

## ***Creencias sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática de estudiantes de grado de Educación Primaria y de Educación infantil***

### ***Beliefs about the teaching of writing and grammar of Primary and Early Childhood Education student teachers***

**Marilisa Birello / Maria Rosa Gil Juan**

Universitat Autònoma de Barcelona

MariaRosa.Gil@uab.cat / marilisa.birello@gmail.com

Recibido el 15 de enero de 2014  
Aprobado el 28 de mayo de 2014

**Resumen:** En este trabajo presentamos los primeros resultados de un estudio exploratorio sobre las creencias que los estudiantes de los grados de educación primaria e infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona tienen de la enseñanza del proceso de aprendizaje de la composición escrita y de la gramática. El corpus de textos narrativos y biográficos se compone de 230 narraciones de alumnos de 3º curso de Educación Primaria y de Educación Infantil recogidas en los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014. Estas narraciones tenían un doble objetivo para las profesoras-investigadoras: (1) conocer sus creencias sobre la lengua escrita y la gramática y cómo enseñarlas, y (2) averiguar el nivel de lengua escrita de estos estudiantes. En los datos analizados observamos que en las creencias sobre la lengua escrita y la gramática tiene más protagonismo la preocupación por los aspectos más superficiales como por ejemplo cuestiones ortográficas. En las narraciones se hacen escasas referencias a la necesidad de adecuar el escrito a la situación comunicativa o a los objetivos de la comunicación, así como no se expresa preocupación por los aspectos morfosintácticos, semánticos o pragmáticos. Las narraciones transmiten un concepto de escritor competente que hace referencia a una competencia comunicativa genérica entendida como capacidad de transmitir ideas.

**Palabras clave:** lengua escrita; formación inicial; creencias.

**Abstract:** In this paper, we present the first results of an exploratory study on beliefs that Primary and Early Childhood Education student teachers of the Faculty of Education of the Autonomous University of Barcelona have about the learning and teaching process of writing and grammar. The corpus consists of biographical narratives produced by 230 third-year students of Primary and Early Childhood Education and was collected during the academic years 2012-2013 and 2013-2014. These narratives had a double objective for the teacher researchers: (1) to know what beliefs about writing and grammar these student teachers have and how to teach them, and (2) to find out these students' level of writing. In the analyzed data we observe that, regarding beliefs about writing and grammar, students are more concerned about superficial aspects such as orthographic issues. Moreover, in the narratives students make few references to the need to adapt writing to a communicative situation or to the aims of communication, as well as overlooking morphosyntactic, semantic and pragmatic aspects. Instead, from the exploratory analysis of the narratives a concept of competent writer emerges which is related to a generic communicative competence, understood as the ability to convey ideas.

**Key words:** writing; pre-service education; beliefs.

# 1.- Introducción

En este artículo presentamos los primeros resultados de un estudio exploratorio sobre las creencias y las conceptualizaciones que tienen del proceso de aprendizaje de la composición escrita y de la gramática los estudiantes –futuros maestros- de los grados de educación primaria y educación infantil.

Nuestro objetivo principal es averiguar las concepciones sobre la enseñanza de la composición escrita y de la gramática del alumnado universitario. El estudio también pretende explorar las creencias que tienen estos estudiantes sobre la metodología de enseñanza de la lengua. Este tema es pertinente si consideramos los cambios legislativos a los que ha estado sometida continuamente la educación obligatoria y los currículum escolares, incluso si pensamos en los cambios que está viviendo la sociedad y la escuela con la incorporación de alumnado procedente de otras culturas y que habla otras lenguas. Pero lo es especialmente porque, muy a menudo, la experiencia vivida en primera persona como aprendiz es un referente importante en la práctica docente en las aulas.

Por lo tanto, los objetivos de este estudio son:

- a) conocer qué representación tienen de “ser un escritor/a competente”
- b) explorar las creencias de estos futuros maestros sobre la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita y de la gramática, y
- c) identificar sus creencias sobre metodología de la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita y de la gramática, ya que dichas creencias podrían repercutir en las prácticas docentes futuras.

