

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Concepciones de docentes de primer grado de primaria
sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Cognición,

Aprendizaje y Desarrollo

que presenta:

Fiorella Marycell Hidalgo Ormeño

Asesora:

María Isabel La Rosa Cormack de Pavletich

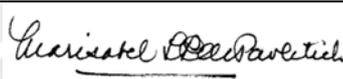
Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, María Isabel La Rosa Cormack de Pavletich, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Concepciones de docentes de primer grado de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, de la autora Fiorella Marycell Hidalgo Ormeño, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 11%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 04/06/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 4 de junio de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: La Rosa Cormack de Pavletich, María Isabel	
DNI: 08263503	Firma: 
ORCID: 0000-0002-6686-6195	

*A mi tío Milton y a mi amiga Dani;
Estarán siempre presentes en mis recuerdos y corazón.*



Agradecimientos

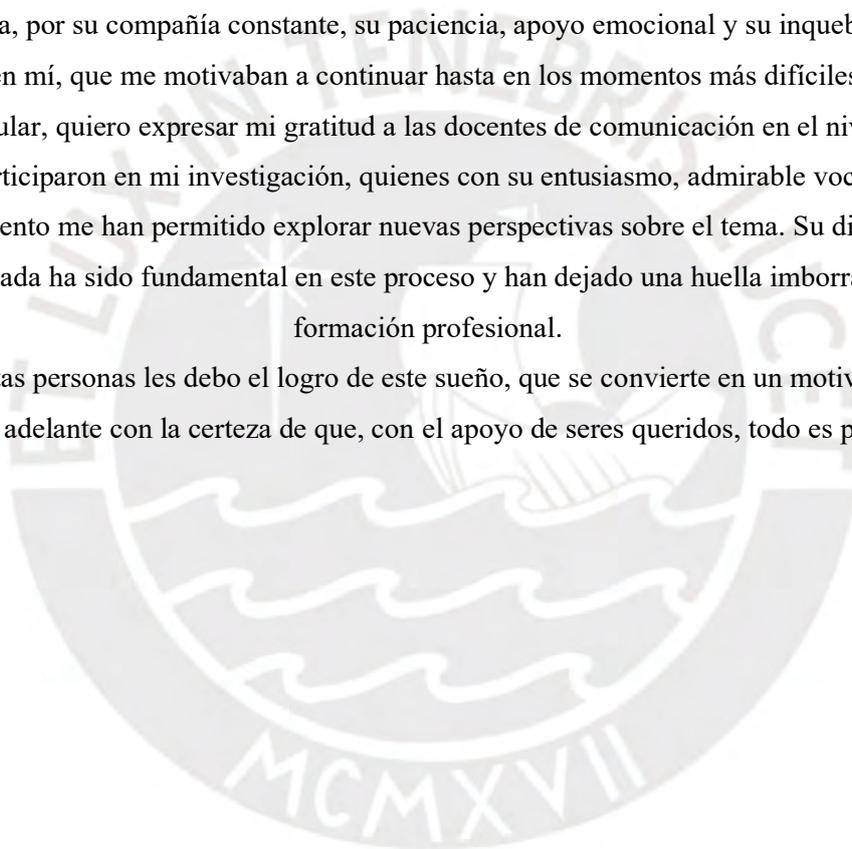
A lo largo de este camino profesional, he tenido la fortuna de contar con el apoyo incondicional de muchas personas importantes para mí, por lo cual me siento profundamente agradecida. En primer lugar, a mis padres y hermanas, por su amor, dedicación y por motivarme a perseguir mis metas en todo momento.

A Chabe, mi asesora de tesis, quien siempre estuvo atenta a mi proceso y que su incansable disposición y valiosos aportes, me han permitido enriquecer mi trabajo y alcanzar nuevos horizontes.

A mi pareja, por su compañía constante, su paciencia, apoyo emocional y su inquebrantable fe en mí, que me motivaban a continuar hasta en los momentos más difíciles.

Y en particular, quiero expresar mi gratitud a las docentes de comunicación en el nivel primaria que participaron en mi investigación, quienes con su entusiasmo, admirable vocación y conocimiento me han permitido explorar nuevas perspectivas sobre el tema. Su disposición desinteresada ha sido fundamental en este proceso y han dejado una huella imborrable en mi formación profesional.

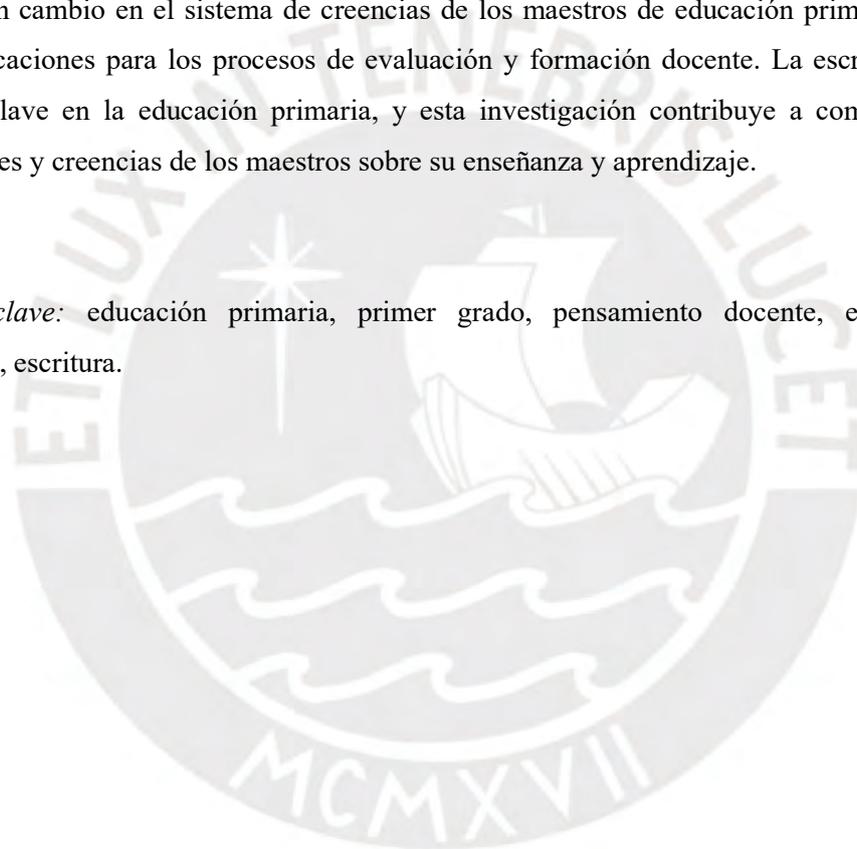
A todas estas personas les debo el logro de este sueño, que se convierte en un motivo más para seguir adelante con la certeza de que, con el apoyo de seres queridos, todo es posible.



