

Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza

The concepts of elementary teachers on writing and teaching

Diana Carolina Hernández Machuca*

Recibido: 20 enero de 2012

Aceptado: 30 de marzo de 2012

Resumen

Se presenta la caracterización de las concepciones predominantes en los docentes de primaria de un colegio público de la ciudad (localidad Usme, Bogotá) sobre la enseñanza de la escritura a partir de la convergencia entre el discurso y la práctica pedagógica. Metodológicamente, la investigación se aborda desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. Las concepciones identificadas que se presentan en este documento son producto de la lectura minuciosa del contexto dinámico y diverso que se configura en el decir-hacer del maestro. Los resultados de este proyecto revelan una fuerte pervivencia de las concepciones tradicionales, en las que se privilegia la enseñanza del código escrito y sus aspectos gramaticales, como principios indispensables para promover ejercicios de escritura. Por tanto, se hace evidente la necesidad de plantear y desarrollar propuestas de formación docente que gestionen procesos de transformación o movilización en concepciones y prácticas pedagógicas, desde otras alternativas con propósitos auténticos y formativos.

Palabras clave: concepciones docentes, enseñanza, escritura, prácticas pedagógicas.

Abstract

This article presents the predominant ideas of primary teachers in a public school in Usme (a suburb of Bogotá) on teaching writing from the convergence between discourse and practice teaching. Methodologically, the research is approached from the interpretive paradigm and qualitative approach. The concepts presented in this document are the product of close reading of the dynamic and diverse contexts that are combined in the sayings and doings of the teacher. The results of this project reveal a strong persistence of traditional concepts, in which the focus is on teaching writing code and grammar, as indispensable principles to promote writing exercises. Therefore, there is a clear need to establish and develop proposals to manage teacher training and transform concepts and teaching practices, using genuine alternatives and training purposes.

Keywords: Conceptions teachers, teaching, writing, teaching practices.

* Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana. Candidata a Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente Colegio Distrital Las Violetas. Correo electrónico: anaid8707@gmail.com

Introducción

La práctica escolar es un tejido de concepciones y cada hebra que entreteje este complejo edredón pedagógico, está permeada por la manera como los sujetos del proceso educativo (docentes-estudiantes-familia) conciben la enseñanza y el aprendizaje. Las investigaciones desarrolladas en el último quinquenio dentro del campo dan cuenta de ello: Rodríguez (2010), Ortiz et ál.(2008), Vilanova, García y Señoríño (2007) y De Vincenzi (2009), señalan que las concepciones presentes tanto en el discurso como en la acción de los maestros inciden en las formas como se promueven la enseñanza y el aprendizaje.

Las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes se pueden describir y analizar a partir de la identificación de los roles que se juegan en el aula, de las reflexiones acerca del aprendizaje y las actividades propuestas, de las decisiones tomadas en la planificación áulica, ya que estas son decisiones en torno a la tarea pre-activa de enseñar, y de los instrumentos de evaluación utilizados que dan cuenta de la importancia que los docentes brindan a determinados aprendizajes. (Fernández, Demuth y Alcalá, 2007, p. 9)

Una concepción a su vez es un conjunto de elementos implícitos sociales, culturales y académicos que se interrelacionan y se evidencian en el decir-hacer de los individuos. En este sentido, el docente como un sujeto social, cultural y cognoscitivo en su acción pedagógica refleja diversas concepciones en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje, las estrategias pedagógicas, relaciones con estudiantes, pares y con su especialidad formativa, entre otras. Para este proyecto en particular la relación concepciones docentes-enseñanza de la escritura configura la perspectiva de estudio.

Indagar sobre las concepciones en torno a la escritura, implica reconocer que su enseñanza y aprendizaje han sido asignados históricamente a la escuela (Chois, 2005), aunque comience mucho antes

que los estudiantes ingresen a ella. Es justamente en la básica primaria donde se trabaja en su adquisición y desarrollo. En Colombia, los docentes de primaria pertenecientes al sector educativo oficial o privado son licenciados en educación con énfasis en algún campo disciplinar o licenciados en primaria. No obstante, en la mayoría de los casos tienen a cargo toda la asignación académica del grado correspondiente. Por lo cual, la enseñanza de la escritura en este nivel escolar es abordada desde la concepción que cada docente haya construido a lo largo de su formación académica y su experiencia profesional y personal.

Ahora bien, la concepción de la escritura como un ejercicio repetitivo y mecánico aún pervive en muchas situaciones de enseñanza y aprendizaje no solo en primaria, sino también en los demás niveles de escolaridad y obedece, tal como lo señalan Morales y Bojacá (2000) a que “las concepciones son persistentes, difícilmente se olvidan y por ello pueden provocar desviaciones en el proceso de construcción de nuevos conocimientos” (p. 79). Esto se hace evidente con la poca afectación que logran los discursos académicos y oficiales en las prácticas de enseñanza, porque, aunque en la actualidad existe un panorama más amplio sobre las ciencias del lenguaje, la pedagogía y la didáctica de la lengua, el decir y el hacer docente permanecen inmutables al respecto.

De acuerdo con todo lo anterior, surge la investigación “Pervivencias y transformaciones en torno a las concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura”, que se inscribe en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. En este artículo solo se aborda el primero de los objetivos de la investigación orientado a caracterizar las concepciones presentes en cinco docentes de básica primaria de un colegio público de la ciudad de Bogotá en torno a la enseñanza de la escritura, identificando los factores que repercuten en su resistencia o posible transformación.

