce como Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). De acuerdo con Herrera (2006), los AVA son entornos informáticos digitales e inmateriales que proveen las condiciones para la realización de actividades de aprendizaje. Estos AVA se sostienen del diseño instruccional, la mediación cognitiva y la provisión de estímulos sensoriales.

En la investigación de las EN (Marín y Luna, 2020), los docentes manifestaron algunas problemáticas a las que se enfrentaron iniciando el confinamiento. Dentro de las principales se encontraron: la comunicación, con tropiezos en la formulación de instrucciones por escrito o de forma oral, ya fuera en videos o audios; en la selección adecuada de herramientas digitales para el tipo de actividad de aprendizaje, así como la organización del tiempo y la jerarquización de los temas más importantes; en el hecho de continuar centrados en los procesos de enseñanza (por seguir aprendiendo sobre el uso de herramientas digitales) y no en los de aprendizaje.

Los foros y eventos en los que participan actualmente los docentes de las EN dan cuenta de la emergencia de las literacidades digitales docentes en dos sentidos. Por un lado, se identifican una serie de experiencias respecto al uso de herramientas, al uso adecuado del tiempo en las sesiones sincrónicas y a la mejora en las instrucciones para las actividades asincrónicas. En segundo lugar, esta emergencia de las literacidades digitales docentes se une de forma empírica a la planeación de ambientes virtuales de aprendizaje y por ende a la modelación de estos con los estudiantes normalistas.

Conclusiones

Como docentes, es fundamental saber transformar la información en conocimiento, disponer de habilidades y capacidades para utilizar de forma eficiente. Pero también, para las EN es indispensable permitir que los estudiantes normalistas sean capaces de imaginar nuevos espacios para la enseñanza y el aprendizaje.

Nuestros marcos normativos y de desempeño docente fueron elaborados para otro mundo; el presencial, de papel, ese que ya no está. Por lo tanto, pensar en otras formas de enseñar a planear, organizar y evaluar los procesos educativos es una tarea pendiente que tenemos desde las EN.

La literacidades digitales docentes que han emergido durante esta pandemia no deben desaprovecharse, el reto es acercarnos cada día más trabajar en ambientes virtuales de aprendizaje y una forma de comenzar puede ser a través de la sistematización formal de las experiencias que den cuenta de un diseño instruccional claro

y adecuado, actividades en donde la mediación cognitiva se ponga de manifiesto y secuencias didácticas en donde los estímulos sensoriales sean atractivos para quienes van dirigidas las estrategias docentes.

Referencias

- Arias, M., Torres, T. y Yañez, J. (2014). El desarrollo de competencias digitales en la educación superior. En *Historia y comunicación social*. Vol. 19. No. Esp. Enero. pp. 355-366.
- Coll, C. (2017). *La nueva ecología del aprendizaje plantea grandes desafíos a la escuela*. Recuperado de <http://ediciones-sm.com.mx/?q=blog-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje-plantea-grandes-desafios-a-la-escuela>
- Herrera, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. En *Revista Iberoamericana de educación*. Vol.38. Núm.5. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3852623>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Luna, E. (2019). *Caracterización de las prácticas docentes con literacidades digitales de profesores de secundaria desde un abordaje etnometodológico*. Tesis de doctorado. Universidad Iberoamericana Puebla. <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/4319>
- Marín, G. y Luna, E. (2020). Educación normal y enseñanza a distancia: literacidades digitales docentes ante la emergencia sanitaria COVID-19. En *Práctica Docente. Revista de Investigación*. México. Vol. 2. Núm. 4. pp. 11-33. Disponible en <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/56/65>

La enseñanza de la literacidad en medio del evento epidémico: Desafíos para formadores y perspectivas de los futuros maestros

José Gabriel Marín Zavala

Introducción

Las escuelas normales (EN), como el principal referente para la formación de las nuevas generaciones de docentes de educación básica en nuestro país, han enfrentado mayores retos y exigencias en las últimas décadas, relacionadas con su competitividad y capacidad académica, así como su desarrollo curricular y de infraestructura. Los enfoques didácticos y la filosofía educativa que subyacen a las actividades formativas en estas escuelas, prácticamente dependen de las disposiciones de la autoridad educativa, a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). La formación de docentes en las EN, ha llevado un proceso de desarrollo que se ha caracterizado por sus actividades didácticas formativas predominantemente presenciales. Así, la tradición en la formación de docentes en el plano teórico, se ha realizado siempre en las aulas, mientras que la parte práctica de esta formación se ha venido desarrollando en los salones de educación básica y durante tiempos específicos para ello, incluyendo periodos intensivos, cuyo ejercicio se asimiló al servicio social.

