

## Arbitraje

### Situaciones didácticas de doble conceptualización en el aula normalista

*David Uriel Rodríguez Esquivel*

*Semiramis Armida Gaspar Velázquez*

*Guadalupe Angélica Silva Alfaro*

#### Resumen

Las didácticas en los distintos campos del conocimiento están presentes en la literatura teórica, sin embargo, no sucede lo mismo cuando se habla del formador de profesores. Si bien el Plan de Estudios 2018 le propone algunas formas de trabajo, éstas no han sido adecuadas a los diversos contextos de las Escuelas Normales. En cuanto a capacitación de maestros algunas especialistas han propuesto talleres en los cuales trabajan bajo situaciones de doble conceptualización, surge entonces la pregunta de qué puede permitir aplicarlas no con docentes en servicio, sino con maestros en formación. Las situaciones de doble conceptualización se acuñan en el marco de las prácticas sociales del lenguaje, pero a la vez cambian la mirada del sistema didáctico, donde estarían el docente formador-el docente en servicio o futuro profesor-y el objeto de enseñanza, que para este caso serían las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. A través de la investigación-acción se reflexionan dos ciclos de intervención de situaciones de doble conceptualización, evidenciando las condiciones didácticas que genera dicha forma de trabajo y proponiéndola como una alternativa didáctica de la tarea del docente formador.

#### Palabras clave

Situaciones de doble conceptualización; investigación-acción; formador de profesores.

## Planteamiento del problema

El análisis de la práctica suele inclinarse a la educación básica, e incluso a la media superior, sin embargo, es menor cuando se piensa en la reflexión del quehacer docente del formador de profesores. En tal sentido, pensar en qué hace el docente formador en el aula y cómo esto genera determinados conocimientos en los futuros profesores, es crucial si se piensa en tener cada vez mejores maestros en las aulas de educación básica.

Las diferentes didácticas de cada área de conocimiento son amplias, algunas más que otras, con mayor discusión histórica o con varias transformaciones, en cambio, la didáctica para la didáctica tiene poca claridad. ¿Debería el formador de profesores que tiene a su cargo cursos relacionados con la asignatura de Español llevar sus clases como lo haría en una escuela primaria?, ¿sería esa una manera de propiciar conocimientos didácticos en los futuros profesores?, ¿el constructivismo tendría presencia en las aulas normalistas o por el contrario, al ser jóvenes adultos, las clases podrían tomar un aire conductista?

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018 propone formas de trabajo, como lo son: aprendizaje por proyecto, aprendizaje basado en casos de enseñanza, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio, aprendizaje colaborativo y detección y análisis de incidentes críticos.<sup>1</sup> Sin embargo, algunas de esas propuestas se complementan con seminarios que consisten en actividades de índole informativa. Incluso dentro de algunos programas se nota el vacío didáctico.

Las anteriores son algunas de las incertidumbres que enfrenta, de manera consciente o inconsciente, un formador de profesores. La presente investigación toma esta motivación para hacer un análisis con respecto a una modalidad empleada por un formador: la situación didáctica de doble conceptualización.

En diversos talleres de capacitación docente

hechos por Lerner, Castedo y otras de sus colaboradoras, han utilizado las situaciones de doble conceptualización, donde se trabaja una propuesta similar tanto en el taller como en el aula de cada docente inscrito en el curso. Esta modalidad de trabajo se retoma con docentes en servicio, por lo cual están en un ir y venir entre su grupo de educación básica y como asistentes al taller.

La investigación pretende resolver ¿qué permite el trabajo a partir de una situación didáctica de doble conceptualización? ¿Cómo puede adaptarse tal idea a un aula con maestros no en servicio, sino en formación?

De tal forma que el objeto de estudio de la presente investigación se ciñe a analizar las condiciones didácticas que permiten trabajar la doble conceptualización en un aula normalista y el impacto que éstas tienen al momento que los futuros profesores planifican.

## Marco teórico

El antecedente de las situaciones de doble conceptualización en lo que corresponde al área del lenguaje, tiene su principal antecedente en el objeto de enseñanza de esa asignatura. Al inicio del siglo XXI, Lerner<sup>2</sup> se preguntaba sobre la construcción del objeto de enseñanza del lenguaje en la educación básica, y atinaba a concluir que el gran propósito era «incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores... tomando como referencia fundamental *las prácticas sociales de lectura y escritura*» (las cursivas son de la autora).

