

# Literacidades auténticas en las prácticas de normalistas: una sistematización de la experiencia

## Authentic Literacies in the Practices of Student Teachers: A Systematization of Experience

María del Mar Estrada Rebull

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE QUERÉTARO, MÉXICO

maria.del.mar.estrada@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3792-0698>

### RESUMEN

La presente es una sistematización de la experiencia docente tras la impartición de asignaturas de práctica profesional con dos grupos sucesivos en una Escuela Normal Superior. Se enfoca en la literacidad auténtica en tres momentos de las prácticas: 1) la investigación y preparación previa que normalistas hacen de los temas que les asignan, 2) la selección de los textos y materiales que llevan al aula para trabajar con sus estudiantes y 3) las actividades de lectura y escritura que implementan en las aulas. Para realizar la sistematización se revisaron los materiales de la asignatura de prácticas, las planeaciones elaboradas por normalistas, las observaciones y retroalimentaciones a su práctica por parte de la profesora y sus textos de reflexión. De la sistematización se desprenden aprendizajes para fortalecer la formación docente a través de las literacidades auténticas.

Palabras clave: formación docente, prácticas de campo, planeación didáctica, literacidad, lectoescritura, escuelas normales

### ABSTRACT

This is a systematization of teaching experience following the delivery of professional practice courses with two successive groups at a Higher Normal School. It focuses on authentic literacy in three moments of the practices: 1) the research and prior preparation that student teachers do on the topics assigned to them, 2) the selection of texts and materials they bring to the classroom to work with their students, and 3) the reading and writing activities they implement in classrooms. To carry out the systematization, the materials from the practice course were reviewed, including lesson plans developed by the student teachers, observations and feedback on their practice by the professor, and their reflection texts. From the systematization, learnings emerge to strengthen teacher education through authentic literacies.

Keywords: teacher education, field practices, instructional planning, literacy, reading and writing, teacher education institutions

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas son momentos en que el profesorado en formación pone en juego mucho de sí. Buscan aplicar lo que se les enseña en la Normal, pero igual influye lo que han observado y experimentado en su trayectoria escolar, en la misma Normal y en sus escuelas de práctica. Además, deben manejar múltiples expectativas de sus docentes, tanto de la Normal como de maestros titulares y de figuras directivas en las escuelas de prácticas. Entran también factores relacionados con la motivación y la seguridad o inseguridad al estar frente a grupo, lo mismo que circunstancias personales que pueden dificultar el trabajo.

El profesorado de prácticas que acompaña a los estudiantes debe ser sensible a estas variables, que se suman a los objetivos específicos de las asignaturas de prácticas. Como personal formativo manejamos esta complejidad a lo largo del semestre, y no siempre es posible extraer aprendizajes para mejorar la formación docente al calor del momento. En este sentido, la sistematización en retrospectiva permite reparar en aspectos clave a la luz de las experiencias y evidencias acumuladas. La presente es una sistematización retrospectiva de mi práctica docente tras dos semestres con dos grupos sucesivos en una Escuela Normal Superior, y se enfoca en las *literacidades auténticas* durante las prácticas profesionales.

Las asignaturas de prácticas no se centran en temas de literacidad. Sin embargo, mi formación y experiencia en este campo me llevaron a la lectura de que la literacidad auténtica juega un papel determinante en las prácticas profesionales y en la calidad de las oportunidades de aprendizaje que normalistas ofrecen a sus estudiantes de secundaria, específicamente en tres aspectos: 1) la investigación y preparación previa de los temas, 2) la selección de los textos y materiales para el aula y 3) las actividades de lectura y escritura que implementan. A partir de la sistematización se desprenden posibles orientaciones para la formación docente.

## MARCO TEÓRICO

¿Qué es la literacidad? Es una forma especial de entender la lectura y la escritura que se ha gestado en el campo de la educación y de

las ciencias sociales desde hace varias décadas. Parte de una perspectiva sociocultural, reconociendo que la lectoescritura, lejos de consistir en la mera codificación y decodificación de mensajes, está imbricada en un abanico de textos y prácticas letradas que cobran sentido en distintas situaciones sociales (Gamboa *et al.*, 2016; Rosas y Moreno, 2024). Por ejemplo: leer una noticia compartida en un grupo de *WhatsApp* en realidad es mucho más que sólo decodificar lo que dice. Implica reparar en quién la envió y dónde se publicó para estimar su grado de confiabilidad, o los posibles sesgos a tomar en cuenta. Puede suponer también escanear el encabezado y algunos párrafos en busca de la información clave, relacionarla con otros acontecimientos para entender su relevancia, complementar la información en diversas fuentes, comentar la nota en el grupo en que se envió y quizás reenviarla a otras personas. Así, el simple hecho de “leer una nota” involucra múltiples y sofisticadas prácticas letradas en un contexto específico.

Esta forma de entender la literacidad tiene importantes implicaciones educativas que se han desarrollado desde distintos enfoques. Para la literacidad crítica, por ejemplo, se fomenta que los estudiantes aprendan a interpretar y producir textos tomando en cuenta sus funciones culturales, políticas e ideológicas (Sandoval y Zanotto, 2022). La literacidad disciplinar, por su parte, considera que el alumnado necesita aprender con textos propios de cada disciplina (biología, historia, matemáticas...), pues el conocimiento en cada una es indisociable de su lenguaje y de sus prácticas letradas específicas (Moje, 2015).