Tal vez no se había considerado, al menos no abiertamente por parte de la DGESuM, que las modalidades a distancia (*e-learning*, o ‘formación en línea’, ‘educación virtual’, etc.) formarían parte de la oferta académica de las EN consideradas como instituciones de educación superior (IES), al menos hasta los Planes y Programas actualizados en 1999 y cuyas últimas generaciones estarán egresando en este año 2021. Por mucho tiempo, tales actividades se encontraban como función educativa únicamente en las universidades públicas o bien en algunas de financiamiento privado, por lo que para las EN se antojaba todavía muy lejos.

Este evento epidémico, que no había tenido precedentes, tuvo innumerables implicaciones en todos los sectores de la vida pública, y dejó al descubierto las serias dificultades que enfrentan las escuelas públicas, entre ellas, las EN de nuestro país. Esto nos llevó a revisar las características que tuvo la actividad formadora, sin la presencia de los docentes ni de los alumnos en las aulas. El estado de Puebla no resultó ajeno a esta situación ya que al igual que en las demás EN del país, este escenario pondría al descubierto las características de las literacidades digitales de los formadores de docentes, frente a una situación emergente para la cual las instituciones no estaban preparadas y tampoco contaban con referentes empíricos consolidados.

A partir de la emergencia sanitaria producida por la enfermedad por COVID-19 y sus implicaciones en el país, las actividades educativas presenciales en el estado de Puebla fueron suspendidas a partir de la semana del 16 al 20 de marzo de 2020. De tal manera que, sin estar preparados para llevar a cabo actividades de enseñanza a distancia, los formadores de docentes tuvieron que adecuar su labor y reorganizar su trabajo con los estudiantes, considerando que el curso escolar no podía ser suspendido. En este sentido es necesario señalar que, a diferencia de muchas IES, no todas las EN públicas cuentan con plataformas digitales para albergar los contenidos de las asignaturas del currículo, así como crear cuentas para los profesores y estudiantes, ni con un espacio suficiente para un repositorio institucional. Además, no todas las EN se habían asegurado de que tanto su personal como su población estudiantil se encuentren habilitados en el uso y manejo de estos recursos.

En el caso de Puebla, el estado cuenta con once EN públicas con características heterogéneas desde el punto de vista socio histórico, político, sindical, social, etc. En el terreno de la educación a distancia, la mayor parte de estas instituciones se encuentra determinada por diversos obstáculos. Uno de ellos, quizá de los principales, es que dentro de la oferta educativa de las EN, la educación a distancia no está considerada. Sobra decir que las plantas académicas que imparten clases en estos programas cuentan con poca experiencia al respecto. Con base en lo anterior, las actividades de los estudiantes de las EN, tradicionalmente ha consistido predominantemente en cumplir con las expectativas de los maestros, en ejercicios de memorización conceptual y en general actuando en relaciones verticales y de subordinación, lo cual ha sido motivo de diversos estudios (Figuroa, 2000; Mercado, 2003; Lafaraga, 2010; Espinoza, 2014; Navarrete, 2015; Gutiérrez, 2015; Ortega, Hernández, Castillo y Ponce, 2018).

Propósito

En este trabajo se explora el concepto de literacidad y de las literacidades digitales de los docentes encargados de la formación de profesores en el estado de Puebla, relacionadas con la actualización y la profesionalización, así como la percepción que tienen los estudiantes al respecto, en este mismo tema.

Literacidad: un concepto inacabado

El término literacidad, al menos en el discurso educativo mexicano, todavía se encuentra en construcción. Su llegada al campo de la educación se debe a los trabajos en lengua anglosajona de diferentes investigadores, entre los que destacan Street (1984), Barton y Hamilton (1990), Gee (1990), Kress (1997), y Luke (2003), y otros. En el idioma español, son fundamentales los trabajos publicados por autores como Cassany (1995), Ferreiro (1997), Kalman (1999), Lomas (1999), Ames (2002) Braslavsky (2003) y Zavala (2008). Es importante señalar que este término en lengua romance se dio a raíz de la publicación de un trabajo de Kato (1986), quien comenzó a utilizarlo en lengua portuguesa para referirse a la enseñanza de la escritura desde una perspectiva psicolingüística.

El caso de los docentes

En el tema de los docentes, debemos partir del hecho de que los docentes emplearon aquellos recursos, herramientas y habilidades digitales con que contaban como parte de un capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014), y que no había sido exigido por las instituciones, salvo en algunos casos aislados específicos, como la incorporación de documentos personales a plataformas oficiales nacionales o a programas de estímulos, entre otros.