Resumen

El estudio exploró las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la escritura de maestras de primer grado de educación primaria en Lima metropolitana. Participaron 10 docentes de escuelas privadas y se recopiló información a través de entrevistas a profundidad semiestructuradas. Se identificaron 5 concepciones de enseñanza y 4 de aprendizaje, las cuales se forman a partir de un sistema, que incluye acciones, intenciones y creencias. Se encontró que las docentes suelen sostener múltiples concepciones al mismo tiempo, pero una dominante suele guiar su práctica. El enfoque normativo y comunicativo de la escritura están presentes transversalmente en la mayoría de las concepciones, pero no son suficientes para predecir las acciones de las docentes en el aula. Se enfatiza en el carácter no valorativo de las concepciones, y se subraya la complejidad de proponer un cambio en el sistema de creencias de los maestros de educación primaria, lo cual tiene implicaciones para los procesos de evaluación y formación docente. La escritura es una habilidad clave en la educación primaria, y esta investigación contribuye a comprender las concepciones y creencias de los maestros sobre su enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: educación primaria, primer grado, pensamiento docente, enseñanza y aprendizaje, escritura.



Abstract

The study explored the conceptions of teaching and learning writing among first-grade teachers in primary education in metropolitan Lima. Ten teachers from private schools participated, and data was collected through semi-structured in-depth interviews. Five conceptions of teaching and four conceptions of learning were identified, which are formed within a system that includes actions, intentions, and beliefs. It was found that teachers often hold multiple conceptions simultaneously, but a dominant one typically guides their practice. The normative and communicative approach to writing were found to be present across the majority of conceptions, yet they were insufficient to predict teachers' actions in the classroom. The non-evaluative nature of conceptions is emphasized, highlighting the complexity of proposing a change in the belief system of primary education teachers, which has implications for evaluation and teacher training processes. Writing is a key skill in primary education, and this research contributes to understanding teachers' conceptions and beliefs regarding their teaching and learning practices.

Keywords: primary education, first grade, teacher thinking, learning and teaching, writing.

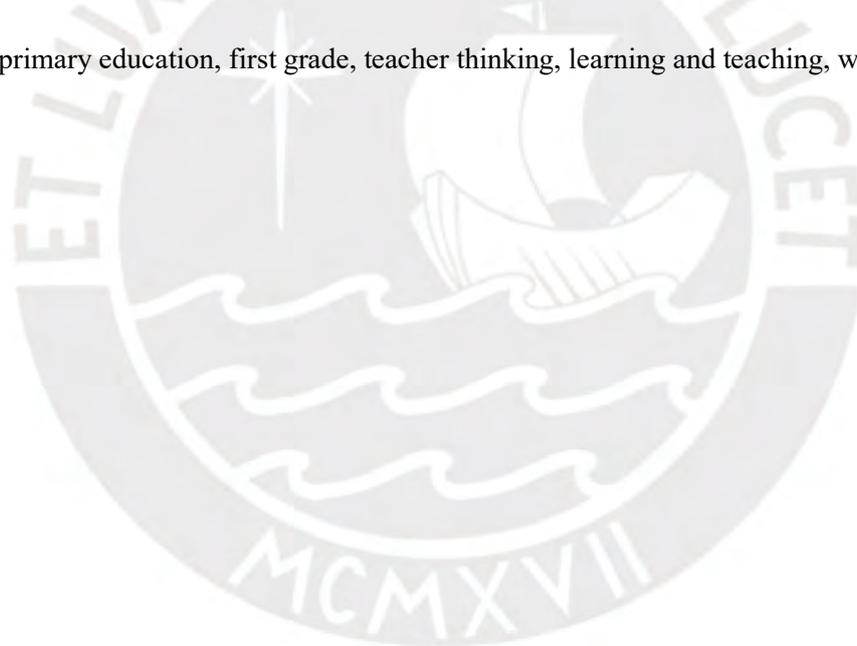
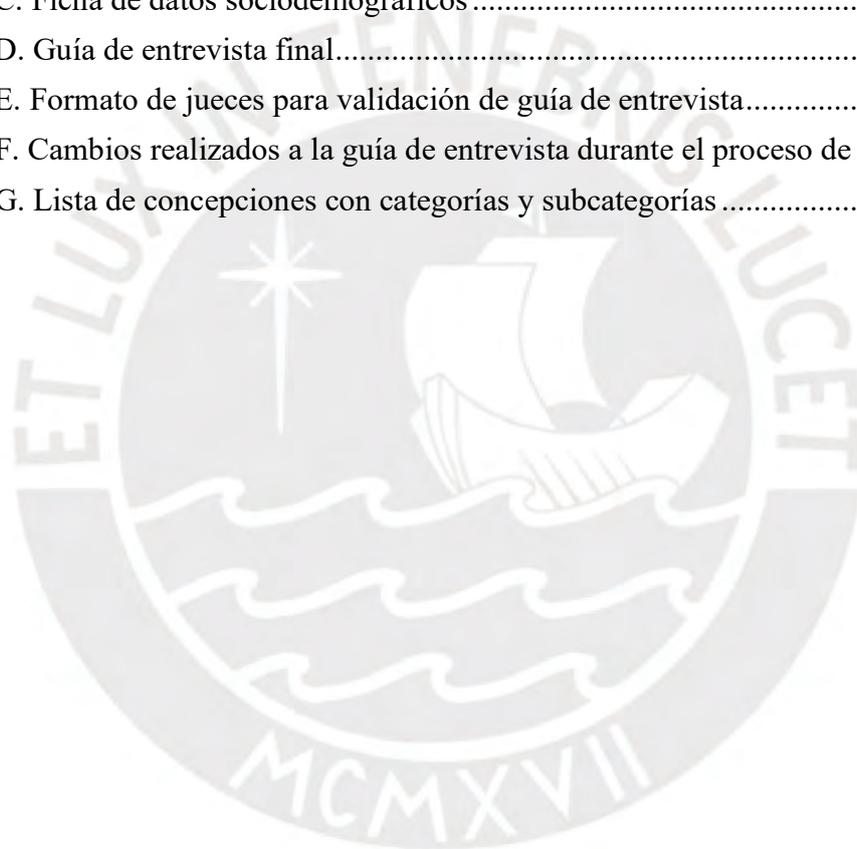