Desde entonces los programas han buscado establecer ese objeto de enseñanza, proponiendo diversas experiencias comunicativas como las articuladoras del lenguaje y su reflexión. De esas prácticas de lectura y escritura se desprenden, luego, diversos temas de reflexión lingüística y metalingüística, siempre en función de un sentido comunicativo.

Otra de las grandes didácticas en el tema, Mirta Castedo,<sup>3</sup> ha propuesto como un principio orienta-

<sup>1</sup> DOF, Acuerdo 03/08/2018 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica.

<sup>2</sup> Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela*, p. 85.

<sup>3</sup> Mirta Castedo, «Construcción de lectores y escritores», p. 6.

dor en el diseño de situaciones pedagógicas el planteamiento de problemas. Éstos consisten en retos para los niños, para los cuales no tengan todo el conocimiento para resolverlo, así eso desengrana necesidades de aprendizaje.

La autora propone dos tipos de retos. Los macro-problemas dependen de varias cuestiones para resolverlos, siempre dentro de un contexto comunicativo. Los problemas menores se generan dentro del anterior, ya que son tareas más cortas que apoyan a la respuesta del problema-macro. Así, escribir una carta puede representar un reto mayúsculo, pues se debe pensar en muchas cosas a la vez: el destinatario, el tipo de lenguaje, la estructura del texto, el uso de mayúsculas, las abreviaturas, entre otras cosas más. Precisamente la resolución de uno de esos aspectos, como las estructuras de las cartas y si hay algunas más pertinentes que otras, consiste en un problema menor.

Estas situaciones problema pueden estar inmersas en cuatro situaciones principales que se pueden desarrollar en un aula: escribir por sí mismos, escribir a través del maestro, leer por sí mismos y leer a través del maestro. Kaufman las menciona en el contexto de alfabetización inicial, con grupos de primer grado, sin embargo, al revisarlas, es posible que se lleven también a los salones de otros grados e incluso que no sólo sea a través del maestro, sino también de otros alumnos.<sup>4</sup>

Resulta posible incluir en otros grados, además, la lectura y escritura colectivas (aunque en la escritura a través del maestro, realmente termina por ser colectiva). Los problemas, retomando la propuesta de Castedo, pueden permitir llevar a cabo una o varias de estas situaciones fundamentales de acuerdo a la intención de las actividades.

Precisamente las actividades están mediadas por propósitos. Unos suelen ser claros, ya que le corresponden al maestro y la mayoría de veces vienen dados desde los programas curriculares, a estos propósitos Lerner les llama didácticos.<sup>5</sup> Los otros tipos de propósito a los que hace referencia son aquellos que comparten un sentido comuni-

cativo, lo que contextualiza al alumno en la tarea inmediata, le genera interés y valor al trabajo en el momento. El propósito comunicativo provoca finalidades concretas en el momento, el propósito didáctico está en función de aquello que el alumno debe aprender para utilizarlo en situaciones futuras fuera del aula.

En el caso de las cartas, el sentido comunicativo estaría dado por el destinatario, qué es lo que se desea comunicar y hacerlo efectivo una vez se tengan los elementos. Mientras que, en la misma práctica social del lenguaje, el propósito didáctico podría contener aspectos de la tipología textual, los aspectos ortográficos, entre otros más.

Otro aspecto fundamental en la didáctica de la lectura y la escritura es la ruptura del contrato didáctico<sup>6</sup>, el docente deja de ser el centro y el único con el derecho a la revisión y corrección de textos. Se visualiza al estudiante como sujeto de conocimiento, que construye y reconstruye sus saberes, en tal sentido la responsabilidad de la lectura y la escritura y lo que éstas conllevan ya no es únicamente del profesor, sino que se comparte con los estudiantes.

El docente es un acompañante en las decisiones de qué leer o cómo leer, y en todo caso actúa como lector o escritor experto junto con el grupo, y no ya como un expositor ni como quien domina todo el conocimiento. Así, los alumnos tendrán acercamientos a las prácticas de lectura y escritura ejerciéndolas ellos mismos.

Hasta ahora se ha delineado de manera sintética una línea de trabajo didáctico de la lengua en educación básica, sin embargo, no se ha establecido aún el paralelismo con lo concerniente a la educación normalista. Pero teniendo este primer marco referencial, es posible pasar a las situaciones de doble conceptualización.