Esta sistematización retoma en especial el enfoque de literacidades auténticas. Como su nombre sugiere, la literacidad auténtica postula que en aula deben utilizarse textos genuinos: contenidos de diversos géneros que existen y se usan en contextos del mundo real, más allá de la escuela. No es suficiente basarse en materiales meramente escolares, tales como libros de texto, hojas de trabajo o pasajes cortos con preguntas de comprensión. Asimismo, las actividades de lectura y escritura en el aula deben reflejar las prácticas letradas del mundo real, y realizarse con propósitos y con destinatarios verdaderos. Por ejemplo, escribir un instructivo con el único fin de demostrar esta habilidad a la maestra no es auténtico; elaborar uno para que otra persona pueda seguir un procedimiento, sí lo es.

Incorporar la literacidad auténtica en el aula no sólo lleva a un mejor desarrollo de las habilidades letradas, sino a un mayor aprendizaje del contenido en distintas áreas (Duke *et al.*, 2006).

La literacidad auténtica es congruente con la perspectiva socio-cultural, al priorizar que el estudiantado se exponga a los textos y se involucre con las prácticas que en efecto mueven al mundo, sin desligarlas de sus contextos y significados. Se alinea también con el enfoque social, cultural y comunicativo de la didáctica de la lengua, y con las “prácticas sociales del lenguaje” que se enfatizan en los planes de estudio anteriores y vigentes (SEP, 2022).

Los principios de la literacidad auténtica no necesariamente se reflejan en el currículo real de las aulas mexicanas. Por ejemplo, Weiss *et al.* (2019, p. 163) documentaron la práctica de 25 docentes de primaria y secundaria en la Ciudad de México e Hidalgo, y notaron que el libro de texto “pauta, en gran medida, los textos que leen los estudiantes” y que “una gran parte de las actividades que se realizan en sus clases de español proviene de las páginas de estos libros” u otros materiales didácticos. Si bien llegan a verse textos de diversos tipos, “generalmente éstos se leen en el Libro de Texto Gratuito (LTG) de español, y no en portadores reales que circulan socialmente”. Las prácticas sociales del lenguaje indicadas en el currículo rara vez se realizan en clase. Las lecturas suelen efectuarse para comentar el contenido bajo un formato cerrado de interrogación, respuesta y evaluación (IRE), o para elaborar resúmenes, cuadros sinópticos o cuestionarios; mientras que las actividades de escritura más comunes son la copia, el dictado, o la elaboración de trabajos sin alguna finalidad comunicativa.

En este marco, la sistematización se sustenta en el *corpus* teórico y didáctico que rodea a los enfoques de literacidad, en particular, la auténtica. Estas perspectivas ofrecieron conceptos clave, herramientas analíticas y criterios pedagógicos para interpretar y orientar el proceso de formación en las prácticas profesionales.

## METODOLOGÍA

La *sistematización de experiencias* es un género con reconocido valor para la autoformación y para la generación de conocimientos en

educación y otros campos. No hay un método único para llevarla a cabo, pero en general se trata de trascender la inmediatez de la experiencia al ordenarla, analizarla con mayor objetividad, interpretarla de forma crítica y aprender de ella. Es recomendable explicitar el contexto teórico del cual se parte, así como definir la pregunta o foco que la guiará. Ésta es una sistematización retrospectiva; es decir, emprendida al finalizar la experiencia (Ramos *et al.*, 2016).

La experiencia en cuestión fue mi trabajo docente con dos grupos sucesivos de la asignatura de prácticas profesionales en una Escuela Normal Superior. El primero correspondió a un grupo de 5º semestre de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español con 24 estudiantes. La asignatura era “Innovación para la docencia”, y abordaba temas de digitalidad, multimodalidad y entornos personales de aprendizaje, además de las prácticas profesionales. El segundo grupo pertenecía al 6º semestre de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria. La asignatura era “Proyectos de intervención docente”, cuyo objetivo específico era comprender e involucrarse en proyectos escolares. En cada semestre hubo dos Jornadas de observación y práctica docente con duración de dos semanas cada una. Cada Jornada siguió el mismo ciclo de actividades, en las que el grupo de practicantes:

- acudió a las secundarias a *pedir tema* una o dos semanas antes de que comenzaran las prácticas. Se les asignaron grupos de 1º, 2º y 3º. En el caso de la Licenciatura en español, los temas correspondían al campo formativo de Lenguajes, mientras que en la Licenciatura de telesecundaria los temas fueron de diversos campos formativos.
- Investigó sobre sus respectivos temas y *diseñó sus planeaciones*.
- Me entregó sus planeaciones, las cuales *retroalimenté*, y solicité modificaciones que incorporaron en sus versiones finales.
- Impartió *sus clases* durante dos semanas.
- Al regresar de las prácticas, escribió *reflexiones individuales*, en las que seleccionaron momentos positivos y no tan positivos de sus prácticas para analizarlos y aprender de ellos.

Por mi parte, realicé *observaciones* y retroalimentaciones a la práctica: observé a cada practicante en promedio una vez por semestre en el grupo de español, y dos veces en el de telesecundaria.

Con cada ciclo fui realizando ajustes, por lo que tuve cuatro oportunidades para ello: dos con el grupo de español y luego dos con el de telesecundaria. El trabajo con estos grupos generó artefactos y evidencias que pude consultar *a posteriori* para reconstruir parte de lo ocurrido. Analicé mis planeaciones para ambos cursos, los materiales y rúbricas de diversas actividades y mis notas de reflexión. También consulté las planeaciones realizadas por los practicantes, mis registros de observación de sus prácticas y los textos de reflexión que redactaron al regresar a la Normal. El estudiantado estuvo de acuerdo en el uso de sus trabajos para esta sistematización.

