

REVISTA PASAJES

UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

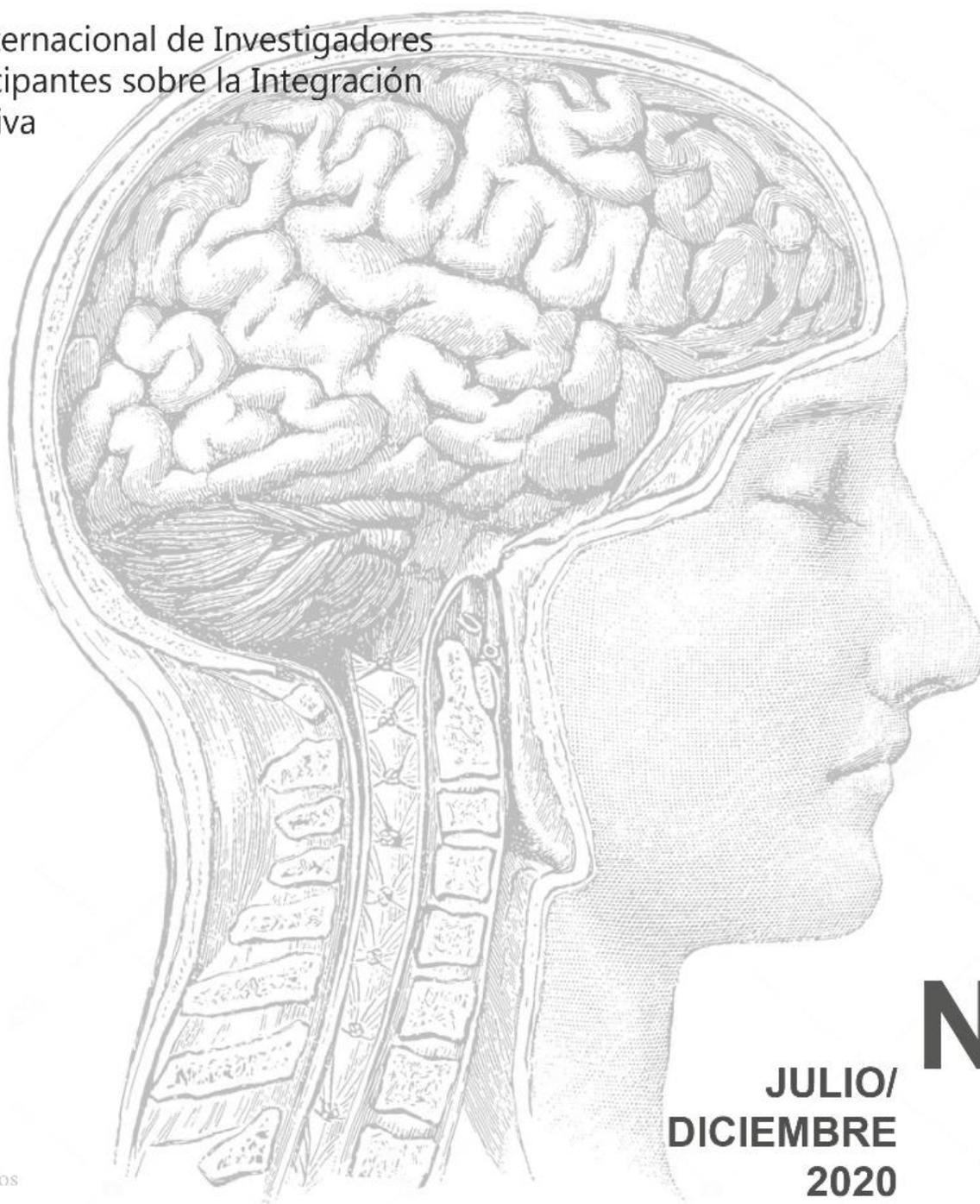


UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

ISSN 2448-5659



Red Internacional de Investigadores
y Participantes sobre la Integración
Educativa



JULIO/
DICIEMBRE
2020

No.
11

depositphotos

Diseño: Frida Jiménez M. @fridajimn

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

EVENTOS DE LITERACIDAD A DISTANCIA: LA PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES
EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA EN PUEBLA
LITERACY DISTANCE EVENTS: FUTURE TEACHERS' PERCEPTION IN THE PANDEMIC
CONTEXT AT PUEBLA

Dr. José Gabriel MARÍN ZAVALA¹⁰

Fecha de Recepción: 18 de julio de 2020 Fecha de Aceptación: 2 de noviembre de 2020