Lerner caracteriza las situaciones de doble conceptualización como

[...] aquellas que persiguen un doble objetivo: lograr, por una parte, que los maestros construyan conocimientos sobre el objeto de

<sup>4</sup> Ana María Kaufman, *Leer y escribir*.

<sup>5</sup> Lerner, *op. cit.*, pp. 54-57.

<sup>6</sup> *Ibid*, p. 126.

enseñanza y, por otra parte, que elaboren conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para que sus alumnos puedan apropiarse de ese objeto.<sup>7</sup>

Lerner plantea, a partir de las experiencias que han tenido, la presentación de problemas de lectura y escritura para que los docentes en servicio resuelvan. Estos socializan las diversas formas de proceder, pero notarán que trabajar tareas de lectura y escritura representan múltiples retos a afrontar. Al hacerlo así, se permite la reflexión de las condiciones didácticas al trabajar con lenguaje, así como también de las implicaciones que tienen los quehaceres del lector y del escritor.

Castedo<sup>8</sup> abunda en cómo también es importante traer a colación la relación del sistema didáctico, pues propone que en este tipo de trabajo sea formador-docente-objeto de enseñanza, donde éste último serían las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura. Para llegar a ese punto, se vuelve necesario no solo trabajar con las situaciones comunicativas problemáticas, sino traer a colación lo que sucede en el aula de educación básica.

La autora propone que exista un ir y venir entre lo que sucede en los talleres y lo que se da en el aula con los niños. Cuando los maestros tienen dificultades en desarrollar las actividades en los grupos, es cuando se presentan problemas didácticos, mismos que han de ser resueltos en colaboración.

De esta manera, se parte de problemas que llevan a los docentes a practicar quehaceres de lectores y escritores; esto permite contextualizar las condiciones didácticas para proponer un trabajo con el enfoque de prácticas sociales del lenguaje en las primarias; luego, al regreso, se presentarán problemas didácticos que le darán sentido al estudio de temáticas tanto propias del contenido específico, como de la cuestión didáctica.

Es justo aquí donde se retoma nuevamente la idea de cómo plantear esta idea en las aulas normalistas. Qué oportunidades hay para que un maestro en formación reflexione sobre los aspectos comu-

nicativos y prácticos del lenguaje, para luego trabajar en breves espacios de escuelas primarias y que ello les permita el análisis y mejora de su práctica.

## Metodología

### Objetivos

- Analizar las condiciones didácticas que permiten trabajar la doble conceptualización en un aula normalista.
- Reflexionar sobre el impacto de las situaciones de doble conceptualización en los estudiantes normalistas al diseñar sus planificaciones didácticas.

### Enfoque metodológico

Se ha optado por la investigación-acción, que para Latorre «es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión».<sup>9</sup> De esta forma, la presente investigación se enmarca en la tradición cualitativa, pues su interés es determinar aquellas cualidades en las situaciones didácticas planteadas que ayuden a la construcción de profesores de educación básica, que se puedan apropiar, en primer término, de los quehaceres de lectores y escritores para que posteriormente puedan hacer lo propio en sus grupos.

De acuerdo con Latorre,<sup>10</sup> diversos autores señalan la actividad cíclica de la investigación-acción, más allá del esquema o diagrama que utilicen. Se retoma la idea de planificar, actuar, observar y reflexionar, que luego reinicia el proceso con la planificación, por ello, es una investigación que podría darse en bucle. Para el caso del presente texto, se muestra dos intervenciones, mismas que temporalmente se pudieron trabajar con el grupo del curso ya citado.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 173.

<sup>8</sup> Mirta Castedo, «Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes».

<sup>9</sup> Antonio Latorre, *La investigación-acción*, p. 24.

<sup>10</sup> *Idem.*

## Hipótesis

Las situaciones de doble conceptualización en el aula normalista permiten a los futuros profesores apropiarse de los quehaceres de lectores y escritores, así como de conocimientos didácticos empleados en sus planificaciones.

## Población

El análisis parte de la práctica que lleva a cabo un formador de profesores en una Escuela Normal del estado de Zacatecas, en el semestre par del ciclo escolar 2021-2022, específicamente en el curso de Producción de Textos Escritos, del cuarto semestre del Plan de Estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria. El grupo tenía un total de 36 estudiantes.