En el modelo de formación tradicional, es difícil considerar que la dirección de la clase, los mecanismos de la misma, el carácter las tareas, los materiales y las formas de evaluación, no estuvieran solo bajo la batuta del profesor, y otorgaran poco margen de flexibilización en cuanto a los intereses y las habilidades que las nuevas generaciones de alumnos poseen. Despojarse de esta sombra de tradición ha sido en muchos casos prácticamente imposible. En varios casos no fue sino hasta que comenzaron a darse procesos jubilatorios de docentes, que los nuevos cuadros de formadores de docentes en las EN comenzaron a imprimir un nuevo sello a estas instituciones, aunque no necesariamente mejor en muchos casos.

Esta situación puso al descubierto las debilidades en los usos de la tecnología y los diferentes grados de conocimiento frente a esos usos. La continuidad en el trabajo llevó a los formadores de docentes de las EN públicas a que prácticamente en una semana, estuvieran preparados o no, convencidos o inseguros para transitar de una práctica tradicional en el aula a nuevos escenarios para buscar mejores medios de búsqueda de mejores medios de comunicación para trabajar con sus estudiantes, así como elegir las herramientas más adecuadas con el fin de atender sus actividades docentes y responsabilidades laborales. Este escenario condujo a cuestionar algunos temas de relevancia fundamental en el contexto de los retos que enfrentan las EN. ¿Qué

características presentan las literacidades digitales de los docentes que forman a las nuevas generaciones del magisterio en el estado de Puebla? ¿Cómo perciben los formadores de maestros la educación a distancia? ¿Cuáles herramientas han resultado más efectivas en este trabajo a distancia? ¿Qué metodologías predominan entre los docentes de las EN, en el trabajo vía remota? ¿Cuáles son las posibilidades reales con que cuentan las EN para la incorporación de la educación a distancia como una de sus modalidades?

Sobre algunos de los obstáculos para el logro de ese perfil deseable, trabajos recientes han puesto de manifiesto algunos aspectos problemáticos de la relación existente entre la tecnología informática como mediadora de los procesos educativos los formadores de docentes y estudiantes (Veytia y Sánchez, 2017; Beltrán y Álvarez, 2017; Padilla, 2018). Entre los resultados de estos trabajos, se ha encontrado que la utilización de herramientas digitales constituye uno de los mayores retos que enfrentan los formadores de docentes, debido a la relación directa que existe entre los años de servicio y la frecuencia con que utilizan estas herramientas, así como por el manejo limitado de recursos digitales, centrado en el uso de *PowerPoint de Microsoft Office*, y el correo electrónico, dejando de lado otras herramientas como las plataformas, los *wikis* y los *blogs*. Por otra parte, como señalan González y Rincón (2013), la mayor parte de los docentes siguen siendo consumidores de información digital, más que *prosumidores*, porque sus prácticas se concentran predominantemente en la búsqueda de material para desarrollar sus actividades en clase.

Se puede adelantar que las literacidades digitales docentes se encuentran determinadas por al menos cuatro factores: la edad, la profesión inicial, el enfoque educativo y la especialidad que atiende. Se concluye que el desarrollo de las literacidades digitales es un referente clave para la formación docente.

El caso de los estudiantes

El término 'literacidad', para contar con un lugar sólido dentro del discurso educativo, aun requiere mucho trabajo de construcción. Recientemente, la autoridad educativa ha integrado el término en los nuevos planes de estudio (SEP, 2018), aunque su desarrollo continúa dependiendo, en muchos sentidos, de la forma en que se aborda en las aulas, visto fundamentalmente como una herramienta para la vida, más allá de un mero contenido curricular.

Con la intempestiva llegada del evento epidémico llamado COVID-19 (OMS, 2019), las autoridades educativas y de salud en el estado de Puebla decidieron, en la tercera semana del mes de marzo de 2020, que los estudiantes se volvieran a sus casas y que desde ese espacio continuaran su formación. La llamada educación a distancia había entrado a la escena en las EN. La enseñanza de los contenidos programáticos en las once normales públicas del estado de Puebla, se vio trasladada a los hogares de los futuros docentes. No se trató de un cambio programado de aulas invertidas (Bergmann y Sams, 2012; Tourón y Santiago, 2015; Del Pino y otros, 2016), sino de una necesidad de formación que debía atenderse inmediatamente por parte de los docentes con base en las circunstancias.

Este traslado, se tradujo en una serie de problemáticas para los estudiantes de las EN y se relacionó, entre otras cosas, con el hecho de no tener garantizado el acceso a internet en casa, o no contar con equipos suficientes para ser utilizados por los integrantes de la familia que demandaban su uso, ya sea por cuestiones escolares, laborales o de otra índole, por la falta de espacios adecuados para trabajar a distancia dentro de casa, y varias más. Solo en algunos casos, los estudiantes contaban con el soporte de plataformas educativas de las propias EN, a través de las cuales continuarían con su instrucción.