Presupuestos teóricos

Pensamiento del profesor y concepciones docentes

En la década de los setenta, las investigaciones orientadas al ámbito educativo se concentraron principalmente en determinar la eficacia docente, razón por la cual el paradigma que primó en estas fue el de *proceso-producto*. Este se caracteriza por establecer las relaciones incidentes entre las acciones de los docentes y el rendimiento escolar de los estudiantes. Para ello se utilizaron variedad de instrumentos de recolección que cuantificaban pero no cualificaban dichas actuaciones. Por tanto, esta tendencia investigativa recibió fuertes críticas por su preeminencia en lo observable y cuantificable, dejando de lado factores indispensables, no necesariamente visibles, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debido a estas inquietudes, en la década de los ochenta se evidencia una movilización de perspectiva investigativa. Esta se fundamenta ahora en conocer “los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional” (Marcelo, 1987, p. 16), lo que constituye el nuevo interés en la reflexión educativa. Debido a estas consideraciones el profesor pasa de ser visto como un reproductor de ciertos saberes a un profesional que piensa y actúa en relación con la manera como concibe los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde este nuevo marco denominado *pensamiento del profesor* se instauran dos enfoques de investigación: 1. *El modelo de toma de decisiones* que se interesa por desentrañar ante diversas situaciones escolares la manera como los maestros valoran y eligen qué hacer y cómo hacerlo en el trascurso de una clase; y 2. *El modelo de procesamiento de la información* que reconoce la complejidad del ambiente escolar y la necesidad del docente por privilegiar ciertos aspectos por encima de otros.

En este paradigma también se hace mención de los constructos personales y del conocimiento práctico de los docentes. Desde los primeros se reconoce que cada persona tiene una manera particular de apropiarse y adaptarse a una realidad a través de la configuración de sus propias estructuras o constructos íntimos. El conocimiento práctico se ubica más que en las construcciones de saberes disciplinares y teóricos en la manera de saber hacer o de actuar en el contexto escolar, de acuerdo con su experiencia como persona y como profesional de la educación.

Dentro del amplio campo del pensamiento del profesor se encuentran las concepciones. El término concepción guarda una seria complejidad en la medida en que su definición abarca no solo referentes cognitivos, sino además contextuales, históricos, sociales y culturales. Con esta misma inquietud sobre el carácter de la concepción, Giordan y De Vecchi (1995) proponen que *una concepción se corresponde con una estructura subyacente*, en la medida en que esta se forja a lo largo de un proceso y por tanto, se recurre a los conocimientos anteriores o “marcos de significación” para dar lugar y función a aquello que se aprende.

Las concepciones docentes se forjan en la intersección de *la concepción personal* desde la dimensión del docente como sujeto histórico, cultural, social, político y *el conocimiento profesional* en el cual se reconocen sus saberes y apropiaciones disciplinares, epistemológicas, pedagógicas, didácticas y curriculares. En esta línea, se ubican las investigaciones de Porlán y Rivero (1998), quienes se interesan por caracterizar el conocimiento de los profesores y su relación con las concepciones, especialmente en el área de las ciencias.

Los profesores son los únicos que pueden hacer evolucionar el modelo de enseñanza predominante y, por tanto, conviene investigar sus concepciones científicas, didácticas y curriculares, analizar

los obstáculos que presentan y, en base a esto, diseñar y experimentar programas de formación que faciliten el desarrollo de los profesores y, a través de ellos, el de los alumnos. (Porlán y Rivero, 1998, p. 98)

Las investigaciones realizadas en Iberoamérica sobre concepciones docentes en los últimos años hacen referencia a la incidencia de estas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las prácticas pedagógicas y en la configuración del pensamiento docente. Investigaciones como las de Traver, Sales, Doménech y Moliner (2005) y Gutiérrez (2012) abordan un conglomerado de esferas teórico-prácticas que se nutren de la experiencia, la formación académica, la cultura y la historia de los docentes. Estas condiciones afectan la manera de enfrentarse a la enseñanza y al aprendizaje y, por tanto, repercuten en las prácticas que se promueven en la escuela. Hablar de las concepciones docentes implica desentrañar en el aula las relaciones invisibles que afectan las acciones visibles, además de resignificar el estatus docente en el cual el maestro es sujeto cognoscente, planificador, propositivo, lector de los estudiantes, sus necesidades educativas y contextuales.

La escritura como proceso y actividad discursiva

Al comprender la escritura como proceso damos por sentado que esta no se da de manera espontánea; por el contrario, su desarrollo implica distintos momentos (antes, durante y después) en los cuales circulamos como escritores y lectores de la vida cotidiana. Desde el enfoque cognitivo se han desarrollado diversos modelos que describen los procesos mentales que ocurren en el escritor cuando realiza una composición, a diferencia de los enfoques anteriores a su desarrollo que se concentraban en la caracterización del producto. En la línea cognitiva se destaca la propuesta de Flower y Hayes (1980, 1996),

quienes presentan la escritura no como acumulación de etapas para la consecución de un producto final, sino como un proceso interno-cognitivo flexible que permite recurrir a cualquier proceso o subproceso de acuerdo con las necesidades que surjan en el acto de escritura.