Tabla de contenidos

Introducción.....	1
1. Enseñanza y aprendizaje de la escritura.....	1
2. Concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje	5
2.1 Concepciones docentes.....	6
2.2 Concepciones docentes sobre el aprendizaje.....	7
2.3 Concepciones docentes sobre la enseñanza.....	8
Método.....	13
Participantes	13
Técnicas de recolección de información	15
Ficha de datos	15
Entrevista	15
Procedimiento	16
Análisis de la información	17
Resultados y Discusión.....	22
Concepciones sobre la enseñanza de la escritura.....	22
Concepción 1: Enseñanza transmisionista.....	23
Concepción 1.1 Enseñanza transmisionista con enfoque normativo (Todas las participantes).	23
Concepción 1.2 Enseñanza transmisionista con enfoque comunicativo (P10, P1,P4).	25
Concepción 2: Enseñanza como acompañamiento con enfoque normativo (P6, P10, P1, P8, P2, P9, P3, P7).....	25
Concepción 3: Enseñanza auténtica con enfoque comunicativo (P5, P9, P8, P6). ...	27
Concepción 4: Enseñanza formativa con enfoque normativo (P8, P1, P5, P3, P10)	28
Concepción 5: Enseñanza alentadora	30
Concepción 5.1 Enseñanza alentadora con enfoque normativo (P10, P6, P3, P1, P8, P9, P7).	30
Concepción 5.2 Enseñanza alentadora con enfoque comunicativo (P5, P1, P4, P6, P9).....	32
Concepciones sobre el aprendizaje de la escritura	33
Concepción 1: Aprendizaje como incremento de conocimientos con enfoque normativo (P5, P3, P2, P1, P4, P8, P7).....	34
Concepción 2: Aprendizaje como memorización con enfoque normativo (Todas) ..	36
Concepción 3: Aprendizaje como práctica.....	38
Subconcepción 3.1 Aprendizaje como práctica con enfoque normativo (P8, P10, P2, P6, P3).	38

Subconcepción 3.2 Aprendizaje como práctica con enfoque comunicativo (P8, P5).....	39
Concepción 4: Aprendizaje como la comprensión del significado	41
Subconcepción 4.1 Aprendizaje como la comprensión del significado con enfoque normativo (P7, P5, P1).	41
Subconcepción 4.2 Aprendizaje como la comprensión del significado con enfoque comunicativo (P1, P5, P8, P9, P2, P4).	41
Concepciones y variables sociodemográficas	44
Referencias	49
Apéndice A. Dictamen de proyecto de tesis aprobado ante el Comité de Ética.....	55
Apéndice B. Protocolo de Consentimiento informado	56
Apéndice C. Ficha de datos sociodemográficos	57
Apéndice D. Guía de entrevista final.....	58
Apéndice E. Formato de jueces para validación de guía de entrevista.....	60
Apéndice F. Cambios realizados a la guía de entrevista durante el proceso de diseño	65
Apéndice G. Lista de concepciones con categorías y subcategorías	68



Introducción

1. Enseñanza y aprendizaje de la escritura

En los últimos 50 años, el concepto de escritura ha pasado por varios cambios sociales y culturales. Entre ellos, uno de los más relevantes es la consideración de un marco sociocultural donde se inscribe la escritura. Este se origina dentro de un determinado sistema normativo, social y cultural que determina las maneras en cómo se va a utilizar y valorar la composición de textos (Smidt, 2009). Así, actualmente con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información, ha facilitado la creación de nuevas plataformas para compartir escritos, así como la evolución de la disciplina ha devenido en la creación de nuevos géneros literarios, más enfocados en el lector y su experiencia. Así también, la escritura puede verse como una herramienta para construir identidades y nuevas formas de comunicarse con el mundo externo, expresar ideas y compartir con otros una diversidad de creencias, opiniones, emociones y hechos (Kostouli, 2009). Este nuevo paradigma ha llevado a entender la escritura más allá de un simple proceso de transcripción a uno más reflexivo que tiene un impacto en la sociedad (Rijlaarsdam et al., 2012).

Además de estos cambios descritos, resulta importante comprender qué se entiende por escritura. En esa línea, tradicionalmente se ha comprendido de dos maneras: como código y como sistema de representación. La escritura como código se refiere a la traducción del sonido a la gráfica, del fonema al grafema. Desde esta concepción se enfatiza en asuntos normativos como la ortografía, caligrafía, linealidad y uso de signos de expresión. Esta visión fue la más frecuente y ha perdurado a través de la teoría conductista y en algunas descripciones actuales de la escritura (Teberosky, 2000).

Como un sistema de representación, la escritura consiste en la apropiación de un objeto de conocimiento, de naturaleza simbólica, que representa el lenguaje (Teberosky, 2000). Desde esta perspectiva, se destacan dos enfoques explicativos: uno comunicativo y otro evolutivo. Desde un enfoque comunicativo, se describe la escritura como una actividad social mediante la cual expresamos ciertas ideas y conocimientos a través de signos gráficos, como las palabras escritas (Cuetos, 2009) y las adecuamos a diferentes contextos y públicos (Molinari, 2000). Esta noción de la función simbólica de la escritura se adquiere a muy corta edad incluso antes de iniciar la escolaridad y es un requisito previo indispensable que los niños y niñas deberían desarrollar para poder iniciarse formalmente en ella (Vygotsky, 1983).

Desde un enfoque evolutivo, la escritura es un objeto simbólico que representa a los objetos o acontecimientos e implica un proceso que se adquiere de manera paulatina a lo largo de toda la vida. Así, la escritura aparece desde los 2 a 3 años, a partir de los primeros dibujos y trazos diferenciados que simbolizan escritos. A medida que van creciendo, los niños elaboran hipótesis acerca de cómo es o debería ser la escritura (Ferreiro y Teberosky, 2005; Scheuer et al., 2005).

Respecto a esto, existen diversas teorías que explican la forma en cómo un individuo aprende a escribir. Por lo general, sobre la escritura preconventional que se afianza en preescolar,

la investigación sigue una tendencia más constructivista, mientras que para la escritura convencional las propuestas son más de corte cognitivista.

Sobre la escritura pre convencional, hay autores que han explicado los procesos implicados como Luria (1983), que le da un especial énfasis al propósito comunicativo que desarrollan los niños desde muy pequeños y Uta Frith (1984) quien sostiene que los estadios pueden desarrollarse en paralelo. Integrando estas ideas, posteriormente Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2005), plantean una propuesta constructivista sobre la psicogénesis de la escritura y describen la existencia de cinco fases en el aprendizaje inicial de la escritura. La primera es la etapa de la escritura indiferenciada, en la cual los niños diferencian sus dibujos de sus escritos, pero estos son garabatos o letras inventadas, llamadas también no convencionales o grafismos. La segunda fase es de la escritura diferenciada y ya utilizan un repertorio variado de grafías convencionales y siguen algunas hipótesis que tienen los niños sobre la linealidad, el número mínimo de letras para formar una palabra, entre otras. La tercera fase es la silábica, en la cual la producción de los textos es conducida por la segmentación silábica de la palabra. Por ejemplo, identifican las sílabas, pero son representadas con una sola grafía. La cuarta fase es la silábico – alfabética en la cual identifican más sílabas y letras, pero en ocasiones de manera incompleta. Por último, la quinta fase es la etapa alfabética en la cual a cada consonante y vocal de la palabra se le asigna una letra (Ribera, 1999). Esta última fase es la que se conoce como escritura convencional (Ferreiro y Teberosky, 2005).