## 2.- Marco teórico

La investigación sobre el pensamiento del profesor ha sido objeto de un creciente interés en los últimos años. En su estudio aún de referencia, PAJARES (1992) pone en evidencia la fuerte relación existente entre creencias pedagógicas, planificación de la enseñanza, decisiones tomadas a lo largo del proceso de enseñanza y las prácticas docentes. Para JOHNSON (1994) las creencias no son ni fáciles de definir ni de estudiar, no pueden ser observadas directamente, se pueden sólo inferir a partir de las respuestas que los profesores dan y de las observaciones realizadas en el aula (FARRELL Y LIM, 2005). Algunos autores (WOODS, 1996; CAMBRA, 2000; BORG, 2006) sostienen que el pensamiento del profesor es muy complejo y que las creencias están interrelacionadas entre ellas formando, conjuntamente con los saberes y las representaciones compartidas en el grupo social al cual pertenece, un sistema (sistema CRS) que tiene en cuenta los

varios componentes y las relaciones que se establecen entre ellos (CAMBRA, 2000, 2003). Las creencias - que actúan como un filtro (CAMBRA, 2003) - permiten de entender de qué manera las propuestas innovadoras pueden ajustarse a la zona de desarrollo próximo de los profesores estudiados (FARRELL, 2007). JONES & MYHILL (2013) investigan cómo las epistemologías personales pueden mediar en la adopción de una cierta metodología en la enseñanza de la gramática y de la lengua escrita.

Por otro lado, aunque hace ya algunas décadas que enseñar gramática y en general, enseñar lengua, consistía en proponer a los alumnos dictados, ejercicios de ortografía o copia, y la escritura de redacciones, parece ser que estas prácticas forman parte aun del quehacer de docentes y alumnos en numerosos centros escolares. También lo es transmitir a los aprendices -con más o menos entusiasmo por parte del profesor- los contenidos gramaticales de las unidades prediseñadas en los libros de texto o en las programaciones de lengua. Pero las investigaciones recientes que ha llevado a cabo el grupo GREAL (CAMPS, 2000 y 2010; CASAS, 2012; DURAN, 2008 y 2010; FONTICH, 2006 y 2010; RODRÍGUEZ GONZALO, 2011; TORRALBA, 2012) en el marco de la enseñanza y aprendizaje de composición escrita y de la gramática, han puesto de manifiesto que los conocimientos gramaticales y lingüísticos que son enseñados en las clases de lengua, no son recuperados por el profesor ni utilizados por los alumnos; ni en la escritura ni en la corrección de los textos. Parece ser pues que adquirir -y enseñar- los conocimientos gramaticales necesarios para la composición escrita y saber utilizarlos para mejorar la producción y la corrección de los textos escritos son tareas mucho más complejas de lo que imaginábamos. Prueba de ello podría ser que la evaluación externa que la administración educativa de Cataluña realiza cada curso escolar al conjunto del alumnado de educación obligatoria apunta que la expresión escrita es una de las competencias que obtiene puntuaciones insuficientes.

En la actualidad, los currículos catalanes (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 2009) proponen evitar una enseñanza excesivamente gramaticalista de la lengua escrita y sugieren que los conocimientos gramaticales sobre la lengua tienen que ser aprendidos básicamente con el objetivo de mejorar la producción de distintos textos. Y aunque apunte cuáles son los contenidos relativos al conocimiento sobre la lengua que deben ser aprendidos en cada etapa educativa, no ofrece orientaciones metodológicas sobre cómo llevar a cabo la consecución de ese objetivo principal y dichos contenidos.

Las investigaciones sobre aprendizaje de la escritura y prácticas docentes (TOLCHINSKY et al, 2010; CAMPS, 2003) sugieren que es necesario organizar la escuela de manera que el alumnado encuentre motivos para escribir y leer si queremos que aprendan a escribir textos. Para que estos aprendizajes sean realmente efectivos parece ser que el rol del profesorado, el tipo de actividades y los diálogos reflexivos que emergen o se plantean en el aula son determinantes.

### 3.- Metodología

Los datos que presentamos se recogieron durante la primera semana de clase de dos asignaturas –del Grado de Educación Primaria (EP) y del Grado de Educación Infantil (EI)- de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013.