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa interpretativa, cuyo objetivo fue analizar la percepción de los docentes en formación sobre el proceso de enseñanza de la literacidad a distancia, en el contexto del evento epidémico denominado COVID-19. A partir de un guion de entrevista, se obtuvieron datos cualitativos de 55 informantes clave, todos ellos estudiantes de las once normales públicas que operan en el estado de Puebla. Cada uno de ellos grabó sus aportaciones en archivos de audio continuos y sin edición, que fueron enviados para su análisis e interpretación. Para el procesamiento de los datos se utilizó la herramienta Hyper Research™. Se elaboraron cuatro núcleos temáticos y siete categorías además de un constructo interpretativo que permitiera encontrar sentido a los datos desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica. Los resultados mostraron que el 80% de los informantes percibió 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™. Al respecto, la mayor parte de los estudiantes 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. Además, cerca del 70% de los futuros docentes reconoció que pueden comprometerse y aprender de forma autónoma más allá de la escuela. Por último, los informantes

¹⁰ Doctor en Investigación e Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Docente-investigador de la Escuela Normal Instituto "Jaime Torres Bodet". Miembro del Cuerpo Académico en Consolidación "Aprendizaje y Transformación en la Educación Normal". Candidato en el Sistema Nacional de Investigadores CONACyT. Correo: gabrielmarinzavala@gmail.com

percibieron 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 su vida académica.

Palabras clave: Educación normal, percepciones, educación a distancia, literacidad, metodología cualitativa

ABSTRACT

This article presents the qualitative investigation results which objective was to analyze the teachers' in training perception about the literacy teaching process during the COVID-19 event. With a guide interview I collected data from 55 informants, all of them students from the eleven public teaching schools at Puebla State. Each one recorded their answers in no-editing audios which were sent to analyze and understand them. Data was processed with Hyper Research™ as a tool. There were found four thematic nucleus and seven categories. An interpretative construct was elaborated to understand and make sense with data from a hermeneutical and phenomenological position. Results show that 80% of the informants perceived that their parents or tutors think that not going to school during quarantine is wasted time because they spend a lot of time in their bedrooms using laptops or cell phones. To establish academic communication students used Classroom, Blackboard, Meet and Zoom as communication medias, they perceived as a high knowledge to use this communication medias, however 90% could not get used to online scholar activities and explaining that school is better to develop their literacies. Regarding the characteristics of distance relationship mediated by literacies with their professors, more than a half perceived that teachers used their authority to give work with poor tutorship. Almost 70% of these teachers in training recognized that they can be commitment to learn by themselves beyond the school. Finally, informants perceived that reading without teachers' guide is not attractive because during their academic life they have learned with someone near.

Keywords: Teaching education, perceptions, distance education, literacy, qualitative methodology

INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales (EN), como 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. Sin embargo, es necesario reconocer que estas instituciones no son autónomas, sino que dependen de forma directa de los lineamientos nacionales que se emiten desde la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los enfoques didácticos y la filosofía educativa que subyacen a las actividades formativas en estas escuelas, prácticamente dependen de las disposiciones de dicha autoridad a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). 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 las aulas 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 DGESEPE, que las modalidades a distancia (*e-learning*, o 'formación en línea', 'educación virtual', etc.) formaran 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 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.

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). En este modelo de formación, 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.

Por otro lado, la presencia y funcionamiento de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) dentro de las EN, tampoco representa una fortaleza dentro de estas instituciones, por lo que generalmente la infraestructura tecnológica resulta ser insuficiente. Muchas de las EN, no han terminado de asegurar sus sistemas de internet, el buen funcionamiento de la web, las redes o bien la adquisición y operación de plataformas educativas para el trabajo de

educación a distancia. Estas instituciones tampoco cuentan con los programas y *software* necesarios y suficientes para ser utilizados por los docentes como recurso y soporte de su actividad, ya sea formadora o de investigación. De igual manera, es necesario señalar que la formación, capacitación y actualización de las plantas de docentes en este tema, también requieren fortalecerse de forma continua.

ESTUDIOS DE PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES

Los estudios sobre la percepción de los alumnos sobre la educación a distancia, se han abordado desde diversas ópticas y acercamientos metodológicos tanto en el extranjero como en México. En los estudios fuera de nuestro país, encontramos que Salgado (2015), en un estudio exploratorio realizado en Costa Rica con cincuenta estudiantes de posgrado, indagó sobre la intensidad del diálogo en cursos virtuales y presenciales encontrando que ambos tipos de curso guardan relación con el nivel de aprendizaje que los estudiantes perciben. Por su parte Zambrano (2016), investigó sobre los factores de satisfacción de los estudiantes en cursos virtuales. En sus hallazgos, muestra que los elementos más relevantes en relación con la satisfacción de los alumnos se encuentran función de aspectos tales como la flexibilidad curricular, la actitud del docente hacia el *e-learning*, la autoeficacia en el uso de internet y la interacción. En España, Marín y Vega (2017), realizaron un estudio con estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, en relación con su percepción sobre el uso de plataformas. En su estudio, encontraron que los hombres aprueban en mayor medida su uso en educación superior, mientras que las mujeres utilizan en mayor medida los recursos que se encuentran en las mismas, tales como foros virtuales, chats, etc. De igual manera, hallaron que los alumnos que estaban cursando estudios para ser docentes de educación preescolar, se interesaron más en el uso de plataformas virtuales que los que se hallaban estudiando para ser maestros de educación primaria. Por último, la percepción de los estudiantes enfatiza que los docentes no realizan de forma común actividades a través de estos formatos.