Estas propuestas descritas nos ponen en evidencia que, desde muy pequeños, los niños y niñas están continuamente interactuando con el significado de los textos escritos que encuentran a su alrededor, como revistas, juguetes, carteles, avisos, etc. En este ambiente letrado, comienzan a comprender las funciones particulares que la escritura tiene en su mundo social y que adopta formas diferentes según la función que tengan (Ribera, 1999). Este significado comunicativo de la escritura es un requisito previo para su desarrollo (Vygotsky, 1983) así como en algunos casos también se menciona a la segmentación fonológica como requisito, aunque no en su totalidad ya que puede seguir desarrollándose en el camino (Cuetos, 2009).

En relación al aprendizaje de la escritura convencional que se inicia desde el primer grado de la escolaridad básica, han sido otros autores los que han planteado sus propios modelos basándose en un enfoque cognitivo desde la Teoría del Procesamiento de la Información (TPI). Los principales representantes vigentes hasta ahora son Flower y Hayes (1981), quienes plantearon un modelo para entender los momentos por los que atraviesa un individuo al realizar una composición textual que son la planificación, traducción y revisión. La planificación es el momento de mayor complejidad cognitiva y el que más tiempo requiere, dependiendo del tipo de texto y de la audiencia. Esto es así porque implica diversas tareas como la recuperación de información de la memoria de largo plazo, tanto de conocimientos como de sucesos; la selección

de información más relevante para luego organizarla en un plan coherente de ideas; y plantear criterios de revisión para monitorearlos cuando el texto haya sido culminado.

El momento de traducción o producción de textos pasa por dos vías: sintáctica y subléxica. La vía sintáctica implica construir las estructuras gramaticales que permitirán expresar el mensaje. La vía subléxica está destinada a recuperar las palabras que rellenen el almacén sintáctico y la búsqueda se inicia a partir del significado o concepto que se desea transmitir y luego la forma lingüística, es decir, la palabra (Brown y McNeill, 1966; Schriefers, et al., 1990;). Además, suele ser un proceso que se realiza de manera casi automática. Cabe resaltar que esta vía es adecuada para describir el proceso de la escritura en castellano que es un idioma medianamente transparente, es decir, que a cada segmento fonológico le corresponde solo una opción grafémica, pero resulta impreciso para idiomas más opacos como el inglés que tiene varias opciones grafémicas posibles para los segmentos fonológicos (Flower y Hayes, 1981). Por último, el proceso de revisión implica interpretar el texto de la manera en que fue planeado, verificar si cumple su propósito comunicativo a partir de los criterios de revisión y corregir asuntos gramaticales, ortográficos y sintácticos (Flower y Hayes, 1981).

Más adelante en este modelo, Hayes (1996) agrega otras variables psicológicas que intervienen en el proceso de escritura. Por ejemplo, el proceso varía dependiendo de quién sea el destinatario del escrito y qué se desee comunicar; varía según el contexto en el que la persona está inserta, la experiencia previa del escritor o el medio que se use para escribir. Asimismo, el autor menciona que el acto de escribir puede evocar una serie de emociones que impactan en la motivación del escritor.

Por otro lado, también se encuentran Bereiter y Scardamalia (1987) quienes plantean que las personas atraviesan un proceso largo para desarrollarse como escritores. Ellos plantean dos modelos de escritura, uno para novatos y otro para expertos. El primero se conoce como *knowledge telling*, una etapa en la que la persona recupera información de la memoria de largo plazo e inmediatamente la comienza a escribir; de esta manera, escribe sus ideas de la misma forma en que las piensa. Es considerada una habilidad adquirida de manera natural y el texto se considera terminado cuando las ideas se agotan. Por su parte, en el segundo modelo de expertos llamado *knowledge transforming*, habiéndose consolidado la mecánica de la escritura, se pasa a encontrar el texto, palabras y frases que mejor expresen las ideas que uno desea comunicar e implica procesos de planificación, formulación y revisión del texto. Este es el nivel al que se suele llegar al término de la educación básica regular y parte de la educación superior. Posteriormente, Kellogg (2008) agregó un tercer modelo que lo nombra como *knowledge crafting*, y suele reservarse para un nivel profesional del proceso de escritura puesto que el escritor debe sostener y negociar varias representaciones del texto en su memoria de trabajo al mismo tiempo y elaborarlas de manera integrada.

Bajo el mismo enfoque cognitivo también se puede caracterizar al aprendizaje de la escritura como un proceso complejo que implica el uso de distintas habilidades cognitivas tanto básicas como superiores. Según Cuetos (2009), los procesos que intervienen en la escritura son de tres tipos: conceptuales, lingüísticos y motores. Toda composición empieza por definir el tema, ideas y conceptos que se van a transmitir. Luego, intervienen los procesos lingüísticos que traducen esas ideas en proposiciones, que pueden ser sintácticas y léxicas. Por último, están los procesos motores, referido a transformar mediante movimientos musculares los signos lingüísticos en signos gráficos.

Si bien esta perspectiva cognitiva es muy útil para entender cómo se desarrolla el aprendizaje de la escritura, se restringe principalmente a lo intraindividual y no explica cómo la interacción del sujeto con su ambiente influye también en el proceso de escritura. Al respecto, autores como Wells (2009), han hecho síntesis sobre las principales tendencias en investigación de la escritura, específicamente en niños pequeños del nivel preescolar. Estos estudios resaltan la importancia de la interacción social en el aprendizaje de la alfabetización. Dentro de sus conclusiones se destaca que las relaciones sociales con los profesores y otros adultos motivan la participación en la escritura. Así, el estilo motivacional del docente impacta en la cantidad y tipo de escritura emergente de los niños. Por otro lado, la interacción entre pares también tiene un gran apoyo, puesto que entre ellos pueden tener oportunidades para demostrarse mutuamente sus producciones escritas, pedir y recibir ayuda, y funcionan como referentes para entender el propósito comunicativo de la escritura (Boscolo, 2009; Teberosky, 2001).

Por su parte, Graham (2018) plantea una propuesta que integra los paradigmas cognitivo y sociocultural en un modelo de escritores dentro de una comunidad, que explica que la escritura y su enseñanza están simultánea e interactivamente moldeadas y limitadas por las comunidades de escritura en las que ocurren, así como por las capacidades cognitivas y los recursos de los miembros de estas comunidades.

Respecto a la enseñanza de la escritura, tradicionalmente ha sido explicada desde los métodos. Por un lado, se encuentran los métodos sintéticos, que implican segmentar en pequeñas tareas para escribir de lo simple a lo complejo. Así, primero se aprenden los sonidos de las letras, para luego poder formar palabras. En este método se encuentran los modelos alfabético, fonético y silábico. La crítica a estos modelos es que pierden el propósito comunicativo de la escritura al estar enfocados en tareas que no implican comunicación directa (Ribera, 1999; Teberosky, 2000).