El corpus de textos narrativos y biográficos que hemos recogido se compone de unas 230 narraciones, redactadas por alumnos de 3º curso del Grado de EP y de EI. Tenemos que resaltar que en estos dos grupos de alumnos que analizamos (de EP y EI) existe una diferencia de procedencia ya que en muchos casos los alumnos de EI provienen de cursos de formación profesional de grado superior mientras que los alumnos de EP provienen de Bachillerato y selectividad. A los alumnos se les pidió que escribiesen una breve narración de una o dos páginas en la que relataran su experiencia de aprendizaje de la lengua escrita, su representación de escritor competente y sobre la metodología de enseñanza de la composición escrita. La redacción de estos textos narrativos se realizó fuera del aula en un plazo de una semana para ofrecer a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre sus experiencias. Estas narraciones tenían un doble objetivo para las profesoras-investigadoras: conocer sus creencias sobre la lengua escrita y cómo enseñarla y averiguar el nivel de lengua escrita de estos estudiantes.

Una vez obtenidos, los textos han sido analizados con una metodología cualitativa siguiendo las aportaciones de PAVLENKO (2007) y del grupo PLURAL (FONS, 2013). El análisis contempla tres dimensiones: la interlocutiva, la temática y la enunciativa. Con la dimensión interlocutiva se analiza cómo se organiza el discurso, con la dimensión temática se analizan los temas que se relatan a través de palabras clave a partir de las cuáles se crean constelaciones léxicas (PALOU, 2008) y con la dimensión enunciativa se analizan los marcadores personales, las autodefiniciones, la expresión espacio-temporal, las metáforas, los modos verbales, los conectores, los marcadores temporales, etc. (FONS, 2013). Para poder realizar un análisis en profundidad se tienen que abordar los textos teniendo en cuenta las tres dimensiones, en palabras de PAVLENKO (2007) los temas o experiencias vividas (*subject reality*) por la persona tienen que ser analizado junto al contexto (*life reality*) en el que tuvieron lugar y a la manera que la persona narra estas experiencias (*text reality*) para poder acercarse a la complejidad de la narración de sí mismo que hace el individuo.

Explorar en los textos las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje de la gramática y de la composición escrita, nos ha permitido recoger además, a modo de inventario, todos aquellos fragmentos en los cuales los estudiantes narran sus experiencias iniciales con el aprendizaje de la lectura y la escritura. También hemos podido diferenciar qué experiencias proceden del entorno familiar y cuáles del entorno escolar y rescatar, de esas experiencias, qué metodologías recuerdan, cómo son valoradas con el paso de los años, qué valoran con mayor intensidad o para qué actividades o formas metodológicas

reservan sus mayores críticas. También hemos querido descubrir, a partir de sus creencias sobre qué actividades consideran más apropiadas para que se conviertan en propuestas de actuación profesional futura, si sus reflexiones incluyen las aportaciones que supuestamente ya han recibido en estos tres años de formación universitaria.

## 4.- Resultados

### 4.1.- Representaciones de “ser un escritor/a competente”

De los relatos emerge la representación un poco sesgada que estos alumnos creen que significa “saber escribir” y “ser un escritor competente”. En muchos casos los alumnos se consideran escritores competentes por el simple hecho de que siempre les ha gustado escribir, o porque pueden expresar opiniones sobre un determinado tema. Por lo general estos futuros maestros han hecho una autoevaluación muy positiva de su competencia. En muy pocos casos la autoevaluación es crítica o negativa, pero cuando esto sucede los alumnos dan un paso más en su análisis de sus capacidades es un poco más profundo e informan de competencias desiguales en los distintos aspectos de la escritura:

*Ejemplo 1 - Aunque el catalán sea mi lengua materna, en el momento de escribir no me considero una persona muy competente [...] porque me falta [la capacidad] de estructurar y plasmar de las ideas – Alfred - EP*

*Ejemplo 2 - Soy consciente que aún tengo que mejorar mi expresión y sobre todo disminuir las faltas de ortografía - Marta - EI*

En el ejemplo 1 Alfred sitúa su dificultad sobre todo en aspectos de organización del texto. Marta, en cambio, refiere que sus dificultades residen en aspectos ortográficos y en un genérico “expresión” sin ahondar en el significado que quiere darle a esta palabra.