De esta manera, ellos analizan la verbalización de los escritores en función de una tarea de escritura y logran caracterizar tres factores ineludibles al proceso de composición: 1. La situación comunicativa; 2. La memoria a largo plazo (MLP); y 3. Los procesos de la escritura (planeación, textualización y revisión). En palabras de los autores:

El acto de redactar implica tres elementos esenciales que se reflejan en las tres unidades del modelo: El ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura. El ambiente de trabajo incluye todo aquello que esta fuera del escritor, comenzando con el problema retórico o la tarea asignada y eventualmente incluyendo el texto que se va generando. El segundo elemento es la memoria a largo plazo del escritor, en la cual el escritor almacena el conocimiento no solo del tema sino también de la audiencia y de varios planes de redacción. El tercer momento en nuestro modelo contiene los procesos de redacción propiamente dichos, específicamente los procesos básicos de planificación, traducción y examen, que son verificados mediante un control. (Flower/1998, p. 82) y Hayes, 1980).

Los procesos de la escritura son de carácter tanto interno como externo, es decir, son procesos cognitivos que se dan en el interior del sujeto, pero que a la vez logran identificarse en la producción del texto; estos no se desarrollan de manera estática o secuencial, sino por el contrario, en concomitante relación se nutren durante el proceso escritor de acuerdo con las necesidades que surjan en cualquier momento de la composición. El proceso de la escritura comprende entonces tres subprocesos de nivel superior: 1) planificación, 2) textualización y 3) revisión, los

cuales a su vez contienen operaciones cognitivas más simples pero no menos importantes.

Por la misma línea de la escritura como proceso más que como producto se instauran las reflexiones e investigaciones de Anna Camps (2003), quien reconoce la escritura como un proceso cuya concepción ha transitado entre paradigmas formales y textuales. Ella define el contexto como un elemento de vital importancia para el desarrollo del acto de composición, que amplía la visión de la escritura hacia perspectivas sociales y discursivas.

En la propuesta de Camps (2003), se retoman los planteamientos de Habermas (1989) sobre la realidad social como producto de los intercambios comunicativos a lo largo de la historia y de Bajtin (1982), quien considera que los enunciados estables surgen de las esferas de la actividad humana y se constituyen desde la interacción verbal de las personas en un mismo contexto comunicativo. Por consiguiente, la escritura como actividad discursiva, se encuentra ubicada desde una situación de comunicación en la cual el lenguaje escrito se usa para indagar y dar cuenta de la realidad social y cultural en la que se encuentra inmersa una persona.

Metodología

Esta investigación se aborda desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo comprendiendo la realidad como dinámica y diversa. La caracterización del contexto educativo que sustenta el desarrollo de esta investigación fue tomada, categorizada y analizada en dos momentos: el primero de ellos se concentró en “el decir docente” desde el *cuestionario* como instrumento para explorar de manera general e inicial las formas como los maestros concebían la escritura y *el análisis de documentos* institucionales (competencias y desempeños 2011) propuestos por

los docentes para evaluar a sus estudiantes, estos son publicados en los boletines de cada periodo.

En el segundo momento, se recurrió a la grabación y transcripción de clases de español de tres maestras de diferentes grados de primaria con el fin de abordar el campo de acción, es decir, “el hacer docente” y contrastarlo con su discurso, de manera que a partir de este corpus se caracterizan las concepciones docentes iniciales que se presentan a continuación.

Análisis de resultados: concepciones docentes predominantes sobre la enseñanza de la escritura en primaria

Escribir como representación signica - concepción nominalista

Es uno de los sentidos dados a la escritura. Esta perspectiva es de carácter nominalista formal determinada según Morales y Bojacá (2002) por una concepción que considera que “la adquisición de la escritura se inicia con el trazo aislado de los fonemas vocálicos, seguido de los consonánticos, de la combinación de estos, luego las palabras y las frases para llegar por último a las oraciones” (p. 46). Esta forma de concebir la escritura se apoya en ejercicios de repetición y memoria como las planas, la transcripción de elementos mínimos, el copiado y el dictado con buena letra. En este sentido predomina la enseñanza parcelada del código escrito de manera acumulativa, tal como se evidencia en los siguientes registros (tablas 1 y 2):

Desde el decir del maestro:

Tabla 1. Corpus tomado de los cuestionarios y boletines

Cuestionario. Pregunta 1 ¿Qué es para usted escribir?		
Profesor 1		“Escribir es representar por medio de letras, garabatos, dibujos, signos. Un lenguaje, pensamiento y sentimiento”.
Profesor 3		“Organizar el código escrito (letras y consonantes) para formar mensajes eficaces”.
Boletines. Grado primero		
Periodo	Competencias	Desempeño superior
1	Estimular la lectura y la producción de palabras a través de la exploración del lenguaje.	Identifica las vocales y las relaciona con consonantes para formar palabras, leerlas y escribirlas.
2	Identificar y escribir palabras con las consonantes vistas m, p, l, s, t, n.	Escribe, identifica y lee palabras con las consonantes m, p, l, s, t, n.

Fuente: elaboración propia.