Otros estudios, como el realizado por Hernández, Muñoz, y González (2018) en Madrid, se orientan hacia el proceso de evaluación de los cursos a distancia. A través de una encuesta aplicada a 106 estudiantes, analizaron las percepciones que éstos tienen sobre la evaluación de los cursos a distancia. Hallaron que para los encuestados, la importancia del feed-back o 'retroalimentación' del profesor es crucial para su aprendizaje. Además, que dicha evaluación se centre en los procesos y en los resultados así como la importancia de la autoevaluación y la coevaluación. En Colombia,

Ghitis y Alba (2019), realizaron un estudio con estudiantes de licenciatura en educación infantil, encontrando que, no obstante que los encuestados son nativos digitales de la generación millennial, durante sus reflexiones no consideran el uso potencial de la tecnología como herramienta didáctica, situación que se vislumbra como un obstáculo en los tiempos actuales. Por último, en un trabajo cuantitativo realizado por Hinojo, Aznar, Cáceres y Romero (2019), con docentes en formación de la Universidad de Granada, España, diseñaron y aplicaron una escala Likert de veinte ítems a 591 estudiantes. Los resultados demostraron que los estudiantes tienen una percepción positiva en relación con la incorporación de la metodología *mobile learning*, así como el uso de la realidad aumentada y la realidad virtual. En las discusiones sobre sus hallazgos, los autores se remiten a reconocer las implicaciones positivas y algunas recomendaciones sobre el uso de dispositivos móviles en el aula, señalando que todavía existen reticencias por parte de los colegas docentes. En México, González y Huerta (2019), describieron la experiencia de un aula invertida en la Universidad de Guadalajara, México. Aplicaron una escala Likert a 24 estudiantes. El instrumento se organizó en torno a la percepción que tienen en relación con el aprendizaje, la interacción, los ritmos de aprendizaje, la colaboración, la resolución de problemas, la motivación y la actitud prosumidora. Sus hallazgos demostraron que la mayor parte de los estudiantes, están de acuerdo en que se tomen en cuenta diferencias individuales, mientras que el 92% señaló que la educación a distancia incrementó la interacción entre ellos, además de su motivación. Por su parte, Rodríguez y Onrubia (2019), realizaron un estudio en una escuela normal del estado de Zacatecas, con el propósito de identificar las percepciones de los estudiantes respecto a los motivos que los llevan a elegir la docencia como carrera, de qué manera influye el proceso de formación inicial en sus percepciones y cómo evolucionan dichas percepciones a partir de estos factores. Al respecto, estos investigadores encontraron que la influencia familiar es crucial en este proceso, pero que también es fundamental lo que sucede a lo largo del proceso de formación, para consolidar o degradar el proceso de construcción de la identidad profesional docente.

En el estado de México, se realizó un trabajo en una EN, cuyos propósitos se centraron en el análisis de la transición del modelo tradicional de formación docente, a uno que respondiera a las necesidades educativas del s. XXI. Para ello Sánchez, González y Monroy (2019), aplicaron una encuesta en línea con 69 estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria. En este estudio, demostraron que no obstante que los estudiantes tienen acceso a diversos dispositivos electrónicos, no todos los docentes mostraron la disposición y capacidad para integrarlos en la clase, especialmente aquellos de edad avanzada. Por último, Juárez y Aguilar (2019), realizaron un estudio de percepción con futuros docentes de matemáticas de la Universidad Diderot VII de París, Francia

y de la Escuela Normal de Toluca. En este estudio, encontraron que los estudiantes coinciden en que su gusto por resolver problemas matemáticos, así como que la influencia de algún docente los llevó a elegir esa carrera, aunque la mayor parte de ellos percibe como insuficientes los conocimientos adquiridos. En relación con la experiencia personal que le otorgan a las prácticas, los estudiantes de ambos países refirieron que estas horas no garantizan un mejor desempeño. Finalmente, los estudiantes consideraron que el conocimiento de los fines y propósitos de la enseñanza, es el componente que más influye en su formación.