Durante este proceso, los estudiantes han percibido que, durante el período de confinamiento, sus padres o tutores consideraron que el hecho de no asistir a la escuela representaba una pérdida de tiempo, principalmente por pasar una buena parte de éste utilizando el ordenador portátil o bien el teléfono inteligente, en los espacios que generalmente destinan para dormir. Los soportes y medios que predominaron para establecer comunicación didáctica durante este proceso fueron Classroom™ y Blackboard™ así como y Meet™ y Zoom™.

De igual manera, los futuros docentes, percibió como uno de los más importantes aprendizajes, el uso y manejo de estos recursos y herramientas. Sin embargo, cerca del 90% de ellos no logró acostumbrarse a las clases en línea, percibiendo el contexto escolar como más apropiado para desarrollar sus actividades de literacidad. En cuanto a las características de la relación a distancia mediada por la literacidad con sus formadores, más de la mitad de los futuros docentes percibieron que los docentes ejercieron su poder frente a ellos encargando trabajos y brindando poco acompañamiento. Esta nueva realidad llevó a los estudiantes a reconocer que pueden comprometerse y aprender de forma autónoma más allá de la escuela y que la lectura a distancia resulta menos atractiva, porque la guía de los docentes es fundamental ya que así han aprendido a lo largo de toda su vida académica.

Conclusiones

Las tecnologías, por sí mismas, no garantizan los aprendizajes ni los lenguajes tecnológicos aseguran comunicaciones efectivas. Es indispensable que todos estemos preparados para el cambio: el trabajo cooperativo y colaborativo; el uso adecuado, suficiente y pertinente de las diferentes tecnologías y, conocer el programa del curso del que se es responsable. El desarrollo de las literacidades digitales docentes constituye una pieza clave para el ejercicio de la formación de docentes en modalidades presenciales, semi presenciales o a distancia. Los aspectos culturales, cognitivos, comunicativos, creativos o críticos, que se encuentran presentes en esas literacidades, y que se relacionan directamente con el núcleo de la profesión de los docentes, deben ser potenciados en favor de los contextos de la formación de maestros. Para ello es necesario que las EN asuman la responsabilidad de contribuir al desarrollo de las literacidades digitales de sus comunidades académicas, brindando los apoyos y las libertades que para ello se requieren.

¿Podemos avanzar hacia una formación de docentes semipresencial en la que el desarrollo de las literacidades digitales docentes se dirija hacia fines predominantemente educativos y no solo instruccionales? En un mundo

digital donde los estudiantes aprenden a través de distintos medios, los nuevos docentes de educación básica necesitan estar preparados para atender a las nuevas generaciones, cuyas literacidades digitales vernáculas superan en ocasiones a las de los propios profesores. Como ha quedado al descubierto, esos meses de práctica docente en situación de contingencia podrían significar el punto de partida para un parteaguas en la educación, siempre y cuando docentes, estudiantes, instituciones y autoridades, aprovechemos la experiencia.

Por otra parte, podemos asegurar que los estudiantes de la EN perciben que, aunque la experiencia en el uso de aplicaciones y plataformas educativas les fue útil, todavía requieren la guía del maestro en clases presenciales para el aprendizaje de la literacidad. En este sentido, el papel que juega la retroalimentación es crucial en los ejercicios de enseñanza de la literacidad ya sea presencial o a distancia, toda vez que la entrega de lecturas permitió que los estudiantes avanzaran en el curso, pero les hizo dudar de que lo hacían fuera valioso para su crecimiento como futuros docentes. La percepción que todavía se conserva de la enseñanza de la literacidad a distancia en las EN, requiere replantearse ya que continúa considerándose que si no se asiste a la escuela no se aprende. En este sentido, resulta de sumo interés reconocer que, si bien los estudiantes consideran como uno de sus más importantes aprendizajes, el uso y manejo plataformas y servicios de videoconferencia, la enseñanza de la literacidad no deja de ocupar un sitio medular para el trabajo académico en cada una de las disciplinas.

Por último, los estudiantes consideran que el uso de nuevos soportes, puede facilitar los procesos de comunicación en el ejercicio pedagógico. Al mismo tiempo, pudieron experimentar y descubrir diversas posibilidades para seguir aprendiendo, autorregularse y comprometerse con su propio aprendizaje. Así, la cultura de la educación a distancia todavía se encuentra en desarrollo para las EN, por lo que continúa siendo indispensable el acompañamiento y la retroalimentación oportuna por parte de los formadores de futuros maestros de educación básica, cuya principal labor será la de formar ciudadanos. Esta nueva forma de ver la formación en las EN, claramente puede avanzar para mejorar los vínculos entre las autoridades encargadas de la educación superior y las instituciones formadoras de docentes, de modo que puedan acercarse de menor manera hacia la construcción de relaciones de colaboración y aprendizaje más sólidas.