El hacer del maestro:

Tabla 2. Transcripción de clase

Convenciones:	Grado: primero
P: profesora	Fecha: octubre de 2011
Ns: niños	
N: niño-niña	
Transcripción	Observación del contexto
1-P: una va a ser un sello que tenemos en el cuaderno, vamos a completar las palabras del sello.	La profesora está dando las indicaciones del trabajo, se encuentra parada frente al tablero y mira a los estudiantes.
2-P: ¿Con qué letra vamos a completar las palabras?	Mientras pregunta se da la vuelta y escribe en el tablero bien grande la Z.
3-Ns: la zeta (responden varios en coro)	Luego de que los niños pronuncian, la profesora borra la letra.
4-P: y ¿Cómo suena?	Empieza a dibujar y los niños dicen el nombre del dibujo sin que ella les haya preguntado, continúa dibujando y luego escribe ___apato.
5- Ns: zhshhhhhhhhhhh (pronuncian en coro)	Entonces ella escribe la letra Z en la línea.
6-P: entonces tenemos tres dibujos. Un dibujo son...	Empieza a dibujar en el tablero de nuevo.
7-Ns: zapato (dicen casi en coro)	
8-P: Un dibujo son unos zapatos	
9-Ns: za-pa-to	
10-P: ¿Qué nos faltará para completar esta palabra?	
11-Ns: ¡la zeta!	
12 -P: ¡La zeta...!	

Fuente: elaboración propia.

En el grado primero desde el periodo inicial se menciona que la competencia por desarrollar es la lectura y la escritura de *palabras*, por tanto el desempeño evalúa si el estudiante identifica o no las vocales y las relaciona con consonantes. En el segundo periodo se especifican las consonantes por manejar en lectura y escritura tanto en palabras como en oraciones simples y en el tercero, la pronunciación e identificación de palabras y letras constituyen el objetivo de enseñanza-aprendizaje.

Estas actividades de escritura carecen de autenticidad y propósitos formativos, no se encuentran ubicadas en un proyecto de aula, área o ciclo. Por el contrario, hacen parte de una rutina diaria en la cual tanto docentes como estudiantes invierten gran cantidad de tiempo de la jornada escolar. Los primeros en la colocación de sellos, planas y muestras en cada uno de los cuadernos de los estudiantes, y estos últimos en la realización repetitiva de los ejercicios propuestos de acuerdo con la exigencia de la progresión consonántica.

Se maneja el trabajo de escritura en el aula mediante la relación dibujos (sellos) - palabra. Se evidencia una planeación secuencial en el manejo y presentación de las consonantes, que para este momento del año se encuentran en el dominio de la “Z”, razón por la cual las palabras que deben completar corresponden a la letra. Las preguntas que se formulan a los niños son cerradas y se orientan hacia la estructura formal de la palabra y sus elementos constituyentes (consonantes

Desde el decir del maestro:

Tabla 3. Corpus tomado de los cuestionarios y los boletines

Cuestionario. Pregunta 1 ¿Qué es para usted escribir?	
Profesor 2	“Para escribir es necesario aprender a utilizar los signos de puntuación, la reglas ortográficas y todas la categorías gramaticales. También se debe reconocer el significado de las palabras”.
Profesor 4	“Escribir es usar las combinaciones silábicas para formar oraciones con sentido que tengan sujeto y predicado, para que luego puedan convertirse en párrafos”.

Continúa

y vocales). No se realiza contextualización de las palabras que deben completar, es decir, no se establece: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿para qué sirven?, ¿dónde se pueden encontrar?, ¿cuándo se utilizan?, etc.

Por consiguiente, la escritura en este grado se orienta hacia la adquisición del código como requisito indispensable para escribir, en este caso, palabras. Escribir es por lo tanto copiar, transcribir y completar o en palabras del docente, “repisar, colorear y completar”. Las tareas de escritura ya se encuentran plasmadas en el cuaderno del estudiante y lo que él debe hacer en el transcurso de la clase es resolverlas de acuerdo con las indicaciones dadas. La concepción docente de escritura que se devela es absolutamente nominalista, razón por la cual se privilegian estrategias gráfico-fónicas segmentadas y descontextualizadas que permiten un reconocimiento de la estructura formal del código pero no del uso real, auténtico, formativo, procesual y discursivo de la escritura.

Escritura como dominio gramatical y semántico

Esta concepción se caracteriza por la preferencia en la enseñanza de los aspectos normativos de la lengua escrita y sus definiciones, como referentes constantes a trabajar en el aula de clase de manera parcelada y con textos estructurados para este fin. Se genera entonces una acumulación temática en cuanto a puntuación, ortografía, categorías gramaticales, semánticas, entre otros que no fortalecen un proceso real de producción de textos. (tabla 3)

Boletines. Grado Cuarto		
<i>Periodo</i>	<i>Competencias</i>	<i>Desempeño Superior</i>
1	Comprender que los elementos gramaticales y las reglas ortográficas le permiten enriquecer su vocabulario.	Diferencia las clases de sustantivos (primitivos, derivados, abstractos y concretos) por medio de la lectura de oraciones con sentido.
3	Comprender que la estructura gramatical de una oración la forma a partir de las funciones que las palabras desempeñan llevando a la interpretación y comprensión.	Analiza la estructura de una oración indicando sus componentes y relacionando el sujeto y el predicado con su respectivo núcleo a través de la construcción de frases con sentido completo.

Fuente: elaboración propia.