LITERACIDAD... ¿A DISTANCIA?

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. Como sabemos, por su origen lingüístico anglosajón, la palabra *literacy*, o 'alfabetismo' en castellano, ha sido un término complicado para ser adecuado a la lengua española, considerando toda la amplitud semántica que requiere, aunque conceptualmente su introducción sea más común de lo que se cree. Así, la literacidad se refiere generalmente a esas

... capacidades de razonamiento del ser humano asociadas a la escritura y a la lectura. Esto implica poseer competencias en el uso del código escrito, en el reconocimiento de géneros discursivos, comprender los roles de autor y lector, ser conscientes de los valores y representaciones sociales en los textos, y reconocer identidades y prácticas de poder por medio del discurso. (Cassany, 2006, p. 39)

El propio autor, señala que la propuesta de castellanizar el término, ha comenzado a generalizarse en Latinoamérica, y que además este término permite construir otros derivados. Desde los estudios etnográficos, Kalman (2004), aborda el tema de las diferencias entre *literacy* o 'alfabetización' que es su traducción literal. Así, el primero tiene relación con los usos y prácticas de lengua escrita, mientras que el segundo se refiere al uso más elemental de la lengua. Por su parte, Carrasco y López Bonilla, afirman que la literacidad se refiere "...a todo lo que hacen las personas cuando leen y/o escriben, entendida como una práctica social situada..." (Carrasco y López-Bonilla, 2013, p. 28).

Por otro lado, los trabajos más recientes registrados en la corriente llamada Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), cuya perspectiva sociocultural se relaciona con la actividad de leer y escribir, así como el uso, la enseñanza y el aprendizaje de todo lo relacionado con la cultura escrita; coinciden en plantear que la literacidad se da hacia el interior de un espacio social y cultural determinado (Camps, 2003; Kalman, 2004; Cassany, 2008; Zavala, 2008; Cope y Kalantzis, 2010). Así, la literacidad es producto de una actividad basada en lo social y se encuentra determinada histórica y culturalmente en el seno de un grupo en el que se producen o se reproducen textos. Al respecto, Barton y Hamilton (2000), señalan que para llevar a efecto el estudio de los eventos de literacidad, es necesario considerar los escenarios o contextos, rutinas o scripts, instrumentos y las actividades. Por su parte, Kress (2005), apunta que el cambio en el estudio de la literacidad debe dejar a la lingüística como el único referente para abordar los estudios desde la mirada de la semiótica, señalando que en este caso se requiere atender a los cambios en el modo, que generalmente había sido la escritura, así como el medio, mismo que ha sido predominantemente el papel, para pasar a la pantalla.

Con base en las ideas anteriores, las características de las actividades de literacidad a distancia entre docentes y estudiantes en las EN, adquieren una nueva forma. Los contextos son diferentes y los soportes de la enseñanza también. Las herramientas, los géneros discursivos, el papel de cada interlocutor, el de los docentes y el de los estudiantes, la función social que adquiere el manejo de los textos, las actividades, la identidad que se encuentra en el trabajo a distancia y el poder detrás de estas prácticas; son elementos que se trabajan poco dentro de los procesos de formación en las EN. Ahora bien, los estudios sobre percepción de los estudiantes, se han centrado en programas ya establecidos de educación a distancia. Sin embargo, considerando las características que llevaron a los docentes y estudiantes de las EN a trabajar la literacidad a distancia durante este periodo emergente, son bastante específicas, por lo que es necesario profundizar en las percepciones de los estudiantes cuando no asisten a la escuela pero continúan formándose a distancia. Para ello es necesario considerar dos factores relacionados. El primero, es que el ejercicio de esta docencia no partió propiamente de ejercicios de planeación, ejecución y evaluación sino de una situación emergente. El segundo, es que la mayor parte de los trabajos con los docentes se dieron sobre la base de textos escritos, por lo que es necesario considerar tales interacciones como eventos de literacidad con base en las ideas de Barton y Hamilton (2000), y que además se llevaron a efecto a distancia, literalmente desde casa.

Y LLEGÓ LA PANDEMIA...

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. El problema también tocó a los formadores de maestros, ya que este cambio les tomó igualmente por sorpresa. Para estos docentes de las EN, fue necesario que pusieran en marcha todas las acciones necesarias para desarrollar su trabajo en esas condiciones, ya fuera echando mano de recursos propios, como sucedió en la mayoría de los casos, o bien con el apoyo de sus instituciones, en una especie de laboratorio de formación a distancia con un carácter transitorio.