En una revisión inicial de las evidencias emergió con frecuencia el tema de la literacidad auténtica en los tres aspectos señalados (preparación de los temas, selección de materiales para el aula y actividades de lectoescritura). Una vez definido este foco, revisé de nuevo las evidencias para recuperar descripciones, reflexiones y ejemplos de cada aspecto, procurando reflejar una representatividad de lo ocurrido y destilar los aprendizajes pertinentes.

Después de elaborar una primera versión de la sistematización, todavía tuve oportunidad de impartir asignaturas de prácticas dos semestres más, aplicando los aprendizajes obtenidos; incluyo algunas instancias de ello como complemento.

## RESULTADOS

Se presentan los resultados en tres categorías: 1) literacidad auténtica al investigar y preparar los temas, 2) literacidad auténtica en la selección de los textos y materiales para el aula y 3) literacidad auténtica en las actividades de lectura y escritura en el aula.

Conviene recordar que los conceptos de literacidad y literacidad auténtica no se trataron de forma explícita como parte de las asignaturas. Además, en las prácticas entraron en juego múltiples expectativas y orientaciones por parte de la Normal y de las escuelas (por ejemplo, respecto a la puntualidad y el profesionalismo, dominio de los distintos temas, la relación entablada con los grupos, el uso de

materiales multimodales, la inclusión en el aula, etcétera). Entonces, los aspectos aquí sistematizados fueron sólo algunos entre muchos otros que se trabajaron.

### **Literacidad auténtica al investigar y preparar los temas para su enseñanza**

Tras la experiencia en ambas asignaturas concluí que algunos retos para la preparación de los temas podían explicarse bajo la óptica de la literacidad auténtica. Aprender de forma autodidacta es una habilidad clave para la docencia, pues siempre hay temas del currículo que no se dominan de antemano, o en los que es necesario actualizarse o adecuarse al contexto. Esta preparación se puede hacer de forma más auténtica si se recurre a fuentes especializadas y relevantes en los respectivos temas, a fuentes creadas por personas u organizaciones involucradas de alguna forma, o a ejemplos reales de los géneros comunicativos que se pretende enseñar. En cambio, la preparación será menos auténtica (e inadecuada) si se limita a información de libros de texto, a materiales educativos de dudosa procedencia, a fuentes de referencia general, o a resultados no verificados de consultas en Internet o en aplicaciones de inteligencia artificial.

Al comenzar el primer curso de prácticas, yo asumía que la búsqueda en fuentes auténticas era un paso necesario para preparar un tema, pero no preví las dificultades que acarrearía. En la primera iteración de la guía de planeación, simplemente solicité al grupo de practicantes realizar una reflexión inicial sobre el tema que les hubieran asignado y anotar “algunas fuentes confiables” para aprender sobre él:

#### **Reflexión inicial sobre el tema asignado:**

¿Qué tema es? ¿En qué consiste? ¿Por qué podría ser interesante para ustedes y los student@s? ¿Por qué es importante que l@s chic@s lo trabajen en la secundaria? ¿En qué les ayudará este tema a sus student@s en su vida personal, social, cívica, académica o laboral? ¿Qué les parece lo más importante que quisieran lograr con los student@s en este tema en el tiempo que tendrán con ell@s?

De forma excepcional, hubo estudiantes que lo realizaron del modo esperado, ya que encontraron artículos especializados sobre los temas que impartirían: los corridos y las calaveritas.

**Algunas fuentes confiables para aprender más (ustedes) sobre el tema asignado:**

- Lira-Hernández, Alberto. El corrido mexicano como un fenómeno histórico-social y literario. Contribuciones desde Coatepec [en línea], 2013, (24), 29-43. [Fecha de consulta 28 de septiembre de 2023]. ISSN: 1870-0365. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28126456004>
- González, A. (2011). El corrido: expresión popular y tradicional de la balada hispánica. *Olivar*, 12 (15), 11-36. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-44782011000100001&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-44782011000100001&script=sci_arttext&tlng=pt)
- (S/f). Jstor.org. Recuperado el 20 de septiembre de 2023, de [https://www.jstor.org/tc/accept?origin=%2Fstable%2Fpdf%2Fj.ctvhn07z8.19.pdf%3FaddFooter%Dfalse&is\\_image=False](https://www.jstor.org/tc/accept?origin=%2Fstable%2Fpdf%2Fj.ctvhn07z8.19.pdf%3FaddFooter%Dfalse&is_image=False)

En cambio, no fue así en gran parte del grupo. Por ejemplo, estos estudiantes, que también trabajaron los corridos y las calaveritas, sólo enlistaron buscadores, repositorios y fuentes en general, sin citar ninguna en concreto sobre sus temas:

**Algunas fuentes confiables para aprender más (ustedes) sobre el tema asignado:**

- Google académico
- Redalyc
- Scielo
- Real Academia de la Lengua Española
- National Geographic
- UNESCO

En otras ocasiones, referían fuentes de consulta general (como concepto.de), con explicaciones demasiado amplias y descontextualizadas que no posibilitaban un verdadero acercamiento a los temas. Esto redundaba en falta de dominio de los mismos: las explicaciones y actividades en clase revelaron comprensiones superficiales o erróneas de los conceptos. Se hizo patente la necesidad de dedicar mayor atención a la preparación previa en la siguiente iteración. Así, en las segundas Jornadas añadí andamiajes a la guía de planeación para reparar más en ello:

**Autoevaluación inicial:**

¿Qué sé sobre el tema? ¿Qué no sé? ¿Qué tanto me interesa y me entusiasma el tema? ¿Qué necesito reforzar primero yo para poder dar este tema a mis estudiantes? (mínimo un párrafo)

**Fuentes sobre el tema:**

¿Qué fuentes confiables utilizaré para informarme primero yo como docente? (Al menos 3)

1. ...
2. ...
3. ...