Referencias

- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de estudios peruanos.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1990). *Researching literacy in industrialized countries: trends and prospects*. Hamburgo: UNESCO.
- Beltrán, M. y Álvarez, T. (2017). Uso y apropiación de las TIC por los docentes en la escuela normal rural. En *Cuarto Congreso Nacional sobre Educación Normal. CONISEN*. México: SEP-DGESPE.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 24. pp. 6-21.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- Del Pino, B., Campos, B., Espinosa, A y García, F. (2016). Utilización de la metodología de aula invertida en una asignatura de Fundamentos de Informática. En *Revista de Experiencias Docentes en Ingeniería de Computadores*. N° 6. España: Universidad de Granada.
- Espinoza, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. En *Perfiles Educativos*. Vol. 33, N° 143. México: UNA
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXX, N° 1. México: Centro de Estudios Educativos.
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- González, K. y Rincón, D. (2013). El docente-prosumidor y el uso crítico de la web 2.0 en la educación superior. En *Sophia*, vol. 9, pp. 79-94.
- Gutiérrez, M. (2015). Experiencia y tradición en la formación docente. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Kalman, J. (1999). *Writing on the Plaza. The Mediated Literacy Practice of Scribes and their Clients in Mexico City*. New Jersey: Hampton Press.
- Kato, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 1ª Ed. Sao Paulo: Ed. Ática.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. New York: Routledge.
- Lafaraga, L. (2010). La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad. En *Revista Educación y Pedagogía*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy and policy in multilingual societies. En *Reading Research Quarterly*, num. 38, pp. 132-141.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 17, N° 25. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Organización Mundial de la Salud. (2029). *Base de datos de la OMS de publicaciones acerca de la enfermedad por el nuevo coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de: <https://www.who.int/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/global-research-on-novel-coronavirus-2019-ncov>.
- Ortega, C., Hernández, A., Castillo, M. y Ponce, O. (2018). Los conocimientos explícitos e implícitos en la conformación de creencias y saberes en la formación inicial de docentes. En *Congreso Internacional de Investigación e Innovación*. México: Universidad de Guanajuato.
- Padilla, S. (2018). Usos y actitudes de los formadores de docentes ante las TIC. Entre lo recomendable y la realidad de las aulas. En *Apertura*, vol. 10. num. 1, pp. 132-148. México: Universidad de Guadalajara.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press.
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). *El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela*. Madrid: Ministerio de educación.

Veytia, M. y Sánchez, A. (2017). Las TIC como mediadores entre docentes, estudiantes y contenidos de aprendizaje en las prácticas educativas desde una perspectiva socio formativa. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE.

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. N°47. pp. 71-79.

Prácticas de literacidad en la ENDY durante la pandemia

Aída María Borges Jiménez

Introducción

El concepto de literacidad refiere a aquellas competencias y habilidades que capacitan a las personas para procesar información en determinados contextos. Es un concepto que alude a la capacidad de crear conocimiento a través de la lectoescritura, resaltando la visión sociocultural del aprendizaje, reconociendo que el contexto, el lector, el escritor, y los interlocutores juegan roles específicos en su adquisición. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006) señala que es un concepto que ha demostrado ser tanto complejo como dinámico, continuamente interpretado y definido en una multiplicidad de formas.

Cassany (2006) las denomina como prácticas letradas desde la concepción sociocultural, lo que implica el desarrollo de la criticidad para el análisis de los discursos, generando impacto tanto en el sujeto como en su contexto. Para poder adquirir la literacidad, se requiere de situaciones o contextos significativos que les permita a las personas ponerla en práctica. De esta forma se adquiere gradualmente. Existen dos tipos de literacidad las llamadas vernáculas las cuales se refieren a las de la vida cotidiana como por ejemplo leer carteles, marcas, documentos, periódicos, recetas médicas, entre otros y las literacidades oficiales, las reguladas y que se adquieren en contextos escolares.

Los niños empiezan a conocer las letras y textos desde muy pequeños, empiezan a conocerlos a partir de sus grupos familiares y comunidades mediados por las tecnologías de la comunicación y exploran sus usos y significados, esto se da antes de su ingreso a los centros escolares formales. A este fenómeno se le reconoce como literacidad emergente. En los primeros niveles de educación formal el niño decodifica y reconoce el sistema de lectura y escritura y en niveles más avanzados éstas se convierten en herramientas para seguir aprendiendo y coexisten con experiencias y eventos no formales.

Desarrollo

Se sabe que los estudiantes universitarios mexicanos comienzan sus estudios con niveles bajos o extremadamente bajos en literacidad. (Londoño, 2017) los profesores de las escuelas normales no se encuentran

ajenos a este hecho. Son numerosos los registros de academias y colegiados en donde los profesores normalistas mencionan las problemáticas que se generan en torno a este tema, especialmente en la recta final de la carrera cuando elaboran su documento de titulación o se enfrentan a prácticas de escritura y lectura específicas para cada asignatura en la Licenciatura en Educación Primaria. Es innegable la importancia de que las instituciones de educación normal brinden a sus estudiantes y profesores, las condiciones para propiciar las prácticas de literacidad durante la carrera.