La decisión metodológica de tomar a ese formador y al grupo de estudiantes, se relaciona con lo que Stake llamaría estudio intrínseco de casos.<sup>11</sup> Aunque esta investigación no está pensada como un estudio de casos, la idea de Stake para considerar a la población permite entender dicha elección. Es una elección intrínseca porque lo que importa es ver algo en particular, para esta investigación es la situación de doble conceptualización que realiza el formador de docentes seleccionado, así como el grupo con el cual trabaja. No se elige otro docente porque no utilizan esa forma de trabajo, y no se selecciona otro grupo porque es con el que trabaja dicho docente.

## Recuperación de la información

La reflexión se hará en términos cualitativos, retomando la teoría expuesta y lo observado, tomando como principales puntos de referencia lo que el formador de profesores diseñó y cómo eso llevó a los estudiantes normalistas a hacer determinadas acciones. Así, los elementos de análisis son la planificación, la producción escrita de los estudiantes, y las planificaciones de los estudiantes.

Es preciso aclarar que el trabajo fue con todo el grupo, sin embargo, por las condiciones del espacio, no se muestran evidencias de todas y todos. Los productos fueron elegidos porque muestran

retos que el grupo enfrentó en lo general, sin que ello indique que los no seleccionados no lo muestren. Al final, cada estudiante enfrenta sus propios retos en las tareas de escritura.

## Resultados

Se evidencian dos intervenciones del formador de profesores de forma temporal y las reflexiones suscitadas con un equipo integrado por quienes escriben el texto. La primera situación a analizar parte del siguiente fragmento de planificación:

- 1.- Se propone analizar tres consignas:
  - Redacta una noticia para informar sobre la guerra entre Rusia y Ucrania
  - Desarrolla una historia escrita que asuste a los estudiantes de primero sobre del fantasma de la Normal que aparece en los baños
  - Escribe un poema

*¿Qué sucederá en cada consigna?, ¿qué dificultades habrá al momento de escribir en cada situación?, ¿hay objetivos claros por parte de quien escribirá?, ¿cómo se podrá evaluar el escrito una vez que esté elaborado?*

- 2.- Ahora los jóvenes normalistas diseñarán una consigna para una actividad de escritura para su mismo grupo (sobre carteles como producto) (Fragmento de planeación del 1 de marzo de 2022, curso Producción de Textos Escritos)

En este momento, el docente busca que los alumnos se acerquen a las características de una consigna y, de manera más precisa, a una práctica social del lenguaje; por ello la pregunta que remite a los objetivos del escritor.

Es interesante cómo los estudiantes redactaron la consigna sin tener aún referentes teóricos al respecto dentro del curso. Asimismo, los estudiantes enfrentan retos al escribir y los resuelven considerando los destinatarios: el resto de sus compañeros. Se aprecia el uso de recursos como el dibujo, utilizados ampliamente en ese momento en redes sociales por los jóvenes; también aparece un término muy propio de los muchachos: *crush*.

<sup>11</sup> Robert Stake, *Investigación con estudio de casos*, p. 16.

Para cerrar con la primera intervención, el formador propuso comentar la situación comunicativa en función de la lectura «Construcción de lectores y escritores» de Mirta Castedo.<sup>12</sup>

[...] para ello se debe plantear una situación comunicativa, en la que no solo se escriba por escribir, sino que aquello que se escribe sea compartido para un fin (Alumna 1).

actividades que tengan un propósito y un destinatario real con el planteamiento de problemas macro y problemas menores, pero sobre todo dándoles un propósito en la escritura” (Alumna 2).

la finalidad que esta (*la escritura*) tiene de acuerdo a como están escritas las palabras, es decir, la intención con la que se escribe, y además la intención con la que se lee (Alumna 3).

Lo anterior es un extracto de fragmentos de tres trabajos de algunas estudiantes redactados luego de la lectura. Comprenden la finalidad comunicativa de la producción de textos, la necesidad de plantear escenarios reales en los cuales la lectura y la escritura cobren sentido para el alumno.

Al analizar lo sucedido en el primer ciclo, existieron tanto un propósito comunicativo como uno didáctico, sin embargo, se empezó por la parte didáctica, al analizar las consignas. Se considera que esto pudo ser a la inversa, es decir, iniciar por la realización del cartel para luego analizar esa y otras consignas. También es visible que el cartel no les provocó aprender algo nuevo en cuanto a los elementos del texto, pues contaban con todos los conocimientos para realizarlo, y aunque en la parte didáctica sí hubo una reflexión, quedó pendiente lo relativo a la reflexión del lenguaje.