Por otro lado, se encuentran los métodos analíticos, que buscan superar al anterior al partir desde el significado y empiezan con situaciones significativas, yendo de lo complejo a lo simple. En este modelo se encuentran los modelos global – palabra, global – oración y global – texto. La principal crítica a estos dos modelos es que se olvidan del sujeto que aprende y del objeto del conocimiento (Teberosky, 2000).

Además de los métodos, la tendencia de la investigación en estos temas sugiere que hay dos líneas marcadas en los enfoques sobre la enseñanza (Gaitas y Alves, 2014, Graham, et al., 2002 y Poulson et al., 2001). Estos autores han encontrado, a través de aproximaciones cuantitativas, dos orientaciones en la enseñanza de la escritura: una que prioriza la comunicación y otra que enfatiza en los aspectos normativos, como la forma, ortografía y gramática. Además, estas orientaciones pueden asociarse con las prácticas pedagógicas. Por ejemplo, el enfoque comunicativo correlaciona con actividades de escritura creativa, mientras que el enfoque normativo, con actividades de dictado o copiado de oraciones (Poulson et al., 2001).

Respecto a esto llama la atención cómo a partir de las creencias sobre lo que significa la escritura, pueden entenderse también las prácticas de enseñanza. Por ello, resulta pertinente describir un constructo psicológico que permitirá entender mejor estos procesos desde el punto de vista de los docentes.

2. Concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje

La investigación sobre el pensamiento o cognición docente tiene una larga y sólida trayectoria. El surgimiento de las teorías cognitivas alrededor de los años setenta, influyó en el incremento del interés por el tema del pensamiento docente, al evidenciar su relevante aporte en la comprensión de las diferentes prácticas de enseñanza que ocurren en las aulas; desde entonces se ha convertido en un área de gran relevancia para la investigación educativa (Perafán y Aduriz – Bravo, 2005).

Algunos de los principios que se pueden concluir de esta etapa se pueden enumerar en los siguientes. Primero, se entiende que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Además, que su pensamiento influye sustancialmente en su conducta e incluso la determina. Así también se encuentra que su pensamiento se puede entender desde dos dimensiones: una explícita de rápido acceso que puede ser recogida de manera cuantitativa a través de cuestionarios y otra implícita o tácita que requiere del uso de otros métodos cualitativos (Perafán y Aduriz – Bravo, 2005). Así, esta línea cognitiva de investigación estudia las relaciones del pensamiento docente con su propia acción pedagógica (Shulman, 1989; como se citó en Perafán y Aduriz – Bravo, 2005).

Segundo, se entiende que el pensamiento docente representa una interpretación de lo que ocurre en su acción cotidiana en aula, que obedecen no solamente a un conocimiento de tipo profesional, sino a uno de tipo práctico más amplio, que involucra principios construidos y/o interiorizados por el docente durante su experiencia profesional (Perafán y Aduriz - Bravo, 2005); desde su formación inicial, e incluso desde sus creencias personales acerca de la enseñanza, como su memoria de sí mismos como alumnos, su imagen de “buen profesor” o la imagen de sí mismos como profesores (Kagan, 1992; Pajares, 1992), entre otras, que penetran las estructuras cognitivas

y emocionales de manera inconsciente, llegando a crear expectativas y creencias difíciles de cambiar o remover (Marcelo, 2005).

2.1 Concepciones docentes

Las concepciones se pueden entender desde dos puntos de vista: en el sentido de las ideas, creencias y posicionamiento del profesor sobre la enseñanza, el aprendizaje o sobre la materia que enseña, o bien para describir la naturaleza de los objetos y las representaciones mentales de éstos. En este caso el presente estudio se aproxima a la primera perspectiva, de corte cognitivista, y hay autores que las han intentado definir.

Thompson (1992) explica que las concepciones son “una estructura mental más general, que abarcan creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales y preferencias” (130). Más adelante, Ponte caracteriza a las concepciones como “organizadores implícitos de los conceptos, con una naturaleza esencialmente cognitiva” (1994, 195-196), y las asocia directamente con actitudes, expectativas y el entendimiento que cada docente tiene sobre su rol, que a su vez forman parte del conocimiento.

Por su parte, Pratt (1992) al hablar de perspectivas docentes sobre la enseñanza, define a las concepciones como significados sobre un fenómeno que median nuestra respuesta a situaciones que los involucran, e incluye a las creencias como uno de sus componentes, además de las acciones e intenciones, que explican el nivel de compromiso del docente.

Como las creencias han sido estudiadas de manera independiente también y tienen un lugar importante en la línea de investigación, vale la pena definir las con más detalle. Para ello, es Abelson (1979) quien hace uno de los esfuerzos más notables por definir el constructo, dentro de un contexto en el que había mucha controversia al respecto. Así, en su clásico estudio sobre las diferencias entre sistemas de creencias y de conocimiento, sintetiza siete cualidades que pueden ayudar a ejemplificar la unicidad de las definiciones sobre creencias. En primer lugar, rescata que no son consensuadas, es decir, que pueden variar entre personas sobre un mismo dominio. Asimismo, suponen la existencia o inexistencia de ciertas entidades, como las religiosas o culturales. También pueden incluir representaciones de mundos alternativos, típicamente del mundo tal cual es y de cómo debería ser. Además, se apoyan en componentes afectivos y evaluativos, es decir, hacen que la persona tenga una postura y valoración sobre ciertos conceptos relacionados. Por otro lado, incluyen recuerdos episódicos de la propia experiencia, la cultura o la publicidad, por lo cual sus límites son poco claros; hay dificultad para establecer los componentes que ya no abarca el sistema de creencia. Por último, se puede decir que las creencias pueden existir con variados grados de certeza dentro de la misma persona. De la misma manera, otros autores rescatan algunas de estas características con más o menos énfasis (Pajares, 1992; Ponte, 1992; Thompson, 1992).

Para el presente estudio va a ser importante hacer una diferenciación entre ambos términos para lograr un análisis más complejo no solo del conocimiento explícito que sostiene el

docente sobre la enseñanza y aprendizaje, sino de las creencias que sustentan este conocimiento y su accionar. En ese sentido, se entenderán las creencias como proposiciones y verdades basadas en las experiencias previas y la formación docente, principalmente de carácter afectivo – evaluativo y que guían su accionar (Pajares, 1992; Ponte, 1994; Thompson, 1992).

Mientras tanto, las concepciones se definirán como representaciones abstractas, personales y esencialmente cognitivas que organizan implícitamente los conceptos sobre un fenómeno en particular y que incluyen acciones, intenciones y creencias (Moreno, 2005; Pratt, 1992; Thompson, 1992). En síntesis, se concebirá a las creencias como las ideas principales que estructuran una concepción y de esa manera serán descritas en los resultados del presente estudio.