¿Cómo el estudiante adquiere literacidad específica para cada materia, curso o asignatura en la escuela Normal? No existe una forma única, no existen programas específicos ya que variará según la experiencia y los contextos en los que se desarrolle. Pero se pueden concebir rutas basadas en diagnósticos que permitan poner al estudiante en experiencias lectoras y de escritura capaces de desarrollar la criticidad y el deseo de seguir aprendiendo. En estas rutas los programas de estudio de cada asignatura son el referente para poder organizar y diseñar las prácticas de literacidad que correspondan, las academias y colegiados de cada semestre y trayecto, permiten a su vez discutir sobre la puesta en marcha, la conveniencia o no de estas prácticas y sus especificaciones.

Estas prácticas deberían fortalecerse a través de acciones específicas como talleres, cursos, foros y demás eventos en las escuelas normales que permitieran a los estudiantes involucrarse e irse apropiando de experiencias lectoras y escritas que fortalezcan la criticidad a la que aspiran dichas prácticas como fin último. Según Casany (2006) aunque el término aparece de forma recurrente en los currículos oficiales su significado es impreciso, variado y ofrece la visión desde la escuela de Frankfurt quien la define como el modo de discutir la realidad para manejarla, la de Paulo Freire que sugiere que las prácticas de lectura y escritura son una herramienta de empoderamiento para el oprimido, y menciona que la lectura con sus dos concepciones la de considerar a la lectura como una forma de comprensión superior y la otra en donde se plantea que leer críticamente requiere poder desarrollar una opinión personal de la lectura realizada, y la del análisis crítico del discurso, el cual sugiere que todo texto, tiene ideología y que la criticidad consiste en descubrir el posicionamiento que en torno a ella realiza el autor.

Los estudiantes de las escuelas normales deberán conocer y tomar postura ante estos temas que forman parte de las prácticas de literacidad. Entre las tareas del docente más relevantes se encuentra propiciar los ambientes en los que se desarrollan estas prácticas y evaluarlas, la institución deberá convocar al desarrollo de estas prácticas en su plan de trabajo o propiciarlas mediante eventos académicos en los que participen los estudiantes y profesores.

¿Qué ocurrió con la enseñanza y el aprendizaje durante el confinamiento provocado por la pandemia?

Los estudiantes de la escuela Normal de Dzidzantún Yucatán como todos los estudiantes del país atraviesan un periodo de confinamiento debido a la emergencia sanitaria y se encuentran tomando clases a distancia.

Los profesores tuvieron que realizar variadas tareas que fueron desde realizar los diagnósticos para conocer la situación socioeconómica y emocional de los estudiantes hasta fortalecer habilidades con las que no se contaban para mejorar el dominio de herramientas digitales. En estos procesos el establecimiento del diálogo y la confianza tal y como menciona Abrate (2020) fueron la clave para que los estudiantes, maestros y directivos prosiguieran con las actividades escolares a distancia. Más que nunca se hicieron evidentes la necesidad de contar con prácticas de literacidad que permitieran la comunicación y el aprendizaje, ya que los problemas que se presentaron en los estudiantes fueron desde no entender las indicaciones de las actividades planteadas en diferentes plataformas, el que algunos estudiantes no contaran con internet o dispositivo, la adecuación de los espacios del hogar para estudiar, hasta el manejo de las herramientas digitales por parte de los docentes.

En el quinto semestre de la carrera, se imparte la asignatura de Literatura, plan 2018 y le corresponden 6 horas durante la semana para su desarrollo. Requiere de competencias sólidas de literacidad de parte de los estudiantes para abordar el curso, ya que dentro de los requerimientos del propósito de estudios en el programa encontramos:

Que cada estudiante normalista diseñe proyectos de mediación, promoción y crítica literaria de libros infantiles y juveniles a partir del análisis de la literatura y el reconocimiento de las diversas perspectivas críticas sobre la formación literaria de los niños y niñas y de educación primaria con el objeto de acercarlos a la cultura literaria (SEP, 2020) Se sugiere acercar a los estudiantes normalistas a este propósito mediante dos vías: los estudiantes tendrían que leer textos literarios, ser usuarios de los textos y como futuros docentes, ya que tendrían que construir proyectos de mediación, promoción y crítica literaria para aplicar en el trabajo docente con los niños de la escuela primaria.