Las reflexiones anteriores permitieron formular una consigna que llevara a los estudiantes a pensar no solo en aspectos didácticos, sino que también representara un reto como escritores. De esta forma, el segundo ciclo de intervención tiene que ver con la escritura de instructivos.

Al acercarse el día de las madres, el docente formador propuso al grupo elaborar algún rega-

lo alusivo al festejo; para ello, una de las alumnas nos mostraría cómo ir haciendo una manualidad. También se les propuso tomar notas para escribir los pasos y no olvidarlos, lo que permitiría compartir ese proceso de elaboración con otros grupos e incluso con los niños de la escuela primaria donde practicarían.

Los productos obtenidos en función de las indicaciones consistieron en cajas pequeñas hechas con hojas de colores. Al interior se escribe un mensaje, de tal forma que al abrir el regalo se muestra el escrito.

El problema que enfrentaron los estudiantes en la realización del producto fue mínimo en comparación con los que se presentaron al escribir los pasos. Comentaban que al verlo era mucho más sencillo que al intentar escribir. Se preguntaban cómo podría hacer notar que se referían a partes específicas de las hojas, puesto que al ser visto era notorio a qué se referían con «doblar esta esquina», pero en el texto sería bastante confuso.

Dos fueron los problemas principales que se presentaron: la repetición de palabras y las ambigüedades. Esto hacía que el texto, incluso para ellos como productores, fuera difícil de comprender y, a la vez, los llevaba a tener problemas como escritores.

Al reflexionar sobre estas dificultades, consideraban que sería más sencillo mediante un video que lo mostrara; esta idea la llevaron a un escrito y concluyeron que se podía hacer con dibujos.

Buscaron instrucciones más precisas que, apoyadas en los dibujos, permitirían una mayor comprensión de cada paso. Posteriormente, se revisó teóricamente la propuesta de Kaufman<sup>13</sup> con respecto a la revisión y corrección de los textos escritos por sí mismos, dándole sentido a modificar lo producido para permitir al potencial lector comprender nuestras ideas.

Analizar el escrito para visualizar los errores presentes, así como aquello que podemos incluir para mejorarlo, la revisión puede uno mismo o entre compañeros, así como el docente puede interferir (Alumno 1).

<sup>12</sup> Castedo, «Construcción...», *op. cit.*, p. 6.

<sup>13</sup> Kaufman, *op. cit.*

Los futuros profesores reflexionaban sobre los quehaceres del escritor, de manera más puntual con la revisión y corrección de los textos, incluso encontrando ciertas condiciones didácticas, en las que no es necesariamente el docente quien revisa o valida los textos, sino los propios niños, como escritores, y sus pares.

Sobre el análisis del segundo ciclo, se ha iniciado directamente con un problema macro: la elaboración de un regalo de origami y la escritura de un instructivo para su realización. La situación general llevó a los estudiantes normalistas a enfrentar retos particulares de la escritura de ese texto, donde una primera reflexión se relacionó con un quehacer del escritor. Posteriormente, lo llevaron al plano didáctico y no solo a lo que enfrentaron como usuarios de la lengua.

Para terminar con la muestra de resultados, es preciso mostrar cómo este proceso impactó en su quehacer docente.

La vez pasada que vine una de sus compañeras me dijo que a ella le gustaban mucho los poemas, pero ¿qué creen? A mí también me gustan mucho los poemas, y he escuchado que los niños de otros salones no se saben ningún poema y ellos tienen muchas ganas de que ustedes les digan poemas ¿ustedes se saben alguno? ¿cómo le podemos hacer para que los demás niños también conozcan los poemas? ¿será posible que vayamos a sus salones a decirles poemas? pero ¿qué necesitamos saber para decirlos? ¿nosotros podremos escribir nuestros propios poemas? (Fragmento de planificación alumna 2. Macro problema. Sesión 1).

Leer poema «El otoño» ¿Qué les pareció el poema? Oigan, pero hay unas cosas que yo no comprendo del poema, lo volveré a leer y esta vez ocuparé de su ayuda para que me expliquen esas partes, «se están poniendo dorados» ¿a qué se refiere cuando dice que se están poniendo dorados? «ha vuelto y los ha pintado» ¿cómo los pintó el otoño? «y el viento las llevará» ¿en qué se llevó tantas hojas? (Fragmento de planificación alumna 2. Problema menor. Sesión 2).