2.2 Concepciones docentes sobre el aprendizaje

Existen diferentes enfoques desde donde estudiar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, como la metacognición, teoría de la mente, creencias epistemológicas, teorías implícitas, perfil del docente y análisis de la práctica y fenomenografía (Pérez et al., 2006). Estos enfoques pueden diferenciarse a partir del tipo de pregunta que utilizan y por el grado de accesibilidad a la conciencia que plantean. Así, los enfoques de teoría de la mente, creencias epistemológicas y teorías implícitas se encuentran más en el lado de lo implícito, mientras que la metacognición y fenomenografía se ubican más del lado del pensamiento explícito. Adicionalmente, el enfoque de teorías implícitas se usará parcialmente durante la discusión, debido a que proporciona un marco adicional bajo el cual se pueden analizar las concepciones identificadas (Pozo, 2006).

Dentro del enfoque fenomenográfico se han desarrollado varios estudios relacionados a las concepciones sobre el aprendizaje, que sostienen tanto estudiantes como docentes, especialmente en el nivel universitario. Por ejemplo, Prosser et al., (1994) identificaron cinco concepciones sobre el aprendizaje en 24 docentes universitarios, que va de lo más memorístico y objetivo a lo más constructivista y subjetivo. La primera concepción concibe el aprendizaje como la acumulación de información de manera memorística para resolver problemas o ejercicios que brinde el docente sobre el tema; la segunda concepción entiende el aprendizaje como la adquisición de los conceptos correctos, según lo que dicte el docente, para resolver problemas o ejercicios de la disciplina. La tercera concepción se refiere al aprendizaje como la adquisición de conceptos que tengan un significado personal para el estudiante, mientras que la cuarta concepción comprende el aprendizaje como la construcción de un significado propio y más elaborado de un tema, dentro de la visión particular del mundo que sostiene el estudiante. Por último, la quinta concepción explica el aprendizaje como un cambio de paradigma en el punto de vista del estudiante sobre un fenómeno, reestructurando sus esquemas para producir nuevas formas de comprender el mundo. Finalmente, los autores también proponen un orden jerárquico e integrador de estas concepciones, donde la última categoría integra las anteriores.

Por otro lado, en la sistematización del estudio de Pratt (1998), se encuentra el trabajo realizado por Saljo (1988), quien identificó cinco concepciones docentes sobre el aprendizaje. Las dos primeras: aprendizaje como un incremento de conocimientos y aprendizaje como memorización descansan sobre la idea de que el aprendizaje es un cambio en la cantidad de conocimiento o habilidad que uno tiene. Son ideas aditivas y cuantitativas, basadas en una epistemología objetivista, y asumen que serán los docentes los que transmitan el conocimiento y los estudiantes los que reciban la información (Pratt, 1998). La tercera concepción: aprendizaje como la adquisición de información y procedimientos que pueden ser usados o aplicados en la práctica, asumen una posición intermedia entre lo objetivista y subjetivista, afirmando que el aprendizaje es un proceso de agregar conocimiento, pero asume que el conocimiento solo sirve para ser aplicado en un contexto práctico. En ese sentido, si bien agrega la variable de contexto sigue entendiéndose el conocimiento como algo externo al aprendiz (Pratt, 1998). La cuarta y quinta concepción: aprendizaje como la abstracción de significado y aprendizaje como un proceso interpretativo complejo se asoman hacia el otro lado del continuo, en un plano más cualitativo y subjetivista. El aprendizaje es entendido como un proceso interpretativo, no aditivo, en el cual se le otorga un significado personal a lo aprendido, y se le da un rol más activo al aprendiz (Pratt, 1998).

Para sintetizar, Pérez y colaboradores (2006) explican que estos estudios sobre concepciones del aprendizaje se pueden resumir en dos grandes grupos: una más superficial, cuantitativa y reproductiva y otra más profunda, cualitativa y transformadora o constructivista (Pratt, 1998). Asimismo, es importante señalar que no todos los autores hacen la diferencia conceptual entre concepción y creencia, y en algunos casos los conciben como lo mismo.

Hasta el momento no se han identificado estudios sobre el pensamiento docente del aprendizaje en el contexto específico de la escritura en la educación primaria, aunque Scheuer y colaboradores (2005) logran identificar teorías implícitas desde el punto de vista de los estudiantes de primaria sobre el aprendizaje de la escritura.

2.3 Concepciones docentes sobre la enseñanza

La tradición de la investigación fenomenográfica sobre concepciones también se ha interesado por estudiar las concepciones de docentes sobre la enseñanza, y desde este lado hay mayores estudios (Prosser, et al., 1994). Así se encuentran Gow y Kember (1993) quienes encontraron dos orientaciones: transmisión de conocimientos y facilitación del aprendizaje de los alumnos (Pérez et al., 2006).

Por su lado, Kember (1997) al hacer una síntesis de este tipo de investigaciones identificó que puede haber dos grandes orientaciones, una que se centra en el docente y el contenido y otra que se centra en el estudiante y el aprendizaje. Él enfatiza en el hecho de que estas concepciones se distribuyen a lo largo de un continuo y establece cinco: impartir información, transmisión de

conocimiento estructurado, interacción profesor-estudiante, facilitar el entendimiento y cambio conceptual y desarrollo intelectual.

Por su parte, Samuelowicz y Bain (1992, 2001) identifican siete concepciones de enseñanza, siendo las tres primeras orientadas hacia el profesor, quien es el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que es quien decide cómo y cuando se lleva a cabo el aprendizaje. Estas son: impartir información, transmitir conocimientos y facilitar el aprendizaje. Las otras cuatro concepciones se enfocan en el cambio de los estudiantes sobre su forma de percibir y usar el conocimiento, que son: cambiar las concepciones de los estudiantes, apoyar el aprendizaje de los estudiantes, negociar los significados y promover la creación del conocimiento.

Adicionalmente, hay otros autores que han propuesto taxonomías sobre las concepciones de la enseñanza como Dall'Alba (1991), pero se encuentran las mismas coincidencias y tendencias, que principalmente se resumen en dos orientaciones: una centrada en el profesor y otra centrada en el estudiante (Hernández y Maquilón, 2011).

Sin embargo, cabe resaltar el proyecto de investigación de Pratt (1992), realizado con una de las muestras más grandes y variadas culturalmente, en el cual participaron 253 docentes que enseñan a adultos de 5 países diferentes. Su estudio es relevante porque generó una base teórica para explicar las concepciones que está compuesta por cinco elementos principales: el contenido (lo que se va a aprender), los estudiantes (su naturaleza y proceso de aprendizaje), los maestros (en sus roles, funciones y responsabilidades), ideales (propósitos de la educación) y contexto (factores externos que influyen en la enseñanza y aprendizaje). En cada concepción va a primar una serie de elementos y habrá una relación dominante entre algunos de ellos (Pratt, 1992).