Las representaciones negativas, aparte de estar relacionadas con aspectos formales de la lengua (dificultades ortográficas) y con dificultades cognitivas (dificultad a estructurar las ideas) en la lengua primera, se relacionan también con las lenguas extranjeras:

*Ejemplo 3 - En la lengua inglesa la que domino en menor grado que las anteriores [catalán y castellano] porque todavía no tengo el conocimiento suficiente como para poder escribir de una manera correcta aunque me defiendo bastante bien en esta lengua – Núria – EP*

Notamos que el pensamiento de los futuros maestros sobre la competencia en la

lengua extranjera también tiene puntos que reclamarían una mayor explicitación porque las expresiones como “no tengo conocimiento suficiente [...] pero me defiendo bastante bien” remite a una idea poco reflexionada y definida sobre lo que significa ser competentes en una lengua ni a competencias parciales o diferentes en las diversas habilidades.

La referencia al genérico “mi expresión” utilizado por Marta en el ejemplo 2, se repite con bastante frecuencia en los datos que hemos recogido. De hecho los alumnos evidencian una representación de escritor competente que apunta hacia una capacidad de comunicación genérica, es decir ser capaz de expresar lo que quiero pero sin hacer ninguna referencia ni a la situación discursiva ni a los destinatarios del texto que escriben. Además, como podemos apreciar en el ejemplo 4, manifiestan cierta seguridad en relación con su competencia en lengua escrita en su L1 y L2 y sólo admiten tener alguna dificultad con la lengua extranjera:

*Ejemplo 4 - Me considero una escritora competente capaz de redactar mis ideas y todo lo que quiero transmitir con este medio, en catalán como en castellano, y lo puedo hacer, aunque con algunas dificultades, de la misma manera en inglés – Silvia – EP*

También relacionan el concepto de “escritor/a competente” con la idea de saber expresar su pensamiento de una manera adecuada pero sin entrar en los detalles de lo que se considera “adecuado”. En algunos casos incluyen conceptos que han adquirido en la facultad y los aplican a sí mismos: *No soy una **analfabeta funcional** porque considero que sé **organizar mis ideas** y **expresarlas adecuadamente*** (Marta - EI). Parece ser un ejercicio de autodefinición en el que los alumnos no se muestran capaces que definir un poco más esta competencia escrita y especificar en qué consiste “organizar las ideas” y “expresarlas adecuadamente”. No hacen ninguna referencia a contenidos lingüísticos (sean ellos gramaticales, léxicos, pragmáticos o sociolingüísticos) se limitan a justificar su autodefinición con el hecho de que ellos pueden expresarse de forma eficiente en las situaciones habituales de la vida.

En otras ocasiones los alumnos se refieren a cuestiones más relacionadas con los gustos y el placer o con una idea de libertad de poder expresar el propio pensamiento *Cuando escribo me siento bien y me siento libre de expresarme* (Cèlia - EI) dejando ver una vez esta idea subyacente y bastante superficial sobre de lo que significa “saber escribir” y que se limita, en muchos casos, a la corrección ortográfica o a la poco definida competencia comunicativa, entendida básicamente como la expresión de las ideas.

Esta representación tan positiva que los alumnos tienen de ellos mismos como de escritores competentes no se ve de hecho confirmada en sus escritos ya que éstos presentan bastantes problemas de corrección en varios niveles y también a nivel ortográfico. A pesar de que la expresión “escribir correctamente significa escribir con corrección ortográfica” sea una afirmación que hayamos podido leer en numerosos relatos del alumnado investigado, los textos han evidenciado errores ortográficos graves y

que, a nuestro entender, ya no deberían presentarse en escritos de estudiantes universitarios. Por ejemplo, uno de los errores más recurrentes ha sido la confusión entre el reflexivo en catalán *em* (me) y la forma verbal *hem* (hemos). Numerosos estudiantes han escrito *hem considero* en lugar de *em considero* (me considero) como si se tratara de la forma verbal *hem considerat* (hemos considerado).

Siempre respecto a la idea “ser un escritor/a competente”, los datos también revelan una diferencia entre los dos grupos de futuros maestros (EI y EP) ya que los alumnos de EI manifiestan reiteradamente que su formación universitaria, especialmente los trabajos realizados en grupo, les están ayudando a mejorar su expresión escrita. Este comentario no aparece, en cambio, en los relatos de los alumnos de EP que por lo general se muestran más seguros de sus competencias lingüísticas. Una posible explicación podría ser las diferencias entre los diferentes recorridos formativos en la etapa escolar anterior a la universitaria que han tenido los dos grupos.