En este trabajo, nos centramos en aquellos destinatarios de la educación a distancia, es decir, los futuros docentes de educación básica y que actualmente se forman en alguna de las once EN del estado de Puebla, considerando que la mayor parte de la comunicación entre estudiantes y docentes a lo largo de este periodo, ha sido no presencial. Si tomamos en cuenta que, una buena parte de este ejercicio de docencia a distancia se ha dado sobre la base de interacciones virtuales y con textos como mediadores de la misma, nos cuestionamos sobre ¿qué características han presentado estos eventos de literacidad y cómo los han percibido los docentes en formación? El presente trabajo tuvo como objetivo general, analizar la percepción de los futuros docentes de las escuelas normales de Puebla, relacionadas con el proceso educativo a distancia en el contexto de la pandemia de COVID-19, misma que se llevó a cabo sobre la base de eventos de literacidad.

ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

El presente estudio, partió del contexto natural en el que se desarrollaron los eventos comunicativos entre docentes y estudiantes de las EN, con el objeto de analizar la percepción de los docentes en formación el proceso de enseñanza de la literacidad a distancia. Se trató de un diseño cualitativo fenomenológico (Taylor y Bogdan, 1992), en el que relacionamos, como señala Sautu (2005), el objetivo general con los aspectos teóricos y la metodología que utilizamos. Los informantes clave, fueron docentes en formación, considerados como receptores de las acciones educativas a distancia de los maestros de las EN. La identificación de los informantes clave fue aleatoria, reconociendo el hecho de que en promedio se ofertan cinco licenciaturas en cada una de las once instituciones de EN que operan en el estado de Puebla. Así, consideramos necesario contar con las aportaciones de por lo menos cinco estudiantes de cada una de las mismas, cuyas condiciones contextuales son considerablemente heterogéneas. Con base en lo anterior, obtuvimos información por parte de 55 estudiantes de EN. Para ello, se diseñó un cuestionario con once preguntas abiertas que fue piloteado con egresados de la Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet, de Cuautlancingo, Puebla; quienes a su vez se encuentran en servicio impartiendo clases a distancia. El instrumento se centró en los elementos constituyentes de los eventos de literacidad (Barton y Hamilton, 2000), a través de los cuales se realizaron las interacciones entre docentes y estudiantes. Posteriormente, este instrumento se aplicó a distancia durante la primera semana del mes de junio de 2020.

En relación con la mecánica de esta aplicación, un elemento que nos pareció crucial, fue solicitar a los informantes grabar en un solo archivo de audio, en cualquier formato, sus respuestas, solicitando que leyeran cada pregunta y la respondieran de forma directa y continua, en ese mismo momento, sin editar el registro de grabación. En esta espontaneidad, basamos una buena parte de la riqueza cualitativa de los datos. Para obtener cada una de las contribuciones mencionadas, contamos con el valioso apoyo de docentes de las propias EN ubicadas en el interior del estado. Sin ello, no nos habría sido posible acceder a las opiniones y percepciones de los estudiantes. Con el fin de resguardar la identidad de los informantes, creamos una clave a partir de la letra inicial de su nombre, la EN donde realizan sus estudios, la licenciatura y el semestre. Nuestra intención fue obtener muestras de lenguaje provenientes de la cultura estudiantil de los futuros docentes. Para el procesamiento de los datos se utilizó la herramienta *Hyper Research*TM. Se construyeron núcleos temáticos y categorías con base en los planteamientos teóricos así como en los datos aportados por los estudiantes.

RESULTADOS

A partir de lo señalado en el apartado anterior, obtuvimos un corpus de datos cualitativos a través de los registros de audio. El carácter polisémico de los mismos nos llevó a diseñar un constructo interpretativo con base en los planteamientos de Van Manen (2003), además de Coffey y Atkinson (2003). Partimos de la lectura holística de las aportaciones, con las cuales realizamos un análisis del dominio léxico a partir de la aproximación selectiva, hasta llegar a la identificación de lenguaje metafórico durante la revisión detallada en cada línea. Con base en las propuestas teóricas y de la revisión de estudios relacionados con la temática, las aportaciones de los informantes se agruparon en cuatro núcleos temáticos y siete categorías, como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Núcleos temáticos y categorías.