Así también explicó que la concepción se expresará bajo tres aspectos interdependientes: acciones, intenciones y creencias. Las acciones son todas las actividades o repertorio de técnicas que el docente usa en la enseñanza y suele ser el aspecto más accesible y concreto de la concepción de una persona acerca de la enseñanza. Las intenciones se orientan hacia aquello que el docente busca lograr y alcanzar con su enseñanza, muchas veces relacionado a los objetivos que la institución desea alcanzar. La creencia es el aspecto más abstracto de la concepción y también el más estable e inflexible. Se refiere a las normativas o proposiciones causales que están detrás de la práctica docente (Pratt, 1992).

De esta manera, a partir de su estudio, elaboró cinco concepciones sobre la enseñanza: la concepción de ingeniería, centrada en el docente y en la transmisión del contenido; la concepción del estudiante, que modela formas de ser a partir de la relación inseparable entre docente y contenido; la concepción de cultivar el intelecto, centrada en el estudiante y en facilitar el desarrollo intelectual y autónomo de los estudiantes; la concepción de cuidado, donde existe una relación más cercana entre docente y estudiante, siendo este último el centro de atención con el enfoque de desarrollar su autoconocimiento y brindarle soporte emocional; por último, la

concepción de la reforma social, donde priman una serie de creencias idealistas sobre una mejor sociedad que guían la enseñanza del docente (Feixas, 2010; Pratt, 1992).

En este caso ocurre lo mismo que en evidencias sobre el aprendizaje de la escritura, puesto que existe poca investigación que se haya realizado sobre concepciones docentes referentes a la enseñanza de la escritura (Villegas, 2017).

Uno de los pocos estudios fue realizado por Poulson et al (2001), quienes estudiaron las teorías sobre la literacidad en 255 docentes de educación primaria de Inglaterra considerados como expertos y eficientes en su disciplina. Se distinguieron tres orientaciones en la enseñanza: priorizar aspectos de forma, priorizar aspectos de estructura y priorizar aspectos de la comunicación. Asimismo, Graham et al (2002) encontró resultados similares en 155 docentes de primer grado de primaria en Estados Unidos, identificando los enfoques de enseñanza tradicional, de enseñanza explícita y de comunicación.

Además, Gaitas y Alves (2014) no solo encontraron orientaciones similares a los estudios previos, sino que las correlacionaron con el tipo de actividades de enseñanza. Así, acciones como el copiado, dictado, uso de fichas y escritura de temas asignados por el docente correlacionan con un enfoque de enseñanza tradicional de la escritura, mientras que la producción de cuentos y de otros productos literarios correlacionaron con una perspectiva que prioriza la comunicación.

Una reciente investigación realizada en el contexto peruano sobre las creencias docentes respecto a la escritura fue realizada por Villegas (2017). Basándose en los modelos sobre la escritura antes descritos (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981; Kellog, 2005) el autor plantea una primera aproximación cuantitativa para su estudio, en la que se pueden distinguir dos tipos de orientaciones sobre la enseñanza de la escritura: una que prioriza la comunicación y otra que prioriza los aspectos de forma, como ortografía y gramática, conocido como enfoque normativo. Además, relacionó estas orientaciones con las creencias sobre la escritura. Así, encontró que docentes que conciben la escritura como un proceso que implica etapas de planificación, traducción y revisión correlacionan más con un enfoque comunicativo de la escritura, mientras que concebir la escritura como un producto, correlaciona con un enfoque normativo de la enseñanza. Por último, identificó que estas creencias no se relacionan con variables sociodemográficas como edad, experiencia laboral, formación inicial o sexo.

El Ministerio de Educación peruano busca fomentar el enfoque comunicativo, social y reflexivo de la escritura en la educación básica regular. Para el nivel preescolar, se espera que los niños puedan realizar grafismos con una intención comunicativa, mientras que para el término del segundo grado de primaria, se busca consolidar la escritura alfabética y se agregan otras capacidades normativas, como el uso adecuado de recursos ortográficos y signos de puntuación (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016).

El último estudio sobre la escritura a nivel latinoamericano, ERCE 2019, refleja de alguna manera este nuevo enfoque que quiere promover el Estado (MINEDU, 2013b;

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016), ya que se ha demostrado que los estudiantes de tercer y sexto grado de primaria han mejorado en su capacidad para adecuar el texto a un propósito comunicativo, utilizar un género específico y dominar las convenciones de legibilidad. Además, estos resultados son consistentes con lo hallado a nivel regional (UNESCO, 2022)

Si bien todavía hay que mejorar en el dominio discursivo y en el uso de diversos géneros literarios, se observa un mejor equilibrio entre los desempeños de las distintas áreas de la escritura. Sin embargo, al ser anteriores al 2020, no toman en cuenta los posibles retrocesos o nuevas brechas de aprendizaje que puede haber ocasionado la pandemia por el COVID 19. Varios estudios están confirmando la pérdida de aprendizajes importantes (Elacqua et al., 2020; Hammerstein et al, 2021; Lizondo – Valencia et al., 2021; Murillo, 2022; Naslunds – Hadley et al., 2020; Pokhrel y Chhetri, 2021; Skar et al, 2021) y aun no hay resultados contundentes sobre cómo es la situación actual del desempeño en la escritura después de dos años de educación a distancia (UNESCO, 2020). Al respecto, el último estudio que evaluó la escritura desde la perspectiva de los docentes, EVA 2021, encontró que ha habido una disminución de los logros esperados en esta área, aunque no son representativos de toda la población peruana (MINEDU, 2022).

Debido a este panorama actual, es que estudiar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se convierte en una necesidad real. Además, se trata de una habilidad fundamental que no solo está relacionada con otros aspectos de la comunicación, como la comprensión lectora, sino que puede determinar el éxito escolar de un estudiante en otras áreas, ya que permite visibilizar el pensamiento (Graham, 2018). Además, es en sí misma una estrategia de estudio, convirtiéndose en una herramienta versátil que apoya los aprendizajes (Skar et al, 2021). Por otro lado, resulta conveniente estudiar el desarrollo de la escritura en los primeros años de la educación básica, como el primer grado, porque además de haber pocos estudios al respecto, existe un consenso general de que los problemas que ocurren temprano en la educación de un niño, pueden volverse intratables con el tiempo si no se corrigen en estas primeras etapas de vida (Slavin et al, 1989). Por lo tanto, es importante identificar cuáles son las maneras de enseñar la escritura en esta etapa y qué factores se involucran para su adecuado aprendizaje.

Para abordar esta temática, se ha demostrado a través de distintos estudios que el pensamiento docente puede ser una forma estratégica de aproximarse al estudio de la enseñanza y aprendizaje, ya que este puede tener un alto grado de influencia en las decisiones y acciones que se lleven a cabo en aula (Abelson, 1979; Pajares, 1992; Pratt, 1992; Villegas, 2017). Al respecto, algunos estudios nacionales han reportado que son pocas las experiencias que promueven los docentes en la escuela sobre la escritura como medio de expresión personal y que se enfatiza más en aspectos normativos (Gonzáles et al., 2017; MINEDU, 2013a). En ese sentido, resulta relevante investigar cuál es el pensamiento docente sobre la escritura, puesto que puede

generar explicaciones a las formas en cómo se está enseñando, especialmente en el primer grado de primaria, que es donde se empieza a poner el énfasis en la escritura convencional.