Un aspecto relevante es la ausencia de referencias a esas escrituras que el alumnado produce habitualmente en actividades diarias de Whatsapp, correo electrónico, Twitter, Facebook y otras formas de comunicación digital tan habituales en ellos que sí son significativas para ellos, sí son contextualizadas y tienen un destinatario y también son motivadoras. Parece que estos alumnos tienen una representación de la escritura como una escritura escolar, académica que no incluye otro tipo de escritura que no sea la “tradicional” - para utilizar un adjetivo muy usado en sus escritos- que han aprendido en la escuela.

#### **4.2.- Creencias sobre la enseñanza de la lengua escrita y de la gramática**

En los datos analizados observamos que estos alumnos expresan creencias sobre la enseñanza de la gramática y de la lengua escrita y hacen valoraciones sobre la enseñanza recibida en su etapa escolar y sobre su aprendizaje.

Buscando en su memoria y gracias a la ayuda a sus familiares (aspecto que numerosos alumnos explicitan en su relato), los participantes describen sus recuerdos sobre su proceso de aprendizaje de escritura (y lectura) y del tipo de instrucción gramatical que recibieron en su etapa escolar. Para ello, utilizan una constelación léxica que tiene una connotación bastante negativa. De hecho lo describen como un proceso de aprendizaje memorístico, monótono, desvinculado de la realidad, mecánico y repetitivo, poco o nada motivador y aburrido dejando así entrever una disconformidad con la metodología utilizada por sus maestros y profesores en la etapa escolar. En el ejemplo extraído del relato que hace Lucía, una alumna de 3º curso del grado de EP, vemos cómo relaciona un proceso monótono, poco motivador y con muchos obstáculos con unas actividades que tenían como objetivo la evaluación y que ella no considera muy

productivas en cuanto a aprendizaje realizado, poniendo así en relieve la inutilidad de ciertas actuaciones en el aula:

*Ejemplo 5 - Durante la etapa de mi escolarización, en lo que recuerdo, aprendí a escribir **entorpecidamente**, con actividades totalmente evaluadoras y **poco productivas** que hicieron de este proceso algo **monótono** y **nada motivador** – Lucia – EP*

Otra evidencia encontrada en los relatos de estos futuros maestros es que tanto el sustantivo “motivación” como el adjetivo “motivador” son términos muy utilizados en sus reflexiones sobre prácticas docentes, bien sean anteriores o futuras. Por un lado, se hace referencia a esos términos asociándolos a la necesidad de utilizar en el aula una metodología amena y divertida que evite el desinterés, la desconexión o el aburrimiento. Y por el otro, se les otorga la responsabilidad de ser el motor del aprendizaje o la razón por la cual el alumno podrá afrontar el “esfuerzo” que supone aprender. Pero en realidad, aunque refieran esos términos repetidamente, en ninguno de los relatos analizados los alumnos explicitan o reflexionan con más detalle sobre qué significa estar motivado o tener motivación para el aprendizaje de la escritura y de la gramática. Únicamente relacionan motivación con la realización de actividades divertidas y significativas para el alumno (concepto que tampoco se define en los relatos) y en cambio, no lo consideran nunca una consecuencia de la participación guiada en actividades significativas y no sólo el motor o una causa. No relacionan la motivación a la participación en actividades familiares relacionadas con la alfabetización, tampoco la asocian a los recursos o las habilidades que el alumno ya pueda poseer, a la asunción de retos interesantes y accesibles, o a la anticipación sobre las dificultades de realización que muchos alumnos intuyen ante las tareas que se les proponen.

Pero aunque crean que las actividades que más realizaron fuesen monótonas, mecánicas, aburridas o incluso desvinculadas del contexto y las valoren negativamente, en sus valoraciones terminan justificando la metodología utilizada por sus maestros de la etapa escolar porque, a pesar de ello y como apreciamos en los ejemplos 6 y 7, han “aprendido a escribir”:

*Ejemplo 6 - Siempre he odiado esta práctica [copiar las faltas por lo menos dos veces]; aunque tengo que reconocer que algunas palabras las escribía bien de tantas veces que las había copiado - Rosa- EP*

Algunos como Maite, recuerdan incluso al detalle algunas de las expresiones verbales de su maestra:

*Ejemplo 7 - Si la letra era una C el dibujo era de una cabeza. Con eso conseguían que relacionáramos la cabeza con la letra C. -CA CA CA CA CABEZA, nos decía la profesora. No considero que hubiese nada irrelevante porque todo lo que aprendí, de una forma u otra, me ha servido – Maite- EI*

Rosa (ejemplo 6) y Maite (ejemplo 7) justifican la enseñanza recibida porque consideran que han aprendido, a pesar de que las actividades no parezcan ni motivadoras ni contextualizadas y en el caso de Rosa, se admita que ha “odiado” esa práctica. Esto tiene relación con la representación que estos alumnos tienen de “escritor competente” que hemos comentado en 4.1.