La escuela Normal de Dzidzantún se encuentra localizada en la parte noreste de la península de Yucatán, nuestros estudiantes son jóvenes que viven en poblaciones circunvecinas a la escuela Normal. Sus padres son agricultores, campesinos, pescadores y en menor medida profesionistas. Estos datos se tomaron en consideración al organizar las prácticas de literacidad que demandaba la asignatura pues había que preguntarnos: **¿Quién es el que está detrás de nuestras pantallas?** Para responder a esta pregunta también se utilizó el trabajo de la asignatura de Innovación y trabajo Docente ubicada en el mismo semestre de estudios la cual, había solicitado una historia de vida como estrategia de diagnóstico.

A medida que avanzaba el confinamiento desde marzo de 2020 hasta febrero de 2021, se observó que los estudiantes desfavorecidos económicamente se emplearon para ayudar a la economía familiar, por lo que los Colegiados tomaron en consideración este hecho para sensibilizar a estos estudiantes a no abandonar la carrera. Se procuró contactarlos, conocer sus horarios y ofrecer alternativas para seguir estudiando. En esta tarea, el trabajo organizado de los Colegiados y Academias fue relevante.

Fuimos 2 profesoras las encargadas de impartir el curso de literatura a distancia a 93 estudiantes distribuidos en tres grupos A, B Y C de la escuela normal. Después de tomar la capacitación ofrecida por las autoridades

normalistas, nos abocamos a organizar nuestro curso y se diseñó el cronograma que contenía las actividades en plataforma y las sesiones síncronas que permitían la retroalimentación y la organización de nuevas actividades. Esta experiencia de compartir la responsabilidad del curso con otro docente fue de cierta forma liberador, porque el apoyo mutuo permitió el logro de las prácticas de literacidad literaria a pesar de las dificultades que el propio programa de estudios nos planteaba con la carga de contenidos que maneja y la dificultad para alcanzar las prácticas integradoras de literacidad. Se analizaron y priorizaron los contenidos a partir de los diagnósticos realizados.

En un principio nuestras expectativas fueron altas para obtener resultados que impactaran en las prácticas profesionales de los estudiantes, pues suponíamos que, al estar en contacto con las redes, serían usuarios hábiles para las tareas y actividades que implicaran utilizar las herramientas digitales, esto no fue del todo cierto. Ambos, estudiantes y profesores tuvimos que aprender. Migramos de las clases presenciales a las clases a distancia bajo un contexto inédito, el de la contingencia sanitaria.

El diagnóstico para conocer el estado de las competencias lectoras y de escritura se realizó con 2 instrumentos: un cuestionario breve en la plataforma Google Forms de 10 interrogantes y la revisión del diario de campo de las prácticas de semestres anteriores para determinar las prácticas de literacidad inmersas y a partir de éstas plantear nuevas.

Al realizar el análisis del diagnóstico al grupo, se advirtieron carencias en cuanto a la lectura de literatura, en el reconocimiento de obras clásicas y en la escritura por placer. 2 estudiantes de 30 escribían por placer y 25 de 30 afirmaron que no han leído libros completos. 23 alumnos no reconocieron a los autores clásicos propuestos.

Ante estos escenarios la pregunta que nos hicimos las 2 maestras encargadas de este curso fue:

¿Cuáles prácticas y estrategias didácticas adoptar para fortalecer la literacidad en la asignatura de literatura ubicada en el quinto semestre de Educación Normal, que permitiera el logro del propósito planteado en el programa de estudio?

Entre las tareas realizadas como Colegiado de asignatura estuvieron las siguientes: la revisión exhaustiva del programa de estudios, la organización y diseño del curso, la decisión de colegiar antes de cada unidad de trabajo para priorizar actividades, la participación en los trabajos del Colegiado de semestre, la decisión de aportar nuestros tiempos en familia para sacar adelante el curso, la discusión para elegir las estrategias adecuadas para trabajar literacidad.

Dos de las estrategias elegidas para trabajar literacidad a distancia fueron el trabajo colaborativo y la modalidad de aprendizaje de aula invertida (Bergman y Sams, 2012) a través de éstas se realizó la consulta y lectura intensiva de bibliografía especializada la cual fue básica para proponer la literacidad literaria en un ambiente de empatía y de genuino interés.

La lectura y análisis de los textos literarios se realizaron en forma individual y por equipos de trabajo. Se realizaron presentaciones digitales para incluirlas en sus planeaciones didácticas para futuras prácticas en las escuelas primarias, en cualquier modalidad que decidieran.

Las reflexiones que pedía el programa sobre aspectos de la literatura infantil y juvenil se planteaban por medio de diálogos en donde la discusión permitió el consenso de conocimientos sobre todo en los temas de equidad de género y de multiculturalidad que se maneja.