**Después de investigar sobre el tema:**

Antes de investigar más sobre el tema \_\_\_\_\_;  
ahora \_\_\_\_\_ (mínimo un párrafo)

**Reflexión inicial sobre el tema asignado:**

¿Qué tema es? ¿En qué consiste? ¿Por qué podría ser interesante para ustedes y los student@s? ¿Por qué es importante que l@ chic@s lo trabajen en la secundaria? ¿En qué les ayudará este tema a sus student@s en su vida personal, social, cívica, académica o laboral? ¿Qué les parece lo más importante que quisieran lograr con los student@s en este tema en el tiempo que tendrán con ell@s?

Además, al retroalimentar las planeaciones, procuré que los practicantes mejoraran su investigación y su comprensión de los temas si sospechaba un dominio insuficiente. Esta planeación, por ejemplo, me hizo pensar que la estudiante no tenía claro el concepto central de su clase: la interculturalidad, por lo que le hice el siguiente comentario:

Como fuentes de información pones *SciELO*, *Redalyc* y *Google Académico*, pero no mencionas ningún artículo en específico sacado de estos lugares. Busca ya sea en *SciELO*, en *Redalyc* o en *Google Académico* al menos dos diferentes artículos que hablen sobre interculturalidad. Incluye las referencias en la planeación. Y después, con tus propias palabras, explica qué entendiste sobre interculturalidad.

Al finalizar la primera asignatura, reflexioné que era necesario trabajar aún más en la búsqueda y selección de fuentes para preparar los temas, pues había constatado que persistían las dificultades, y que éstas repercutían en el dominio de los contenidos a la hora de las prácticas.

Con el siguiente grupo enfatiqué más este proceso, y procuré brindar una guía más explícita sobre las fuentes a consultar. Ese grupo en particular apreció mucho la guía, así como el hecho de detenerse a aprender sobre sus respectivos temas antes de elaborar sus planeaciones. Una de las alumnas incluso me explicó que en sus anteriores asignaturas de práctica se habían puesto a planear directamente, sin realizar un aprendizaje previo, por lo que no lo concebían como parte del proceso de planeación. Esto me sorprendió sobremanera, y me ayudó a entender por qué muchas veces el contenido de las clases observadas no había sido de la calidad esperada. Me hizo comprender también que el problema era más profundo de lo que creía, y que requeriría considerable atención.

Con este segundo grupo tuve la oportunidad de acompañar de cerca el proceso de cada estudiante, pues eran sólo diez. Les brindaba sugerencias de fuentes específicas sobre cada tema (artículos, *podcasts*, tesis, sitios web...). Para sus segundas Jornadas añadí la indicación de que, además de las fuentes, también sostuvieran una conversación con alguna persona experta o involucrada con el tema asignado (o al menos vieran una entrevista en *YouTube*), pues había observado clases

en las que los propios practicantes no parecían comprender suficientemente el contexto o el sentido de los temas que estaban impartiendo (como la Constitución o los Derechos humanos).

Un caso ilustrativo fue el de una practicante a quien le encomendaron guiar a su grupo en la investigación y preparación de exposiciones sobre el cambio climático. Le pedí que se informara en fuentes fiables y actualizadas que ella podría, a su vez, recomendar a sus estudiantes. Así lo hizo, pero se enfrentó a un problema inesperado: algunos de ellos insistían en usar *Chat GPT* para investigar. Así narró la experiencia:

Desde la sesión 2, me di cuenta de que específicamente dos alumnos utilizan el famoso *Chat GPT*, que uno afirma y asegura que es muy bueno para los trabajos e investigaciones. Estos alumnos comentaban que con esto hacían varios trabajos y estaban tan seguros de que la información que obtenían era confiable. Pero les hice ver que no se sabe si realmente proviene de fuentes confiables. Hasta la sesión 5, los dos estudiantes comenzaron a utilizar el buscador para indagar en más páginas de investigaciones o artículos que sea información verdadera. Con esta experiencia, me gustaría investigar más sobre la verdadera función del *Chat GPT*, para explicar a los estudiantes y conducirlos a tomar un interés para indagar sobre diversas fuentes confiables.

La reflexión de esta practicante muestra cómo no sólo se apropió de la disposición para investigar en fuentes confiables para sí misma, sino también para trabajarlas con sus estudiantes.

Contemplando ambos semestres en retrospectiva, destaca que los normalistas no concebían la investigación, reflexión y preparación previa de los temas como una práctica inherente al quehacer docente: su impulso era planear las clases de forma directa. Esto probablemente denota una visión inauténtica de la enseñanza, en la cual el *qué* y el *porqué* del contenido carecen de relevancia, y no se establece una verdadera conexión con éste. Al pedirles investigar, apelaban a fuentes de referencia general o a resultados no verificados en búsquedas abiertas: difícilmente concebían informarse en fuentes producidas y utilizadas por personas en verdad involucradas o expertas en los respectivos temas.

Esto puede interpretarse como una falta de familiaridad y de relación con textos auténticos, sus géneros, sus contextos y sus propósitos. Es posible que se trate de disposiciones arraigadas en la propia trayectoria escolar de normalistas. La formación docente necesita ayudarles a identificarlas, desmontarlas y a construir las alternativas. Las experiencias aquí narradas sugieren que el proceso no es fácil ni rápido; amerita instrucción explícita y repetidas oportunidades para la práctica y la retroalimentación, de preferencia desde los primeros semestres.