Desde las repuestas obtenidas en el cuestionario, se identifica la prevalencia y dominio de los aspectos gramaticales y semánticos como la oración y sus partes, la ortografía y el significado de las palabras para posteriormente producir párrafos. Este énfasis se confirma con los boletines de grado cuarto, en los que el dominio gramatical y semántico es un requisito para la comprensión y producción de textos. Las reglas ortográficas, la

estructura oracional y el párrafo son los ejes del trabajo académico. La escritura es concebida como un ejercicio para fortalecer la adquisición y desarrollo de habilidades gramaticales, no se menciona la producción de textos ni de la tipología textual. En todos los periodos se establece que la competencia es “comprender” y los desempeños no hacen mención a la lectura y a la escritura de forma específica. (tabla 4)

El hacer del maestro:

Tabla 4. Transcripción de clase

Convenciones: P: profesora Ns: niños N: niño-niña	Grado: segundo
	Fecha: octubre de 2011
Transcripción	Observación del contexto
1. P: En el recuadro encontrarás unas palabras que significan lo contrario, es decir, cuando hablamos de lo contrario ¿Cómo se llama?	La profesora está leyendo el ejercicio que ha copiado en el tablero del libro de texto.
2. N1: ¡sinónimos!	La profesora dibuja el recuadro en el tablero alrededor de las palabras: abre, pare, blanco, falda, moja, sube, brazo y acierto, que están escritas en el tablero al lado de un crucigrama.
3. P: ¿Cómo se llama?	
4. Ns: Antónimos	La niña se para del puesto y hace una posición de estatua, a la docente esto le da risa. Los niños empiezan a copiar en sus cuadernos.
5. P: Antónimos ¡muy bien! De la palabra subrayada ahorita vamos a hacer unas frases.	
6. P: Búscalas y escríbelas en el numeral, entonces acá está el recuadro, que no lo hicimos pero ya lo vamos a hacer, bien bonito, derecho como el mío (lo dice cómicamente) y vamos a hacer el crucigrama... ya vamos a copiar las frases, entonces copien el crucigrama ¡bien bonito! y ya vamos lo hacemos.	La profesora mira el libro y empieza a transcribir en el tablero.
7. N2: ¡me quedé como el chavo!	
8. P: ¿Cómo es el chavo?	
9. N2: ¡Así...!	
10. P: ah... ya... copien rápido que voy a borrar	

Fuente: elaboración propia.

Las actividades de escritura que se promueven se concentran en el copiado, la transcripción y el completar, para este caso desde el crucigrama. Se observa preferencia por la formación normativa y la enseñanza de categorías semánticas dentro de la oración. Los antónimos son vistos como un tema y, por tanto, no se expande su función dentro de un contexto auténtico y formativo. Estas tareas escriturales se presentan como un complemento o ejercicio de refuerzo para afianzar una temática vista (sinónimos y antónimos).

Se resalta el uso del libro de texto como guía o conductor del transcurso de la clase, desde la transcripción literal de la propuesta que se encuentra en este texto por parte de la docente se trabajará en el resto de la clase. La concepción docente que se percibe en estos cursos de nuevo es normativa. Se resalta el interés por los aspectos gramaticales y semánticos, así como el afianzamiento de sus definiciones. Las actividades de escritura son descontextualizadas y tomadas directamente del libro de texto, por lo cual no se enmarcan dentro de un proyecto de aula, área o ciclo. De acuerdo con lo anterior, la escritura es concebida desde su carácter más formal, en el que predomina el conocimiento gramatical y semántico que se afianza a través de ejercicios direccionados para este fin y del copiado de estos en el cuaderno, sin mayor profundización en el uso real del acto escritor.

Por otra parte, desde el decir docente (cuestionarios y boletines) también se encontraron referencias de la escritura como forma de comunicación y como proceso pero, en contraste con los registros videográficos de las clases, no se da cuenta de ello en la práctica, por esta razón, la existencia de concepciones desde estas perspectivas no logra mantenerse, en vista de que discurso y práctica no se correlacionan. La anterior clasificación presenta las concepciones iniciales que más se evidenciaban en las respuestas docentes, pero cabe resaltar que al ser las preguntas

de tipo abierto, en las repuestas se encuentran mezclas de diversas perspectivas. Al respecto, De Vincenzi afirma que:

Al analizar las prácticas docentes debe estar presente la idea de que ninguno de los modelos explicativos se identificará en el aula en forma pura sino que se podrá advertir, a partir del análisis de las dimensiones de la práctica docente, un prevalencia de las características propias de un modelo respecto de los demás. (2009 p. 89)

En cuanto al énfasis en las dificultades escritoras de los estudiantes reconocidas por los docentes, estas se ubican en el campo formal-normativo, en el bajo reconocimiento o poco uso de aspectos gráficos, fonéticos, semánticos, ortográficos, puntuación y destrezas motrices. Predomina el uso del *no hacer* o desconocer para referirse a las dificultades. Además, se mencionan problemas memorísticos y familiares. A continuación un fragmento del corpus: “El reconocimiento de las consonantes, y la falta de atención para escuchar los sonidos y poder integrar sonido-imagen”, “No escuchan. No pronuncian bien las palabras. No retienen información (no todos). No tienen acompañamiento”, “Trazos imprecisos, no tienen en cuenta espacios ni direccionalidad en el papel, combinación inadecuada de mayúsculas y minúsculas”.

De acuerdo con lo anterior, existe una preponderancia por la forma del texto, por su presentación y por la relación de representación del fonema al grafema pero no se mencionan aspectos relacionados con las dificultades para la producción textual. Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1999) exponen:

[...] la ortografía contribuye a la apariencia del texto. Pero el análisis del texto como producto lingüístico es algo distinto. Algo puede estar bien textualmente hablando y mal desde el punto de vista ortográfico. Yo no digo que no haya que corregir la ortografía, sino que se debe distinguir la ortografía de la construcción textual. (p. 190)



Aspecto este último no muy promovido en las prácticas escritoras. De acuerdo con las respuestas obtenidas, se privilegia el dominio del código escrito y de sus requerimientos tanto gramaticales como semánticos en la ejecución de ejercicios y actividades que no se inscriben en la producción real de textos sino en la transcripción de esquemas, definiciones, tareas, entre otros.