Núcleos temáticos	Categorías	Significado de la categoría
Escenarios y contextos (Barton y Hamilton, 2000)	Espacios físicos	Lugares en los que se desarrollaron las actividades de literacidad
	Comparación entre el contexto escolar y el contexto en casa	Similitudes y diferencias más significativas entre contextos.
Rutinas o scripts (Barton y Hamilton, 2000)	Características de la relación a distancia mediadas por la literacidad	Aspectos más relevantes relacionados con la literacidad como eje de relación
Instrumentos	Medios (Kress, 2005)	Instrumentos y accesorios utilizados Estos pueden ir desde libros en PDF, ensayos, resúmenes, Presentaciones; hasta blogs, páginas web, etc.
	Modos (Kress, 2005)	Imágenes, gráficos, color, movimiento, iconografía, mediacasteo, photoshop, memes, etc. (Dawkins, 2000; Blackmore, 2000) La utilización de estos modos pueden verse como un género discursivo.
Finalidades de la lectura (Actividades) (Barton y Hamilton, 2000)	Propósitos personales de los estudiantes	Finalidades personales de la lectura expresadas por los estudiantes
	Propósitos sociales asumidos por los estudiantes	Finalidades sociales de la lectura expresadas por los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Con base en el proceso de análisis e interpretación de las percepciones de los futuros docentes, en esta sección incluimos algunas muestras significativas con el fin de dar sentido a los datos provenientes de las aportaciones de los informantes. Con base en los propósitos del estudio, consideramos útil incorporar estos ejemplos que a su vez ilustran los resultados estadísticos. En relación con la primera categoría, encontramos que el 80% de los informantes percibió que a lo largo

del 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 en los espacios que generalmente utilizan para dormir y utilizando el teléfono inteligente como segundo recurso después de la laptop. Además, el lugar en el cual se sintieron más a gusto para leer y escribir académicamente fue en su recámara, específicamente en la cama donde generalmente duermen. Solo el 20% afirmó contar con un espacio específico en casa para el desarrollo de las actividades escolares a distancia.

Bueno, el espacio de mi casa es muy reducido así que leo y escribo generalmente en mi cama, aunque mis padres creen que no hago nada. Sin embargo es el único lugar en el que nadie entra, ni yo molesto a nadie con mis lecturas, ni me distraigo con ruidos... (MCHP4)

Sin embargo, en relación con la segunda categoría, el 90% de los estudiantes no logró acostumbrarse a las clases en línea, afirmando que perciben que el contexto escolar es el más apropiado para desarrollar las actividades de literacidad relacionadas con las materias. Solo el 10% de los informantes declaró que desde la comodidad de su casa pueden hacer actividades de lectura y escritura 'a su gusto'.

Es mejor leer en la escuela porque por eso se llama escuela (...) si tengo dudas le pregunto a mis docentes y me responden mis cuestionamientos y aprendo. En casa, aunque lo lea 10, 20, 100, mil veces y 10 mil veces no voy a entender, es lo que quiere el gobierno, que no aprendamos para después no poder defendernos de toda la maldita corrupción que hay en el país... (CNST2)

A mí me resulta más fácil leer en la escuela porque hay menos ruido y más espacios donde pueda alojarme y leer sin interrupciones, ya que en mi casa tengo varios distractores, además tengo hermanas más pequeñas y por otro lado mis vecinos ponen su música en volumen muy alto y eso hace que me desconcentre... (RNST1)

En cuanto a las características de la relación a distancia mediada por la literacidad con sus formadores, los futuros docentes de educación básica percibieron que a través de las actividades de literacidad, los docentes ejercieron una especie de poder frente a ellos. Lo anterior se manifestó en los ejercicios de literacidad, como la lectura de las líneas, entre líneas y detrás de las líneas (Cassany, 2006). En este caso, la lectura fue efectuada por los estudiantes de forma aislada, con poco acompañamiento por parte de los formadores de docentes. El 90% de los estudiantes percibió que la entrega de actividades sobre la base de lecturas fue mucho más exhaustiva a distancia que en el salón de clases de forma presencial, lo que les llevó a sentir que para el docente, los envíos de estas tareas representaron más un instrumento de poder que un proceso de aprendizaje. Cerca del 30% de los informantes declara que, durante este periodo, sus actividades se centraron en adecuar sus acciones de lectura y escritura, a lo que iba haciendo su grupo y también para cumplir en tiempo y forma con las expectativas de sus maestros. Los argumentos más comunes señalaron que

...leer se volvió obligación, como un modo de dominio, porque si no lees no puedes cumplir con el trabajo, y al no cumplir, pues el maestro te va aplicando una

sanción...o sea, no hubo ninguna reflexión, nada más leer y hacer lo que el maestro pedía. (DNFP6)

...las actividades que nos dejan (los docentes) sí se me hacen un tanto deficientes, porque solamente se reducen a resúmenes, o mapas conceptuales que muchas veces es difícil realizarlos (...) entonces sí es un poquito extraño decir que en una escuela normal que se supone que está formando docentes nuevos que deben ser innovadores, creativos; los maestros solamente se limiten a dejar resúmenes, mapas y pues cosas así (...) y pues siento que no aporta tanto, no son actividades que sirvan para anclar un nuevo conocimiento, simplemente son actividades para pasar, para llenar una lista de calificaciones... (CNSS4)