En los relatos observamos que los alumnos asocian dos nociones a la palabra escritura: lectura y escritura ortográfica. En cuanto a la asociación lectura-escritura estos alumnos parecen convencidos de la importancia de trabajar estas dos habilidades conjuntamente en la escuela, aunque no esté expresado con tanta claridad en sus relatos. De hecho, en la mayoría de los escritos se desprende que durante su aprendizaje, la lectura era una actividad realizada habitualmente en casa con la familia y a la que asocian con un momento lúdico y divertido:

*Ejemplo 8 - A mis padres siempre les ha gustado leer y siempre han intentado que nosotros también cogiéramos este interés para la lectura (Sonia - EP).*

Algunos alumnos también relatan experiencias escolares muy positivas en las que se utilizó una metodología que integraba la enseñanza de las dos habilidades, pero son las menos:

*Ejemplo 9 - Recuerdo que se daba gran importancia al rincón de la biblioteca (...) esta era una metodología diferente a la habitual, que te permitía aprender lengua de manera divertida y amena, y que al mismo tiempo recuerdo muy positivamente - Elena - EP*

En cambio, más adelante veremos que lo que expresan en relación con la escritura es muy distinto.

Por lo que se refiere a la segunda asociación, escritura y ortografía, estos alumnos demuestran una vez más tener un concepto muy superficial de lo que significa saber escribir ya que su visión se limita a los aspectos más superficiales de la lengua, como los aspectos ortográficos, sin ahondar en aspectos morfosintácticos, semánticos o pragmáticos. Claudia (ejemplo 10) apunta claramente al rol positivo que tuvo la lectura en su aprendizaje de la escritura, siempre entendida como la habilidad de escribir con una ortografía correcta:

*Ejemplo 10 - Creo que la lectura fue una de las actividades que me fueron útiles para aprender a escribir correctamente, es decir, sin falta de ortografía y con un sentido coherente (Claudia - EP)*

Por otro lado, algunos de estos futuros maestros demuestran, en sus escritos, tener una mirada más amplia sobre la enseñanza de las lenguas, una visión que implica la articulación global de las lenguas que se enseñan en los centros. Ponen de manifiesto así creencias que remiten a conceptos ligados al tratamiento integrado de las lenguas en el proyecto lingüístico de los centros. Se centran en los aspectos positivos del aprendizaje de más de una lengua a la vez y dejan emerger sus creencias sobre ello. Carlota, en el ejemplo 11, aparte de expresar su visión positiva del aprendizaje de diferentes lenguas a la vez, aporta mucha información detallada sobre aspectos concretos. Para hacerlo utiliza cierto metalenguaje y conceptos sobre metodología de enseñanza que seguramente le está aportando la formación inicial que está cursando:

*Ejemplo 11 - Creo que el hecho de conocer más otras lenguas es muy positivo de cara al aprendizaje de la escritura dado que todas ellas ofrecen instrumentos útiles (**conectores, maneras de expresarse, tipos de texto, destinatarios, géneros discursivos, etc.**), potencian las aptitudes de los estudiantes en lengua materna (incluidas las de lectura y de expresión escrita) y contribuyen a un mismo objetivo, que es el de aprender a comunicarse de manera eficaz con las otras. - Carlota - EP*

Se aprecia así como los alumnos se apropian de los conceptos aportados por la formación pero que todavía se alternan con algunas creencias que provienen de su experiencia vivencial como alumno.