Por último, las experiencias de aprendizaje de la escritura de los docentes que responden a la pregunta 5 del cuestionario (¿Cómo aprendió usted a escribir?), se concentran de manera muy general en la enseñanza tradicional de la escritura, sea por medio del método fonético, alfabético o silábico. Se resalta en uno de los casos la influencia de la madre de familia y el aprendizaje anterior a la inmersión en la escuela de uno de los docentes.

Profesor 3: “Mi proceso de aprendizaje en lo referente a la escritura fue con el método fonético”.

Profesor 2: “Por medio de planas, de forma mecánica, después con el tiempo se le da un significado real al escribir”.

Profesor 1: “Letra por letra y relacionándolo con la vocal”.

Profesor 4: “Bajo el acompañamiento de mi madre, ya que no realice preescolar y ella fue mi maestra hasta que ingrese a primaria ya sabiendo leer, escribir, sumar y restar”.

La manera como los docentes aprendieron a escribir es un factor importante por considerar, en vista de que las concepciones se forjan y se fortalecen desde la historia del sujeto y de su experiencia académica, profesional y social. En contraste con las concepciones predominantes caracterizadas anteriormente, la coincidencia entre las formas como se promueve la escritura en primaria actualmente y el aprendizaje de esta en

la infancia de los maestros coincide en un alto porcentaje e indica la pervivencia de prácticas y concepciones tradicionales y normativas a lo largo de varias generaciones escolares.

Discusión de los resultados

De acuerdo con todo lo anterior, en un primer momento se puede evidenciar que no todos los docentes de primaria conducen la enseñanza de la escritura como manifiestan concebirla. Es decir, se mencionan otras formas de concebir la escritura desde la dimensión comunicativa o como proceso pero en el momento de explicitar las estrategias utilizadas para promover las prácticas escritoras se evidencia una mayor preferencia hacia lo formal (grafemas-fonemas), aspecto que se confirma en la mención de las dificultades escritoras de los estudiantes.

En cuanto a la experiencia personal de la escritura, esta incide a lo largo de las respuestas brindadas por los docentes y coincide en tres de los cuatro casos. Es decir, se mantiene un hilo conductor entre la manera como los docentes aprendieron a escribir y la forma como ellos propician el aprendizaje de la escritura.

Desde el análisis e interpretación de las competencias y desempeños formulados y evaluados para los grados de básica primaria se puede decir que estos no muestran el desarrollo de un proceso o de un proyecto de aula. Lo que se evidencia es acumulación temática en ocasiones relacionada, en otras distantes o de manera parcelada, donde pervive constantemente la enseñanza de la dimensión formal de la lengua. Se habla poco de la producción de textos y predominan los ejercicios de reconocimiento estructural. El papel que desempeña la escritura en la enseñanza de la lengua no es muy evidente. Se confirma la prevalencia de la concepción tradicional concentrada en el producto aunque se perciben matices de desarraigo solamente desde el decir docente.



En este sentido, escribir es transcribir, lo importante es el producto que se alcanza por medio de estrategias como la repetición, los ejercicios y las tareas prediseñadas en contextos diferentes a los que se aplican, además de la acumulación temática o las instrucciones espontáneas en las que se propone escribir textos sin audiencias reales o propósitos claros. La producción de textos tiende a confundirse con reproducción y la ausencia de su mención; tanto en las respuestas de los docentes como en las competencias y desempeños marcan claramente la percepción y promoción de esta.

Por esta razón, en la acción pedagógica los docentes recurren constantemente a la enseñanza de los elementos mínimos, sean consonantes, categorías gramaticales o definiciones como principios para promover ejercicios de escritura (De la cruz et ál., 2002, 2011). Estos se caracterizan por la promoción de acciones técnicas como repetir, completar, subrayar, copiar, transcribir y repisar. Estas tareas de escritura se ubican en el nivel normativo-lingüístico y por tanto, no se enmarcan dentro de un proyecto con objetivos y audiencias reales sino que constituyen una serie de acciones fragmentadas y descontextualizadas que quedarán consignadas exclusivamente en el cuaderno del estudiante.

Con el propósito de establecer la relación entre el decir y el hacer de los docentes, la tabla 5 presenta a continuación un paralelo que recoge los resultados más relevantes de los instrumentos utilizados (cuestionario, documentos institucionales y grabaciones).

La pervivencia que se señala en la tabla 5 atraviesa tanto el discurso como la acción pedagógica. Dicha pervivencia consiste en una concepción normativa o prescriptiva que ubica la enseñanza de la escritura como adquisición del código y las reglas gramaticales con fin en sí mismas. Las estrategias utilizadas para promover esta enseñanza son instrumentales

y segmentadas, orientando el desarrollo escritor a la consecución de un producto (plana, crucigrama, historieta, sello) y no a un proceso escritural. Las maneras tradicionales como los docentes aprendieron a escribir se replican en las prácticas de enseñanza que promueven.

En este sentido, las investigaciones desarrolladas por De Vincenzi (2009), Fernández, Demuth y Alcalá (2009), Ros Pérez, Hernández y Maquilón (2010) confirman que las concepciones docentes predominantes se caracterizan por concentrarse en el producto, en la información, en la copia fiel del objeto. Estos contenidos se fragmentan por parte de los docentes y se memorizan por los estudiantes. La enseñanza y el aprendizaje se piensan y se orientan desde el orden acumulativo, por lo cual se espera que a determinada actividad, ejercicio, tarea o instrucción el estudiante elija una respuesta predeterminada o estandarizada de manera casi automática.