Tuve esto en mente al impartir la asignatura de prácticas profesionales por tercera vez, ahora con otro grupo de 5° semestre de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español. Hacia el inicio del curso hicimos el ejercicio de trabajar juntos en la investigación y preparación previa de un tema hipotético. Seleccionamos para esta práctica “el género lírico”, que al grupo le resultaba en especial ajeno: la intención era mostrar que es posible acercarse a cualquier contenido de modo auténtico.

Como parte del ejercicio, cada quien llevó posibles fuentes para acercarse e informarse sobre el tema. En general se trataba de materiales de consulta, aunque también propusieron algunos poemas, e incluso un video de Jaime Sabines dando lectura a uno de los suyos. Analizamos las fuentes en plenaria para discernir cuáles eran más y menos confiables, útiles, profundas y auténticas. También modelé la reflexión sobre mi propia conexión con el tema, compartiendo experiencias y artefactos personales relacionados con la poesía y la música. Propuse como recursos adicionales videos de *slams* de poesía. Reflexionamos sobre qué relevancia podría tener todo esto para jóvenes de secundaria, y qué se podría trabajar con ellos en dos semanas de prácticas.

Éste y otros ejercicios rindieron fruto en la calidad y variedad de fuentes que este grupo utilizó al preparar sus respectivos temas. Además, el hecho de haber investigado antes de planear les resultó significativo, pues lo mencionaron de forma repetida en sus textos de reflexión.

## Literacidad auténtica en la selección de textos y materiales para el aula

Esta sección se refiere a los textos y materiales que los practicantes seleccionaron, ya no para su propia preparación, sino para llevar a sus estudiantes. Me referiré sobre todo al campo formativo de lenguajes, que fue el que más trabajaron.<sup>1</sup> En dicho campo, los temas y proyectos asignados casi siempre abordaban algún género comunicativo –cuentos, trípticos, textos de divulgación científica, etcétera– y, por tanto, daban ocasión para llevar diversos textos al aula. Con esto en mente, incluí en la guía de planeación la sugerencia de trabajar con ejemplos auténticos de los géneros asignados.

Di seguimiento a estas recomendaciones al revisar las planeaciones individuales y al retroalimentar la práctica observada en aula. En ambos semestres hubo practicantes que sí retomaban el principio de trabajar con ejemplos auténticos, y una mayoría que no lo hacía. Compartiré algunos ejemplos.

Fueron frecuentes las clases que trataban sobre algún género comunicativo o literario en abstracto, sin utilizar textos o ejemplos reales. En una clase sobre manifestaciones culturales, los practicantes explicaron qué eran y enlistaron algunos tipos, pero no mencionaron ninguna en concreto. Otra practicante realizó una sesión con definiciones sobre el género lírico presentadas en un video de *YouTube*, pero no recuperó conocimientos que sus estudiantes podrían tener de algún poema o canción, ni les mostró ejemplos con los que pudieran experimentar aquello de lo que hablaban las definiciones. Una practicante más impartió una clase sobre figuras retóricas en la que daba la definición de cada una (metáfora, hipérbole, etcétera) junto con pequeños ejemplos *ad hoc* (tu pelo es la noche, pasaron mil horas...), pero sin hacer referencia a textos literarios o poéticos donde se pudiera apreciar el efecto de estas figuras. En otro caso, una practicante expuso cuáles eran las características y partes de la mo-

<sup>1</sup>Aunque me centré en el campo de lenguajes, el mismo principio opera en otros campos formativos. Por ejemplo, en ética, naturaleza y sociedades hay un enorme potencial en el trabajo directo con noticias, libros, artículos, *posts* de redes sociales y “textos” no escritos como fotografías, murales y música. Los textos no sólo aportan contenido; también son vehículos para conocer a las personas, instituciones y organizaciones que los crean, y para reflexionar sobre la confiabilidad y la función social de distintos tipos de textos.

nografía, que llevaba anotadas en un cartel, y luego pidió a sus estudiantes que lo copiaran. Enseguida les presentó un segundo tema –el tríptico– de la misma manera, y les solicitó llenar un cuadro donde debían definir la monografía y el tríptico en sus propias palabras, pero no les mostró algún ejemplo de lo uno o lo otro.

**En caso de que el tema de español sea de algún género comunicativo (por ejemplo, elaborar una carta):**

- definir colaborativamente en qué consiste dicho género, cuál es su propósito, características, etc.
- revisar algunos ejemplos auténticos y relevantes de este género, y que l@s estudiantes identifiquen ahí sus características, así como elementos que vuelven efectivo al texto, o ejemplos que lo mejorarían
- asignar tiempos en clase para trabajar en los textos, y planear pausas para ir revisando cómo van y dar retroalimentación individual y/o colectiva

Este patrón no es casual. En su estudio de observación de 25 docentes, Weiss *et al.* (2019) notaron que, en lugar de leer y escribir distintos tipos de textos en clase, lo que se hace con frecuencia es ver en abstracto las definiciones y la estructura de cada género. Así explican el fenómeno y su origen:

Cuando se trata de producir una variedad de textos, vemos que lo que en realidad se escribe son definiciones y estructuras de tipos textuales.

Estas producciones ponen en evidencia el ingreso y la permanencia de las tipologías textuales en la escuela (producto de la propuesta curricular de 1993 y herencia de los aportes de la lingüística del texto a los programas de español en los ochenta, tanto en educación básica como en Normal).

Paradójicamente, la manera en la que se enseñan las características de los textos es estrictamente verbal. Los comentarios que promue-

ven los docentes apuntan a identificar la estructura textual de lo leído para luego esquematizarla y copiarla en los cuadernos.