En los fragmentos anteriores, la estudiante plantea problemas a sus alumnos de quinto grado de primaria en el marco de una jornada de prácticas. En la primera sesión, al inicio, problematiza en el grupo con una situación; de hecho, propone varias preguntas, pero siempre contextualizadas, incluso con un texto de carácter literario, que puede tener una connotación más personal que social. Sin embargo, consigue contextualizarlo en el marco de la escuela misma. En el segundo fragmento, da continuidad al asunto de los poemas, colocándolos en la posición de lectores en el momento. Los enfrenta a un quehacer del lector, el de inferir significados, generando un problema menor que se puede resolver en la misma sesión.

Tengo una tía a la cual le gustaría poner un negocio de comidas, bebidas y postres, pero ella no sabe qué ingredientes ni el procedimiento que se necesita, ¿les gustaría ayudarme a hacer algo para poder ayudar a mi tía? (Fragmento de planificación alumna 3. Macro problema. Sesión 1).

Se les comentará a los alumnos que mi tía les mando un postre (carlota) y un agua de limón en la que antes de ver la receta tendrán que definir si creen que se siguió con el procedimiento requerido y si creen que se integraron todos los ingredientes en esa receta, lo anotarán en su cuaderno, después se les mostrará la receta y llegarán a la conclusión si lo que pensaban era así o no (Fragmento de planificación alumna 3. Problema menor. Sesión 5).

En el caso presentado en los fragmentos anteriores se retoma la práctica social del lenguaje de recetas de cuarto grado. En el fragmento de la sesión 1 se establece una situación problemática en la cual los alumnos ayudarían a otra persona. Se trabaja, al igual que en el caso previo, un problema retador, inmerso en una situación comunicativa.

En la sesión 5 se plantea a los niños la reflexión de revisar una receta, y aunque la alumna normalista no lo especificó, el postre tendría más limón del necesario y el agua no tendría azúcar. Los

alumnos deberían corroborar qué tenía la receta que ellos habían escrito, puesto que el resultado no era el esperado en el alimento y la bebida, realizando una revisión y corrección del texto.

### Discusión y conclusiones

Una vez que se ha mostrado el resultado de dos ciclos de intervención bajo el trabajo a partir de situaciones didácticas de doble conceptualización en un aula normalista, se puede afirmar, en primera instancia, que es posible llevarlas a cabo aún cuando no se trate de maestros en servicio, ya que la asistencia a las prácticas profesionales, dentro del marco del mismo Plan de Estudios, permite ir y venir entre lo que sucede en la clase de la Normal con lo que pasa en las aulas de las primarias. Esto se puede observar en las actividades descritas al comienzo y en los tres fragmentos de reflexión, hasta donde llega una primera intervención. Hasta este punto, los estudiantes han estado reflexionando el planteamiento de consignas, primero como reto para ellos como lectores y escritores, y luego contrastando teóricamente.

Luego de ese primer ciclo, el grupo asistió a escuelas primarias a observar y practicar. Al tener apenas un acercamiento a la teoría de la didáctica de la lectura y la escritura enfrentaron los retos de ser claros y comprensibles con sus consignas, pero era algo esperado. Es cuando después de ir a las primarias y verificar la dificultad que engloba trabajar desde las prácticas sociales del lenguaje, se plantea el segundo ciclo de intervención.

En el segundo ciclo, los estudiantes enfrentan más retos en la escritura, y se vuelve necesario realizar revisiones y correcciones, no por indicación del formador, sino por decisión propia y luego de reflexionar sobre si se podría cumplir el propósito comunicativo del texto. Es justo ahí donde se ve la ruptura del contrato didáctico, y son los mismos estudiantes quienes deciden hacer algo al respecto. Por supuesto, durante ese proceso el docente genera intervenciones que permiten al estudiante reflexionar y, por supuesto, regresar a los problemas de escritura, revisión y corrección que se les ha presentado.

Es la propia situación planteada y la manera en que el grupo se involucra con la misma lo que permite pasar a una propia revisión y corrección. De tal forma que pensar en formatos o ejercicios pre-diseñados para trabajar aspectos ortográficos o sintácticos se vuelve irrelevante, porque las propias situaciones didácticas planteadas lo pueden generar sin que se vuelva obligatorio. Además, esto permite que todos puedan aprender, pues no se encasilla en algo demasiado complejo o fácil, pues cada cual va a su ritmo y enfrenta sus propios retos.