En cuanto a los factores de transformación, se resaltaron aquellos aspectos que se desligan de la perspectiva tradicional. Estos se encontraron solamente en el decir docente, mas no en su acción pedagógica. Se mencionan por tanto perspectivas comunicativas, textuales, procesuales e historias de aprendizaje escritor que involucran el factor familiar y la visión de la escritura como proceso inacabado. En cuanto a la evaluación de los aprendizajes escritores, desde el discurso institucional escrito por los maestros, se amplía la perspectiva hacia la tipología textual en algunos grados pero se recae en la tendencia de identificar sus aspectos gramaticales, ortográficos, formales, entre otros, como habilidad indispensable a desarrollar. Por consiguiente, estas proyecciones discursivas no reflejan su incidencia en las prácticas pedagógicas pero sí abren la posibilidad de gestionar, desde estas otras variables, potenciaciones o transformaciones en las concepciones que traspasen del discurso a la acción.

Tabla 5. Paralelo entre los resultados obtenidos

Cuestionario	Documentos institucionales	Grabaciones de clase
Decir	Decir	Práctica pedagógica
<p>Escribir como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Representación por medio de signos. 2. Énfasis gramatical y semántico. 3. Forma de comunicación. 4. Proceso de producción. <p>Estrategias de enseñanza:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Método fonético-silábico. 2. Método fonético natural. 3. Enfoque textual comunicativo. <p>Dificultades escriturales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. campo formal - normativo: bajo reconocimiento o poco uso de aspectos gráficos, fonéticos, ortográficos, puntuación y destrezas motrices. <p>Experiencias docentes de aprendizaje en la escritura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Método fonético 2. Forma mecánica y repetitiva 3. Método alfabético 4. Enseñanza familiar 5. Proceso constante 	<p>Grado primero: concepción normativa o prescriptiva desde el énfasis de la enseñanza y evaluación de los elementos constitutivos (vocales, letras, fonemas) de manera parcelada y descontextualizada.</p> <p>Grado segundo: aunque se hace mención a elementos como la comunicación, la narración, el teatro y la poesía, estos son abordados desde el carácter normativo-lingüístico, por tanto, predomina el reconocimiento de categorías gramaticales y la evaluación de la escritura se concentra en el producto.</p> <p>Grado tercero: se amplía la gama textual y se evalúan la lectura y la producción como desempeños que debe desarrollar el estudiante de este grado. Aún persiste el carácter normativo-lingüístico orientado a la identificación de categorías gramaticales, semánticas y particularidades textuales.</p> <p>Grado cuarto: la preferencia se ubica en la adquisición y reconocimiento de elementos gramaticales, semánticos, ortográficos, lingüísticos y de puntuación, como saber indispensable para producir escritos. No se establece la tipología textual a trabajar, los propósitos, audiencias, contextos o proyectos que orientan estas tareas de escritura.</p>	<p>Grado primero: la escritura se orienta hacia la adquisición del código como requisito indispensable para escribir, en este caso, palabras. Escribir es por lo tanto, copiar, transcribir y completar o en palabras del docente "repisar, colorear y completar". Las tareas de escritura ya se encuentran plasmadas en el cuaderno del estudiante y lo que él debe hacer en el transcurso de la clase es resolverlas de acuerdo con las indicaciones dadas.</p> <p>Grado segundo: la concepción docente que se percibe en este curso de nuevo es normativa. Se resalta el interés por los aspectos gramaticales y el afianzamiento de sus definiciones. Las actividades de escritura son descontextualizadas y tomadas directamente del libro de texto, por lo cual no se enmarcan dentro de un proyecto de aula, área o ciclo. La escritura es concebida desde su carácter más formal, en el que predomina el conocimiento gramatical que se afianza a través de ejercicios direccionados para este fin y del copiado de estos en el cuaderno, sin mayor profundización en el uso real del acto escritor.</p> <p>Grado tercero: la concepción docente de escritura que se evidencia desde esta práctica de nuevo se concentra en el carácter formal o normativo en vista de que las estrategias implementadas se enfocan hacia la definición de un texto y no hacia su reconocimiento textual, contextual y de uso. No se parte del texto real, razón por la cual el ejercicio de escritura que se propone en clase se establece de manera espontánea y no procesual. Por consiguiente, escribir se concibe como un ejercicio inmediato o técnico, por medio del cual a través de una instrucción obtengo un producto en un tiempo determinado para ser calificado por el docente.</p>
Factores de pervivencia		Factores de posible transformación

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En las aulas de clase, por lo general en los primeros años prevalece una cierta preferencia por la enseñanza formal-lingüística de la lengua escrita, que se concentra en la adquisición de grafemas, fonemas, categorías gramaticales y semánticas mediante ejercicios motrices como las planas, el decorado de sellos, el copiado y la transcripción. Aunque desde hace más de veinte años se han venido trabajando distintas perspectivas en torno a la escritura como un proceso cultural, social y cognoscitivo para la vida (Jolibert y Sraiki, 2009), la resistencia de las concepciones tradicionales persiste, contraponiéndose a las verdaderas necesidades del contexto social.