No encontramos evidencia de prácticas de enseñanza ancladas a la exploración, la lectura y la escritura del tipo textual en cuestión. De este modo, se opera una sustitución del objeto de enseñanza: la tipología textual y sus formatos. Lo cierto es que los LTG de español vigentes inducen a este tipo de prácticas (Weiss *et al.*, 2019, p. 173).

Este antecedente hace suponer que es probable que mis practicantes hayan experimentado como estudiantes, a lo largo de su trayectoria escolar, el estilo de enseñanza que observé. Si tienen tan arraigada esta “sustitución del objeto de enseñanza”, y si no han tenido exposición a clases en las que se trabaje directamente con los textos, es lógico que reproduzcan lo observado y que sea difícil cambiarlo.

Sin embargo, también hubo casos en los que los practicantes llevaron textos auténticos al aula y trabajaron con ellos. En una clase sobre las calaveritas literarias, un normalista seleccionó una chusca y representativa, la escribió en un cartel con grandes letras y la colocó al frente. Con ese ejemplo, el grupo pudo observar y experimentar las características de la calaverita. El material también sirvió para explicar la estructura poética, pues el practicante iba marcando con un plumón el conteo silábico, las rimas y los versos A, B, C y D. Otra normalista llevó copias de varios cuentos cortos de autores clásicos para que sus estudiantes pudieran leerlos en clase (mientras que otras practicantes usaron cuentos demasiado infantiles o versiones simplificadas de cuentos). Dos practicantes más, para abordar los corridos, llevaron una bocina y reprodujeron algunos en el aula.

En retrospectiva, concluí que para la mayoría de normalistas había sido difícil adoptar el uso de textos auténticos, por ser algo muy ajeno a su experiencia escolar y repertorio pedagógico. Hubiera sido necesario abordar este principio de forma explícita desde un inicio, analizar ejemplos de clases donde se usan o no textos auténticos y guiar de forma más deliberada su inclusión en las planeaciones y en las prácticas.

Apliqué esta conclusión al trabajar tiempo después con dos grupos de 2° semestre (uno de español y otro de telesecundaria). Al ser de 2°, todavía no les correspondía elaborar planeaciones ni estar frente a grupo, sino hacer observaciones en las escuelas de práctica. En estas asignaturas abordamos múltiples dimensiones desde las cuales analizar lo observado (clima y cultura del aula, demanda cognitiva de las actividades, normas, rutinas y estructuras de participación, uso del tiempo...); una de ellas fue justo la literacidad auténtica.

Abordamos el concepto de literacidad e hicimos ejercicios para identificar textos y prácticas letradas en distintos ámbitos de la vida. A la luz de esto, analizamos algunas de las clases que habían documentado. En una de éstas, por ejemplo, la maestra titular pidió a sus estudiantes llevar documentos reales como credenciales del INE, comprobantes de domicilio y solicitudes de empleo con los que se representaron pequeños sociodramas para ilustrar las características, requisitos y trámites ligados a dichos documentos (es decir, prácticas letradas y sociales). Otra maestra, para trabajar el *flipbook*, llevó ejemplos reales creados por ella, mostró videos sobre el proceso de elaboración, y sus estudiantes produjeron los suyos, que después socializaron en grupo.

Analizamos también clases sin textos auténticos: una sobre ortografía, donde el único texto había sido un dictado de palabras, y otra sobre el noviazgo, donde el texto utilizado fueron diapositivas con información de dudosa procedencia y veracidad. Comentamos qué otros textos se hubieran podido utilizar para mejorar esas clases. Al final de las sesiones que pudimos dedicar al tema, todavía persistieron ciertas dudas y confusiones, porque el asunto no resulta sencillo. Aun así, espero que este antecedente facilite que estos grupos de 2° usen textos auténticos cuando sea su turno de practicar.

### **Literacidad auténtica en las actividades de lectura y escritura**

Un tercer aspecto que emergió en esta sistematización es el de las actividades relativas a la lectura y la escritura que el grupo de normalistas realizó con sus estudiantes. Resultaron pocas las clases dedicadas de forma explícita al aprendizaje o a la práctica de la lectoescritura, pero sí fueron frecuentes el dictado y la copia, que

suelen constituir prácticas de escritura no auténticas, puesto que se realizan como parte del ritual escolar sin cumplir una función comunicativa. En el estudio de Weiss *et al.* (2019, p. 180), fueron las prácticas de escritura observadas con más frecuencia. Al respecto, estos autores comentan:

La enseñanza de este tipo de prácticas de escritura comunica a los estudiantes que escribir es transcribir, que lo importante es el producto a partir de la copia. Estas prácticas no sólo son de baja demanda cognitiva, sino que fomentan una cultura de reproducción de textos ajena a muchas de las prácticas a las que se enfrentan o enfrentarán fuera de la escuela.

En las primeras Jornadas con el grupo de español, me sorprendió constatar que el alumnado recurría cotidianamente a la copia y al dictado, y que le dedicaban un tiempo considerable en las sesiones de clase. Además, aquello que se copiaba o se dictaba no solía retomarse para su comprensión o su uso; más bien revisaban que estuviera completo en los cuadernos para otorgarles una estrellita o una calificación. En la clase sobre figuras retóricas antes mencionada, la sesión se centró en el dictado de las definiciones y los ejemplos *ad hoc*. En otra sobre conjugaciones verbales, la practicante, sin dar alguna introducción al tema, comenzó a dictar información sobre tiempos y modos verbales (conceptos que ella misma no comprendía del todo, según reveló una conversación posterior). Luego puso una actividad en la que debían completar enunciados con verbos conjugados —ejercicio que no retomaba los conceptos que había dictado.