El acercamiento a las modalidades de lectura como la lectura comentada, lectura dirigida, lectura en casa, lectura en equipos de trabajo, lectura hilvanada, lectura en silencio, lectura en voz alta, rodearon el ambiente a distancia, especialmente en las sesiones síncronas de trabajo y se utilizaron para reconocer los géneros literarios y las obras de literatura infantil y juvenil. La lectura de poesía, cuentos, novela, fábulas, diálogos, nanas, trabalenguas, juegos, acertijos, adivinanzas, rimas, colmos, retahílas, mitos y leyendas formaban parte del ambiente de aprendizaje y permitieron la elaboración de los álbumes digitales por equipos de trabajo.

Otra estrategia para la mejora de competencias escritas fueron los registros de clase que se realizaron y abonaron a la construcción del texto académico denominado ensayo, el cual fue una práctica integradora en la primera unidad de trabajo. Los boletines, periódicos murales, avisos, trípticos, infografías, carteles digitales y físicos fueron elegidos por los equipos de trabajo para incluirlos en su proyecto de mediación literaria.

El canón permitió la búsqueda de información en la red y el reconocimiento de que no se conocía a los clásicos y que era necesaria la lectura de la lista elegida. Las escenificaciones de desenlaces de cuentos y fábulas utilizando vestuario y caracterizaciones fueron tomadas como pretexto para el análisis de cómo las obras originales se adaptan con el tiempo y cómo estas obras pueden presentar distintos finales y el impacto que tienen en los niños de las escuelas primarias. Tuvimos la oportunidad de organizar un círculo lector con uno de los clásicos investigados, también se hicieron búsqueda y explicación de frases en obras clásicas que hubieran sensibilizado a los estudiantes todo con el fin de fortalecer la criticidad literaria.

Las estrategias de promoción de lectura fueron a través de la página creada en Facebook de literatura, que al día sigue funcionando y que demuestra el interés de los estudiantes para seguir aprendiendo pues comparten poesía, frases de novelas, libros infantiles, entres otros contenidos literarios. La escritura de poesía se abordó no con la profundidad requerida, pero reconocieron las características del género y se atrevieron a escribir poesía como los Haiku presentados los cuales requirieron de temas específicos y el logro de su métrica.

El proyecto de mediación para la escuela primaria se integró al proyecto del semestre, el cual fue la creación de una propuesta innovadora de intervención para la escuela primaria. El blog que solicitaba el programa fue posible elaborarlo por medio del trabajo colaborativo y cada equipo aportó información de interés para su integración en este blog, fue una experiencia retadora pues los estudiantes y las profesoras desconocíamos el proceso de construcción. Se comentaba de parte de los estudiantes, que en su logro fue necesaria la investigación en torno a esta herramienta digital.

Conclusiones

Se puede afirmar que el curso de literatura es un acierto en la malla curricular de la Licenciatura pues permite a los estudiantes acercarse a un universo de experiencias transformadoras que enriquecen la formación profesional. El trabajo colegiado y de academias en el quinto semestre fue elemento clave para alcanzar las prácticas de literacidad que se requieren en la asignatura de Literatura, ya que el trabajo integrador de semestre contribuyó a su logro y los esfuerzos fueron dirigidos en una sola dirección. La Multiliteracidad (Cassany, 2006) se hizo evidente y se fortaleció la criticidad a través de los análisis literarios que se dieron en el transcurso de las sesiones.

Los resultados positivos que se obtuvieron fueron debidos principalmente a los estudiantes que se interesaron en las prácticas desarrolladas en el curso- taller, a que las 2 profesoras disfrutaran de la enseñanza de la literatura, al trabajo colegiado y de academia desarrollado como se mencionó anteriormente, a la preparación que se tuvo del curso, lo que permitió la selección de las prácticas de literacidad que impactaron en el desempeño de los futuros docentes de la escuela Normal de Dzidzantún.

Referencias

- Abrate, L. (2020) Formación Docente: revisiones, desafíos y apuestas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Obtenido de: <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/7-Formaci%C3%B3n-docente-Liliana-Abrate-Final.pdf> Flip Your Classroom.
- Bergmann, D. Sams, A (2012) International Society for Technology in Education (ISTE) Dale la vuelta a tu clase. Ediciones Madrid 2014.
- Cassany, D. (2006) tras las líneas. sobre lectura crítica. la lectura crítica. Barcelona: anagrama.
- Cassany, D. (2006) Investigaciones y propuestas sobre Literacidad-- . Multiliteracidad, Internet y Criticidad. Universidad de Concepción Chile, Cátedra UNESCO para la lectura y escritura
- Londoño, D., Bermudez, H. (2017). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, 16(1), 315-330. <https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16119>
- Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura [UNESCO]. (2006). literacy for life. paris, francia: organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO). o
- SEP (2018). Plan de estudios 2018, programa de Literatura.