Desde estas concepciones no se reconoce al estudiante como sujeto del lenguaje ni se validan sus conocimientos lingüísticos adquiridos desde mucho antes de entrar a la escuela. Por lo cual, la escritura se brinda de forma parcelada y descontextualizada. De acuerdo con Medina y Bruzual:

[...] la resistencia a aplicar métodos comunicativos en la educación inicial de la escritura y la lectura se evidencia en la exigencia ejercida sobre niños y niñas para grafar y descifrar letras y palabras, ignorando aspectos vinculados con la comunicación. Esta exigencia es compartida por padres, maestros y personal directivo. (2006, p. 3)

A partir de los ejercicios, las instrucciones y las tareas que se proponen en primaria, se presenta la escritura como una actividad estrictamente académica, descontextualizada, cuya audiencia y evaluador es exclusivamente el profesor. Estas prácticas se desligan tanto de la realidad de los estudiantes como de los usos cotidianos de la escritura (Peña, 2009). No se enmarcan dentro de un proyecto y sus propósitos se ubican en el carácter formal de la lengua escrita. Se piensa entonces en la escritura como un procedimiento acumulativo y no como un

proceso cognitivo, social y cultural. Por lo cual, no se parte de las necesidades y los intereses propios de los estudiantes o de una situación particular en el aula de clase para generar propósitos escritores significativos, sino de una percepción estandarizada y parcelada de los elementos (vocales, letras, sílabas) que deben presentarse y apropiarse en determinado orden impuesto por el docente o el libro de texto.

La pervivencia o la resistencia de estas concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura, sea de manera nominalista o gramatical-semántica, es producto de la convergencia de distintos factores. En primer lugar, la experiencia personal de los maestros con la escritura en su infancia incide y coincide con la enseñanza que promueven de esta, en tres de los cuatro casos presentados. En segundo lugar, al ser los docentes de primaria formados en educación básica con énfasis en distintas disciplinas, tienden a abordar la escritura y su enseñanza en primaria desde la manera que consideren más efectiva. Para este caso en particular, la transcripción y el copiado de las actividades del libro de texto facilitan el abarcamiento de esta responsabilidad educativa. Finalmente, la enseñanza de los elementos constitutivos del código escrito y de las categorías gramaticales y semánticas a través de actividades rígidas y repetitivas, permite un mayor dominio y homogenización del curso a cargo.

De acuerdo con este marco, es necesario hablar de las transformaciones en las concepciones docentes para afectar las prácticas y ampliar el campo de acción de la escritura. En este sentido se hace evidente la necesidad de generar y profundizar en la línea investigativa sobre la transformación de las prácticas docentes. Varias investigaciones describen, analizan e interpretan aquellas prácticas y concepciones que sustentan el quehacer pedagógico en el aula señalando la pervivencia de los métodos tradicionales con los cuales aprendieron los docentes en su infancia, pero hace



falta desarrollar propuestas de intervención que tiendan a modificar este panorama educativo; a este reto se adhiere la proyección de esta investigación.

El estudio de las concepciones docentes es de vital importancia para analizar y comprender el por qué de las acciones que surgen en el aula en torno a la enseñanza-aprendizaje. Cada docente tiene una forma particular de pensar y promover estos procesos a partir de un entramado de factores históricos, sociales, académicos, culturales, entre otros, que orientan su actuación. La concepción es una manera particular, individual y personal de apropiarse el mundo que al ser compartida por un grupo de personas se transforma en representación. Por consiguiente, el reconocimiento, descripción, análisis, interpretación y reflexión de las concepciones docentes son necesarios si lo que se busca no solo es comprender sino transformar tanto las concepciones como las prácticas en la escuela.

Reconocimiento

Este artículo es resultado de la investigación “Pervivencias y transformaciones en torno a las concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura” en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Referencias

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, 24 (4), 14-23.
- Chois, P. (2005). Sobre la lectura y la escritura en la escuela ¿qué enseñar? En *La didáctica de la lengua materna*. Cali: Universidad del Valle.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12 (2), 87-101.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M., Sola, G. y Pozo, J. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*, 28, 7-29.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Echenique, M. y Pozo, J. (2011). Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, 354, 689-712.
- Fernández, M., Demuth, P. y Alcalá, M. (2009). *Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de educación primaria. Análisis de un caso*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Investigación “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares”.
- Ferreiro, E y Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 73-110). Argentina: Lectura y Vida.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos* (2ª ed.). Sevilla: Díada Editora.

- Gutiérrez, Y. (2012). *La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- Medina, J. y Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. *Ciencias Sociales Online*, 1-13. Recuperado de http://www.uvm.cl/csonline/2006_3/pdf/concepcion%20de%20escritura%20y%20metodos%20de%20enseñanza.pdf
- Morales, R. y Bojacá, B. (2000). *Maestros y concepciones sobre lenguaje*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Morales, R. y Bojacá, B. (2002). *Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ortiz, M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto I., Rosales D. y Araujo E. (2008). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Revista Letras*, 51 (79), 89-125.
- Peña, J. (2009). Exploración sobre la experiencia en escritura de niños de la primera etapa de educación básica. *Revista Legenda*, 13 (10), 164-181.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editora.
- Rodríguez, M. (2010). Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación. *Enunciación*, 15 (1), 8-17.
- Ros Pérez, J., Hernández, F. y Maquilón, J. (2010). *Identificación de los enfoques de enseñanza del profesorado de educación primaria. Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. España: Universidad de Murcia.
- Traver, J., Sales, A., Doménech, F., y Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8 (36), 1-19.
- Vilanova, S., García, M. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1-21. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>