Pareciera que muchas veces se recurrió a la copia y al dictado por ser actividades que no requieren un dominio del tema ni una mediación didáctica, y aun así brindan la impresión de estar “enseñando” la información que se consigna en los cuadernos. Otras veces la copia y el dictado tenían el fin de poner ejercicios o cuestionarios, pero el largo tiempo invertido en escribirlos no parecía justificarse frente al limitado beneficio de los ejercicios (y en todo caso se hubieran podido proyectar o repartir copias listas para usarse).

Este tipo de prácticas persistieron en las dos Jornadas con el grupo de español a pesar de algunas recomendaciones de mi parte.

Pensé, entonces, que era necesaria una intervención más intencionada. Preparé dos pequeñas clases muestra en las que el grupo de practicantes funcionarían como estudiantes. En la primera versión de la clase me limité a anunciar el tema (“Citas y referencias”) y a dictar conceptos y definiciones, que escribieron diligentemente en sus cuadernos, a pesar del evidente cansancio que les provocaba después de algunos minutos de hacerlo sin parar. En la segunda versión de la misma clase recuperé conocimientos previos del grupo sobre las citas y referencias, contextualizamos la relevancia del tema, construimos en conjunto los conceptos con ayuda de ejemplos reales proyectados al frente, y plasmaron sus notas en un organizador gráfico que les repartí.

Las y los normalistas reflexionaron sobre las diferencias entre ambas versiones, cómo se habían sentido en cada una y qué implicaciones rescataban para su práctica docente. Hubo quienes resaltaron lo aburrido, pasivo y poco significativo que había sido tomar dictado, y lo enriquecedora que había resultado la segunda versión; luego compartieron su propósito de evitar lo primero y procurar lo segundo en sus clases. Sin embargo, también hubo quienes afirmaron que clases como la segunda no podían realizarse con ciertos grupos o en determinados contextos, y que la copia y el dictado eran inevitables.

El ejercicio de comparar las dos clases, aunque valioso, fue insuficiente y demasiado tarde. Lo hicimos al final del semestre, cuando ya no habría más oportunidades para practicar, tiempo para profundizar en las implicaciones, ni posibilidad de ver técnicas para la toma significativa de notas como alternativa a la copia y el dictado.

Con todo esto en mente, al iniciar el semestre con el segundo grupo realicé las dos clases muestra *antes* de las primeras Jornadas. Esto llevó a una reflexión fructífera, no sólo en cuanto a los dictados, sino también respecto a otros principios y prácticas que se demostraban en la segunda versión de la clase (como la contextualización, el diálogo, el aprendizaje activo y las notas guiadas). Durante las Jornadas, las instancias de dictado y copia fueron menos frecuentes que en el grupo anterior. Algunas ocurrieron contra la voluntad de los practicantes: fueron sus docentes titulares quienes les pidieron hacerlo (lo cual confirma que estas prácticas siguen presentes entre el profesorado en servicio).

Más allá de la copia y el dictado, otras actividades de lectura y escritura planeadas e implementadas en ambos semestres dan pistas sobre los retos y oportunidades. En algunos casos se asignó a quienes practicaban enseñar géneros como el texto argumentativo o el ensayo, por lo que en su planeación dispusieron que sus estudiantes escribieran en estos géneros. Sin embargo, las planeaciones no contemplaban explicaciones, ejemplos, pasos, estrategias, tiempos o andamiajes para guiar la escritura. Tampoco planteaban algún propósito o audiencia auténtica para los textos (aun cuando las planeaciones eran por proyecto, según los nuevos planes y programas).

De forma similar, cuando las planeaciones incluían actividades de lectura, éstas no tenían detalles sobre la dinámica o el propósito; por ejemplo, “De manera grupal los alumnos leen los textos de las páginas 86, 87 y 88 de su libro de texto”. En el aula se observó lectura en voz alta por turnos, seguida de preguntas de localización de información textual en plenaria; no así discusiones más abiertas o profundas sobre el contenido. En otras palabras, se desarrollaba una secuencia de interrogación-respuesta-evaluación (IRE), que es común en las escuelas, pero que se aleja de las prácticas y habilidades de mayor demanda cognitiva características de la lectura auténtica (Weiss *et al.*, 2019). Dar retroalimentación a estas planeaciones y prácticas resultaba difícil, dado lo acotado de los tiempos y la falta de referentes comunes entre mis estudiantes y yo respecto a la didáctica de la lectura y la escritura.

Como excepción, una practicante realizó una sesión entera de escritura. Sus estudiantes eligieron dónde sentarse (incluyendo el suelo) y escribieron historias sobre su localidad basadas en entrevistas que habían hecho a sus familiares, con lo cual la escritura tuvo gran autenticidad y relevancia contextual. En las siguientes Jornadas, esa misma practicante planeó un proyecto de escritura de monografías comunitarias; pero para su decepción, su docente titular le pidió que en vez de esto ayudara a la memorización y declamación del poema “El Credo” de Ricardo López Méndez (una práctica letrada escolar más ritual y tradicional).

Tras la experiencia en ambos semestres, de nuevo concluí que en siguientes oportunidades sería necesaria mayor explicitación y seguimiento para que el grupo de practicantes infundieran autenticidad

en las actividades de lectura y escritura. Así ocurrió con el grupo de 5º de español el siguiente semestre en varios casos. Tras sus jornadas, un practicante reflexionó sobre el sentido auténtico que las autobiografías habían tenido para sus estudiantes:

A pesar de que al principio les costaba el escribir de su vida, ya que no se acordaban lo suficiente, y para resolver esta parte de tarea les pedí que por la tarde platicaran con sus papás y les preguntaran sobre sus momentos en la infancia, en su etapa de la primaria, que les contaran de sus logros de cada uno de ellos... me comentaban que les gustó mucho la actividad, ya que tuvieron un tiempo más de platicar con sus papás y al tener esta plática, me comentaban que se sentían muy bien, felices, porque les recordaron momentos que ellos y ellas no recordaban. También que esta actividad las y los llevó a pensar un poco sobre lo que querían estudiar de grandes, muchos quieren ser maestros y maestras, otros abogados y abogadas, doctores y doctoras, etcétera.