Después de encarar quehaceres del escritor, vivirlos y verificar los retos que representan, el grupo debe pensar sus planteamientos didácticos para ir a la primaria de nueva cuenta. En los fragmentos de planificación mostrados al final del apartado anterior se aprecia cómo los futuros profesores y profesoras plantean consignas que buscan llevar a sus estudiantes a actuar como escritores y lectores en situaciones reales y a apropiarse del reto, rompiendo un contrato didáctico en el que el docente posee todo el conocimiento y lo expone sin más, para pasar a una dinámica en la que el estudiantado se involucra en las tareas de escribir, revisar y corregir por sí mismos.

Al trabajar las situaciones de doble conceptualización en el curso de Producción de Textos Escritos del cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria del Plan de Estudios 2018, cada estudiante adquiere conocimientos propios de los quehaceres del lector y del escritor, les permite pensar en los retos que se afrontan al leer y escribir en situaciones reales y reflexionan sobre las condiciones didácticas y el rol que toman luego como profesores y profesoras. En tal sentido, los aprendizajes se dan tanto en el dominio del objeto de enseñanza (las prácticas sociales del lenguaje) como en la didáctica de la lectura y la escritura.

Es importante entender que la adquisición de saberes y prácticas es un proceso y por lo tanto habrá aspectos por mejorar, pero son precisamente estos acercamientos los que permiten una reconstrucción del saber, tanto didáctico como de contenido.

Se deben privilegiar situaciones contextualizadas, por lo cual replicar las mismas en otros gru-



pos y escenarios no sería ideal, pues cada grupo tiene intereses particulares. En el caso del cartel que se trabajó con el grupo de la Escuela Normal, la basura era un problema presente y por ello tenía sentido. Sin embargo, a raíz de esta investigación se pueden determinar las condiciones didácticas que favorecen el trabajo de las situaciones de doble conceptualización.

Ir y venir entre la Escuela Normal y la escuela primaria de prácticas permite contextualizar los problemas que se refieren a la lectura y la escritura. Es pertinente que en primer término los futuros docentes actúen como lectores y escritores, que reconozcan los retos y dificultades, así como los quehaceres que permiten resolverlos. Estas oportunidades deben acompañarse siempre de la reflexión didáctica. Posteriormente, ir a la escuela primaria permite contextualizar tales situaciones en el entorno donde ahora los estudiantes normalistas son docentes. Ante los problemas didácticos que se les presentan, vuelven a la Escuela Normal para seguir la reflexión, enfrentando nuevos retos de lectura y escritura, ya con una mirada no solo de lectores o escritores, sino también de docente. Este momento les permite dotar de mayor significado a lo que hacen y pensar cómo pudieran plantear distintas situaciones ante sus grupos. Así, el cierre es cuando van nuevamente a las escuelas primarias de práctica, planteando de manera más puntual situaciones para construir en sus grupos comunidades de lectores y escritores.

Otra condición a considerar es permitir a los estudiantes ser lectores y escritores, en este sentido, hacer una ruptura de un contrato didáctico donde sea el docente el que más sabe y el que decide cómo hacer las cosas, el que siempre valida lo que se hace. Visibilizar al estudiantado como personas que poseen conocimientos y que los reconstruyen es fundamental para que las situaciones de doble conceptualización tengan impacto en el grupo y, a su vez, puedan replicarlo en las escuelas de práctica.

La presente investigación muestra también la importancia de la reflexión de la práctica de los formadores, pues solo así es posible ofrecer más oportunidades de aprendizaje para los futuros profesores.

Finalmente, este tipo de propuesta debe seguirse estudiando para ver qué otras implicaciones didácticas se presentan para el formador, e incluso buscar hacerlo no sólo en la línea de Lenguaje y Comunicación, sino también en los otros cursos de la Licenciatura en Educación Primaria.

### Referencias

Castedo, Mirta, «Construcción de lectores y escritores», en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, número 3, 1995. Castedo, Mirta, «Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes», en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de la lectura*, Vol. 28, número 2, 2007. DOF (2018) *Acuerdo 03/08/2018 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Recuperado: <[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0)>. Kaufman, Ana María, *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Aique, Buenos Aires, 2010. Latorre, Antonio, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Graó, Barcelona, 2005. Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, FCE, México D. F., 2001. Stake, Robert, *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid, 1999.