Entre los aspectos más destacables, en relación con aquello que los estudiantes percibieron durante la relación pedagógica mediada por textos con sus maestros en este tiempo de confinamiento, se halló que 70% de los futuros docentes reconoce que pueden comprometerse y aprender de forma autónoma más allá de la escuela. Al respecto, señalaron que

... es bueno aprender por uno mismo, y no estar esperando que pues alguien más pueda o te dé las respuestas de algo que tú mismo puedes buscar... (VNIP6)

... creo que puedo comprometerme y aprender de forma autónoma, más allá de estar en la escuela y que tenga a alguien detrás mío, y que me esté correteando o que me esté apresurando, al contrario; personalmente puedo tomar un libro, informarme, leer, sacar ideas, buscar, responder, etc... (ATBS6)

En relación con los medios utilizados, los estudiantes perciben que los medios utilizados por sus docentes les resultan monótonos, ya que generalmente se trata de documentos en formato PDF para descargar. Lo anterior resta interés real por los contenidos. De igual forma, la percepción que tuvieron los alumnos sobre los modos utilizados por los docentes les permitió identificar, como uno de los mayores aprendizajes, la utilización de recursos tecnológicos, principalmente relacionados con la comunicación vía remota a través de aplicaciones de video en tiempo real. En este sentido refieren haber avanzado mucho en el conocimiento y uso de dos modos principalmente: la aplicación Meet de Google™ y Zoom™; aunque continuaron creándose vacíos que solo en sus clases presenciales habían venido subsanando.

Por último, en cuanto a las finalidades de la lectura, los informantes perciben que la lectura 'a distancia' resulta menos atractiva porque la guía de los docentes es fundamental, ya que así han

aprendido desde siempre. Afirman que estando a distancia no se sienten tan seguros de que lo que están aprendiendo sea lo mejor para ellos y su carrera.

DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

Con base en las características de los datos aportados, consideramos necesario reconocer la importancia que revistió la idea de grabar las aportaciones de forma directa y espontánea, proporcionando la posibilidad de que los informantes pudieran utilizar el lenguaje libremente para expresarse desde una mirada vernácula (Barton y Hamilton, 2000). Debido a que la base de sus aportaciones se relacionó con sus propias percepciones sobre estas prácticas de literacidad a distancia, los informantes pudieron despojarse un poco de las reglas formales que impone el lenguaje institucional, al tiempo que nos permitió acercarnos más fácilmente a la rutina de su vida cotidiana. Por lo anterior, resultó claro que la cultura y tradición de la EN, con sus prácticas dominantes de literacidad en un ambiente institucionalizado y presencial, mantiene la hegemonía en cuanto a la forma tradicional de trabajar con las nuevas generaciones de docentes. Desde la percepción de los estudiantes, estas prácticas educativas de literacidad a distancia, todavía se encuentran en vías de desarrollo en la mayor parte de las EN que formaron parte del estudio. Si bien representó para los estudiantes una oportunidad para conocer nuevos soportes, así como el uso de aplicaciones para el desarrollo de videoconferencias, es necesario reconocer que éstos son importantes vehículos, pero no la razón de ser de la educación a distancia.

De igual manera, los factores contextuales que intervinieron fueron de diversa índole, pero atañen fundamentalmente a cinco temas: la fuerte tradición presencial de la educación en las EN, el yugo que ejerce la autoridad educativa nacional al imponer de manera central y vertical los planes, las modalidades y los programas de estudio; la infraestructura tecnológica con que cuentan estas instituciones y, por supuesto, la actualización, o capacitación, de los formadores de docentes en el conocimiento y manejo de herramientas para la comunicación a distancia. Estos temas, claramente constituyen una fuente imprescindible para acercarse a los estudios de educación a distancia en las EN.

Por otra parte, resulta cada vez más necesario reconocer que, la manera de utilizar la lectura y la escritura en las EN debe encontrarse en función del propósito social en el que se encuentran inmersas. ¿Para qué se lee y se escribe en la EN? Más allá de las instituciones, la lectura y la escritura no son fines en sí mismos sino vehículos para acercarse a objetivos sociales y prácticas culturales más amplias (Zavala, 2008). Estos hallazgos nos llevan a reflexionar sobre la necesidad

de que la tradición cultural de las EN del estado de Puebla para la enseñanza de la literacidad, ya sea de forma presencial o a distancia, debe permitir que su sentido dominante permita vincular el uso de la lectura y la escritura a prácticas culturales cada vez más extensas en la construcción de una ciudadanía cada vez más reflexiva, considerando la importancia de las manifestaciones vernáculas de la literacidad. Al respecto Luke (2003), señalaba que la literacidad constituye un repertorio flexible de prácticas, no un conjunto universal y fijo de habilidades, por lo que el desarrollo de la literacidad es como aprender un oficio en un taller o a tocar algún instrumento musical como parte de una orquesta, es decir; es como hacerse artesano en una comunidad en la que el arte y las formas de vida son dinámicos.