### 4.3.- Creencia sobre metodología de enseñanza de la lengua escrita

Cuando los alumnos expresan como creen que la escuela debería abordar la enseñanza de la lengua escrita, vuelve a aparecer la creencia de la necesidad de una metodología que ponga en relación la lectura y la escritura:

*Ejemplo 12 - La escuela tiene que introducir la escritura a través de la lectura, haciendo que los alumnos lean porque sea una actividad que les guste, que lo hagan de una manera voluntaria y con textos que están contextualizados. No leer por leer, sino siempre sacando provecho de lo que están leyendo. Teresa - EP*

La relación entre lectura y escritura que los alumnos proponen en sus relatos cuando opinan sobre cómo se debería abordar la enseñanza de la escritura en la escuela no está presente ni es suficientemente reivindicada cuando narran sus experiencias como aprendices. De hecho en los relatos relacionan la lectura con el espacio de aprendizaje en casa (no formal), y la escritura con el espacio de la escuela (formal). Dos lugares distintos para dos aprendizajes distintos. Además relacionan uno de ellos, la lectura en casa, con momentos de gusto y placer, y el otro, la escritura en la escuela, con actividades monótonas y aburridas. En los relatos no aparecen conexiones ni críticas abiertas sobre esta separación drástica, parecen casi no ser ni conscientes de ella y no consiguen relacionar esta falta de conexión entre lectura y escritura de su educación con las prácticas

docentes futuras que proponen o defienden.

Cuando los aprendices expresan en los relatos sus creencias sobre cómo se debería enseñar la escritura, mencionan otra vez la motivación en el alumnado que puede ser despertada por el trabajo con textos reales y significativos en los que se tenga en cuenta el contexto en el que se realizan las actividades de composición escrita:

*Ejemplo 13 - [...] se tienen que llevar la escritura (también la lectura) a un nivel de uso real, haciendo que los alumnos entiendan que son procesos necesarios y no una mera redacción sobre la Navidad – Lucía – EP*

Además de expresar la creencia que el profesor puede despertar la motivación en aprender en los estudiantes con actividades contextualizadas, algunos alumnos expresan que tales actividades deben ser lúdicas y reafirma la creencia que ya hemos comentado anteriormente que los ejercicios reiterativos no son los más adecuados para el aprendizaje. Una muestra de este pensamiento es un fragmento del relato de Júlía:

*Ejemplo 14 - Creo que se pueden hacer actividades lúdicas que permitan y ayuden en el aprendizaje de la escritura. Así pues, considero irrelevante hacer mil ejercicios reiterativos de ciertas grafías para interiorizarlas (Júlía - EP)*

En ningún caso plantean cuestiones metodológicas sobre la enseñanza de la escritura en relación con la instrucción gramatical como una vía útil o necesaria para producir textos mejores.

Curiosamente ni preguntan abiertamente en los relatos por otros modelos u otro tipo de prácticas ni expresan tener expectativas sobre aquello que pueden aprender en la asignatura que están cursando. En cierta forma parecería que ya pueden hacerse una representación ajustada sobre cómo se aprende a escribir y como hay que enseñar y por lo tanto no se abren nuevos interrogantes a viejas preguntas.

## **A modo de conclusión**

De los relatos se desprende que los alumnos de los grados de EI y EP tienen una idea de competencia en la escritura que se refiere a la capacidad de escribir correctamente, limitándola a los aspectos ortográficos sin considerar cuestiones morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Además tienen una concepción de la competencia muy superficial, entendida como la capacidad de expresar sus ideas sin hacer nunca referencia al destinatario de sus escritos, como si se tratara de una escritura íntima, en la que ellos mismos son los destinatarios.

No relacionan la escritura con las prácticas vernáculas como la escritura en los chats y las redes sociales, ni relacionan la lectura con la escritura en el sentido de que la lectura genera productos escritos. No hacen referencia al input de lengua escrita que la escuela puede (y debe) promover a través de textos escritos leídos con la intención de vehicular aprendizaje. Es tarea de los formadores mostrar y hacer consciente a los futuros maestros que estas también son formas de escritura que deberían ser reconocidas y consideradas en un texto narrativo/reflexivo que tuvo como objetivo reflexionar sobre sus prácticas de escritura.