Por su parte, varias practicantes intencionaron la literacidad auténtica con el tema de los carteles y los “mensajes para promover una vida saludable”: ayudaron a sus estudiantes a identificar ejemplos en su entorno, y les llevaron otros tantos para analizar sus características. Dos de ellas incluso les pidieron diseñar un cartel para motivar a los normalistas a no faltar a sus clases de educación física (es decir, un cartel con un propósito y un público auténtico). Sobre esto, una de ellas escribió:

Cuando le aseguramos al grupo que la situación no era mentira, dos o tres alumnos se mostraron sorprendidos, creo que ellos mismos no esperaban que fuera verdad, esto porque considero que estamos acostumbrados, tanto docentes como alumnos, a aislar la escuela de la vida diaria por lo que los trabajos, actividades o tareas terminan haciéndose sólo para obtener una calificación.

Esta reflexión muestra que un abordaje explícito de la literacidad auténtica puede redundar en la apropiación de disposiciones transformadoras del *status quo* por parte de las y los practicantes.

## CONCLUSIONES

Como se refería al inicio, en las asignaturas de prácticas se pone en juego gran variedad de aristas y retos de la formación docente, y los grupos demostraron crecimiento en muchos de ellos: se preocuparon por la inclusión dentro del aula, desarrollaron su voz docente y la confianza para dirigir actividades frente a grupo, idearon formas de motivar a sus estudiantes, etcétera. En este sentido, es lógico que los aspectos recuperados en este trabajo (la literacidad auténtica al preparar los temas, al seleccionar textos y al realizar actividades de lectoescritura) se hayan abordado en los cursos sin un énfasis especial ni tiempo suficiente para tratarlos a profundidad.

Sin embargo, esta sistematización pone de manifiesto que son aspectos capaces de marcar la diferencia entre una enseñanza-aprendizaje rutinaria, de contenido cuestionable y de bajo nivel cognitivo, y otra significativa, con contenidos de calidad, con relevancia contextual y con desarrollo de habilidades pertinentes. Se hace también evidente que los principios de la literacidad auténtica van a contrapelo de concepciones y prácticas arraigadas, y que no es tan sencillo comprenderlos ni adoptarlos. Requieren ser abordados de forma explícita y pausada, con oportunidades para el análisis de ejemplos tanto positivos como negativos, para la práctica guiada y repetida, para la reflexión y la apropiación. En esto retomo las *pedagogías de la formación docente* (Grossman, 2011; DeGraff *et al.*, 2015): un enfoque que critica el carácter en extremo teórico de la formación docente tradicional, y aboga por la necesidad de *representaciones, descomposiciones y aproximaciones* a la práctica docente para desarrollar verdaderas habilidades.

Construir los conocimientos, habilidades y disposiciones para apreciar e implementar prácticas transformadoras acordes con la literacidad auténtica no es cosa trivial, y no es suficiente trabajarlo de forma breve y ocasional en las asignaturas de prácticas; amerita un abordaje más intensivo también desde otras asignaturas. En las materias relacionadas con planeación didáctica conviene que las y los normalistas se apropien de la investigación permanente y del aprendizaje de diversos temas como parte de la práctica docente, no de forma superficial mediante fuentes genéricas o materiales escola-

res, sino a través de conexiones reales y profundas con la ayuda de diversas referencias auténticas. La incorporación de textos y prácticas letradas auténticas en el aula, por su parte, puede abordarse en cualquier asignatura relacionada con la lengua y su didáctica, así como en otras correspondientes a otros campos curriculares, pues en todos es relevante.

La cultura escolar ha fijado prácticas que van en sentido contrario a la calidad y relevancia del contenido y de las actividades, y que no desarrollan con suficiencia habilidades letradas para la vida. La formación docente necesita preparar a las y los practicantes para revertir esta cultura y construir alternativas. Con esta sistematización espero haber señalado aspectos específicos a trabajar, además de sugerir rutas plausibles y efectivas para ello.

## REFERENCIAS

- DeGraff, T. L., Schmidt, C. M., y Waddell, J. H. (2015). Field-based teacher education in literacy: Preparing teachers in real classroom contexts. *Teaching Education*, 26(4), 366-382. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1034677>
- Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., y Tower, C. (2006). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *The Reading Teacher*, 60(4), 344-355. <https://doi.org/10.1598/RT.60.4.4>
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A., y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12(1), 53-70.
- Grossman, P. (2011). Framework for Teaching Practice: A Brief History of an Idea. *Teachers College Record*, 113, 2836-2843.
- Moje, E. B. (2015). Doing and Teaching Disciplinary Literacy with Adolescent Learners: A Social and Cultural Enterprise. *Harvard Educational Review*, 85(2), 254-278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>
- Ramos, J. M., Rhea, B. S., Pla, R. V., y Abreu, O. (2016). *La sistematización como metodología, método y resultado científico investigativo en la práctica educativa*. Universidad Tecnológica del Norte.

- Rosas, P., y Moreno, M. (Coords.) (2024). *Exploraciones de los estudios en literacidad en el contexto latinoamericano*. Universidad de Guadalajara. <https://doi.org/10.32870/9786075814650>
- Sandoval, D. A., y Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1312. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A., y Naranjo, G. (Coords.) (2019). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.