Por otro lado, la naturaleza de las tareas de literacidad a distancia debe enfatizar la promoción del desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y reflexivo; dando espacio a que la voz de los propios estudiantes emerja de forma espontánea. Resulta claro que este tipo de prácticas de literacidad permitirá que los docentes en formación, asuman que son claramente capaces para aprender de forma autónoma con el acompañamiento preciso de los docentes. Esta percepción, que en otros contextos podría resultar natural, permite vislumbrar una vez más la fuerte influencia que las EN normales ejercen en sus prácticas para el desarrollo de los estudiantes en términos de autonomía cognitiva.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la literacidad a distancia en la EN se encuentra en vías de desarrollo. La elaboración de constructos de interpretación es determinante para acercarse a los significados elaborados a través de las percepciones de los involucrados en procesos de enseñanza y aprendizaje de la literacidad, tanto presencial como a distancia. Con base en el análisis de los datos, los resultados y la discusión de los mismos, podemos concluir 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 entrevistados percibieron como uno de sus más importantes aprendizajes, el uso y manejo de

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.

En este trabajo, se pudo identificar que los estudiantes consideran que el uso de nuevos soportes pueden 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. En este caso, 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

- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En Barton, D. y Hamilton, M. *Situated literacies. Reading and writing in context*. pp. 7-15 Londres: Routledge.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En *Lectura y Vida*. N°4, Año 24. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Carrasco, A y López-Bonilla, G. (2013). *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México*. México: SM.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Coffey, A y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2010). "Multialfabetización": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. En *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, N°98-99, pp. 53-91.
- 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: UNAM.
- Figuroa, 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.
- Ghitis, T. y Alba, A. (2019). Percepciones de futuros docentes sobre el uso de tecnología en educación inicial. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 21, N° 23. México: UABC.
- González, M. y Huerta, P. (2019). Experiencia del aula invertida para promover estudiantes prosumidores del nivel superior. En *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 22, N° 2. pp. 245-263. Madrid: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.
- Gutiérrez, M. (2015). Experiencia y tradición en la formación docente. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Hernández, N., Muñoz, P. y González, M. (2018). La e-evaluación en el trabajo colaborativo en Entornos virtuales: Análisis de la percepción de los estudiantes. En *EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología Educativa*. N° 65. pp. 16-28. España: Universitat de les Illes Balears.
- Hinojo, F., Aznar, I., Cáceres, M. y Romero, J. (2019). Opinión de futuros equipos docentes de educación primaria sobre la implementación del *mobile learning* en el aula. En *Revista Electrónica Educare*. Vol. 23, N° 3. Costa Rica: Centro de Investigación y Docencia en Educación. Universidad Nacional.
- Juárez, M. y Aguilar, M. (2019). Percepciones de los futuros profesores de matemáticas de Francia y México sobre su formación. En *UNIÓN. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. N° 55. España: Universidad de La Rioja.
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como espacio para leer y escribir. En *Revista Brasileña de Educación*. N°26. Brasil: ANPEd.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. España: Aljibe.
- Lafaraga, L. (2010). La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad. En *Revista Educación y Pedagogía*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Luke, A. (2003). Literacy and the other: A sociological approach to literacy and policy in multilingual societies. En *Reading Resarch Quarterly*. N°38. pp. 132-141.

- Marín, V. y Vega, E. (2017). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las plataformas de formación. Estudio de caso. En *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 20, N°1. pp. 283-303. Madrid: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.
- Mercado, E. (2003). De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal. En *Tiempo de educar*. Vol. 4, N° 7. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- 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. (2019). *Base de datos de la OMS de publicaciones acerca de la enfermedad por el nuevo coronavirus (COVID-19)*. <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.
- Rodríguez, R. y Onrubia, J. (2019). La percepción de estudiantes de maestro de último semestre sobre la relación entre teoría y práctica en el prácticum. En *Prácticum*. Vol. 4, N°2. España: Universidad de Málaga.
- Salgado, E. (2015). Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica. En *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 18, N° 1. pp. 191-211. Madrid: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.
- Sánchez, J., González, A. y Monroy, A. (2019). La formación de docentes normalistas: De la tradición pedagógica a los entornos virtuales de aprendizaje. En *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Vol. 10, N° 19. México: Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Ed. Lumiere.
- SEP. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). *El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela*. Madrid: Ministerio de educación.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Zambrano, J. (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales. En *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 19, N° 2. pp. 217-235. Madrid: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.
- 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.