En sus relatos los alumnos mantienen una postura crítica para con los modelos de enseñanza recibidos en su etapa escolar pero no se muestran del todo insatisfechos ya que disculpan/justifican ciertas prácticas docentes con la idea de que hubo de todas formas un aprendizaje cuyo resultado ellos consideran más que satisfactorio pues se consideran escritores competentes. Este aspecto merece una especial atención de los formadores. Si estos alumnos en sus narraciones valoran que las prácticas docentes que critican les sirvieron para aprender, ¿no se corre el riesgo que puedan reproducirlas de nuevo sin reflexionar sobre las exigencias planteadas por su contexto y para responder a las necesidades de los nuevos aprendices que conforman las aulas? Es responsabilidad de los formadores aprovechar esta contradicción que emerge en los futuros maestros para mostrársela, plantear interrogantes y para ayudarlos, si no a cambiar, por lo menos a ampliar la mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Las creencias de estos futuros maestros en cuanto a las propuestas metodológicas en relación o en contraste con su experiencia de alumno se apoyan en los conceptos adquiridos en sus estudios universitarios. En los relatos emerge una necesidad y deseo de cambio que la formación inicial que están recibiendo propone. Aquí reside una de las contradicciones en el sistema de creencias y representaciones de los alumnos ya que expresan una necesidad de cambio respecto al tipo de enseñanza recibido pero al mismo tiempo justifican la actuación de sus maestros cuando aplicaron ese tipo de enseñanza que ahora critican. En este sentido una de las creencias más fuertes que expresan estos alumnos es la necesidad que la escuela/el profesor relacione lectura y escritura pero no hay referencia explícita a los contenidos gramaticales en relación con el aprendizaje de la escritura.

## Referencias bibliográficas

- Borg, S. *Teacher cognition and language education: Research and practice*, London, Continuum, 2006.
- Cambra, M. “Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva”, en A. Camps *et al.* (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 161-172.
- Cambra, M. *Un approche ethnographic de la classe de langue*, Paris, Didier, 2003.
- Camps, A. “Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”, en T. Ribas (Coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, 2010, págs. 13-29.
- Camps, A. (Coord). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*, Barcelona, Graó, 2003.
- Camps, A. “El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals”, en *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes practiques*, Barcelona, Graó, 2000, págs. 121-136.
- Casas, M. *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària. Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona, 2012. Publicación electrónica <http://www.tdx.cat/handle/10803/98339>
- Departament d'Ensenyament. *Curriculum d'educació primària*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2009.
- Duran, C. *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*, Llicència d'estudis EDU/1319/2007, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2008.
- Duran, C. “Parlem de l'adverbi: els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO”, *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 2010, págs. 91-111.
- Farrell, T.; Lim, P. “Grammar teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices”, *TESL-EJ*, vol. 9, nº 2, 2005. Publicación electrónica: <http://www.tesl-ej.org/ej34/a9.pdf> (fecha de consulta 06/08/2014).
- Farrell, T. *Reflective language teaching: from research to practice*, London, Continuum, 2007.
- Fons, M. “Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas”, *Cultura & Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 25(4), 2013, págs. 453-465.
- Fontich, X. *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona, ICE-Horsori, 2006.
- Fontich, X. *La construcció del saber metalingüístic: estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, 2010. Publicación electrónica <http://www.tdx.cat/handle/10803/4684>
- Johnson, K. “The emerging beliefs and instructional practices of preservice

English as a second language teachers”, *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, 1994, págs. 439-452.

Jones, S.; Myhill, D. “Ways of knowing: how personal epistemologies mediate the embedding of grammar pedagogy”, *Comunicación - 15<sup>th</sup> Biennial EARLI and JURE Conference*, Munich, 2013.

Pajares, M. “Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct”, *Review of Educational Research*, 62, 1992, págs. 307-332.

Palou, J. *L’ensenyament i l’aprenentatge del català com a primera llengua a l’escola. Creences i actuacions dels mestres en relació a les activitats de llengua oral a l’etapa primària*, Barcelona, Institut d’Estudis Catalans, 2008.

Pavlenko, A. “Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics”, *Applied Linguistics*, 28, 2, 2007, págs. 163-188.

Rodríguez Gonzalo, C. *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis Doctoral. Universitat de València, 2011. Publicación electrónica: <http://www.tdx.cat/handle/10803/81311> (fecha de consulta 06/08/2014).

Tolchinsky, L.; Bigas, M.; Barragán, C. “Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: Voices From the classroom and from the official curricula”, *Research Papers in Education* (1), 2010, págs. 1-22.

Torralla, M. *La comprensió dels temps verbals a primària*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, 2012. Disponible en xarxa: <http://www.tdx.cat/handle/10803/117021> (fecha de consulta 06/08/2014).

Woods, D. *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