Por otro lado, debido al contexto actual en el que los aprendizajes se han visto afectados por la pandemia del COVID - 19, resulta relevante conocer la forma en que vienen enseñando los docentes la escritura, qué logros y desafíos encuentran actualmente y a qué factores lo atribuyen. Adicionalmente, a partir de un estudio exploratorio cualitativo, se podría aportar a la línea de investigación sobre las concepciones y creencias de docentes peruanos, que aún es incipiente (Villegas, 2017).

Así, debido a todo lo explicado, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las concepciones que tienen los y las docentes de primer grado de primaria sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura? Para dar respuesta a esta amplia pregunta se partió desde un paradigma cualitativo, ya que permitió realizar una indagación exploratoria y abierta del tema. Asimismo, se decidió abordar el estudio desde una epistemología con perspectiva realista, ya que la intención fue identificar los patrones y estructura de las concepciones que sostienen las participantes sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura (Nóbrega et al., 2019; Willig, 2013).

En ese sentido, el objetivo general de la investigación fue explorar las concepciones de docentes de primer grado de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. De este objetivo se desprendieron tres específicos: a) identificar las concepciones de docentes sobre la enseñanza de la escritura, b) identificar las concepciones de docentes sobre el aprendizaje de la escritura y c) reconocer posibles relaciones entre variables sociodemográficas y las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Para abordar estos objetivos se utilizó un diseño y enfoque de análisis temático inductivo (Braun y Clarke, 2006), que permitió analizar y reportar concepciones identificadas en las experiencias de las participantes a través de patrones que organizaron e integraron la información hallada desde una perspectiva exploratoria.

Método

Participantes

En esta investigación participaron 10 docentes mujeres que laboraban en distintas instituciones educativas privadas de zonas urbanas de la ciudad de Lima, a partir de una estrategia de incorporación de participantes por convocatoria y bola de nieve (Hernández et al., 2014). Además, se decidió conservar esta cantidad de participantes porque permitió elucidar lo particular y específico del fenómeno (Creswell, 2013) y que las categorías “emerjan” (Groenewald, 2004), permitiendo entenderlo y responder a las preguntas de investigación (Creswell y Creswell, 2018).

En la tabla 1 se muestra la distribución de las docentes respecto al tipo de Institución Educativa en la que se formó como docente, el nivel que ha alcanzado en educación superior, si ha recibido formación adicional en procesos de escritura y sus años de docencia en general y en primer grado, respectivamente.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de las participantes del estudio

Código del docente	IE de formación	Nivel alcanzado en educación superior	Formación adicional en escritura	Años de docencia en general	Años de docencia en primer grado
P1	Universidad	Licenciatura	Sí	8	1
P2	Universidad	Licenciatura	Sí	32	10
P3	Instituto pedagógico	Bachillerato	No	10	6
P4	Universidad	Licenciatura	Sí	30	10
P5	Universidad	Maestría	Sí	25	6
P6	Instituto pedagógico	Licenciatura	No	9	2
P7	Escuela pedagógica	Maestría	No	22	6
P8	Instituto pedagógico	Licenciatura	Sí	17	8
P9	Universidad	Maestría	No	23	3
P10	Universidad	Licenciatura	Sí	22	10

Para participar del estudio se consideraron como criterios de inclusión haber enseñado en primer grado al menos una vez en los últimos 4 años, haber enseñado en el área de comunicación o lenguaje en castellano y seguir ejerciendo la docencia en el momento de la entrevista. Como criterio de exclusión se consideró pertenecer a una Institución Educativa con un modelo pedagógico alternativo¹, ya que se buscaba recoger una práctica docente promedio.

Respecto a los criterios éticos que se contemplaron en el estudio, este pasó por un proceso de revisión formal ante el Comité de Ética de la Investigación para Ciencias Sociales, Humanas y Artes (CEICCSSHHyAA) de la universidad donde se inscribe esta tesis, recibiendo el dictamen de aprobado (ver Apéndice A). Asimismo, se firmó una declaración de compromiso y respeto por los principios éticos que promueve la institución, como el respeto a las personas, beneficencia no maleficencia, justicia, integridad científica y responsabilidad.

Siguiendo estos principios, en el desarrollo del estudio se implementaron las siguientes consideraciones éticas: se informó a cada participante del propósito de la investigación y de la forma de participación a través de una entrevista virtual. Se les explicó, además, que esta participación no implicaba ningún tipo de riesgo para su bienestar o salud.

De la misma manera, se les informó que sus datos personales eran confidenciales y solo se usarían para fines del estudio. También se explicó el uso específico que se dio a la información recolectada, el proceso de devolución de los resultados y las formas en que podría contactarse con la investigadora o el comité de ética en caso necesite resolver dudas (Noreña et al., 2012). Respecto a esto, se tomó la decisión de que al finalizar el estudio se puedan devolver los resultados, a través de una sistematización de los resultados principales, a modo de una infografía, a todas las docentes que participaron del estudio, vía correo electrónico.

Adicionalmente, se informó a cada participante que podía realizar preguntas en cualquier parte de la entrevista o abstenerse de responder alguna si le resultaba incómoda. Por otro lado, se explicó que el audio de la entrevista sería grabado para su posterior análisis. Por último, se enfatizó que podía retirarse de la entrevista en cualquier momento en caso lo necesite, sin perjuicio alguno. Estas consideraciones éticas fueron implementadas a través de un Protocolo de Consentimiento Informado (PCI) virtual que incluyó la opción para que cada entrevistada confirme su aceptación de las condiciones de su participación en el estudio (Ver Apéndice B). Posteriormente, en el procesamiento de la información, se asignó un código a cada docente según el orden de participación para proteger su confidencialidad. Por ejemplo, a la primera entrevistada se le colocó el código “P1” y así sucesivamente.

¹ Se entiende por pedagogía alternativa a aquellos modelos educativos que se alejan del diseño instruccional tradicional y que buscan una mayor libertad y participación del alumnado. Algunos ejemplos de ellos son las propuestas Waldorf, Montessori o Reggio Emilia (Pont, 2020).

Técnicas de recolección de información

La técnica de recolección de información utilizada en el estudio fue la entrevista que contó con una guía de preguntas semiestructurada. Además de ello, se diseñó una ficha de datos para recoger datos sociodemográficos de las participantes, relevante para el estudio.

Ficha de datos

Esta ficha sirvió para recoger información sobre las participantes que podría resultar relevante para el estudio. Si bien estas preguntas suelen incluirse dentro de la guía de entrevista (Hernández, et al., 2014), se planteó diseñarlas de manera independiente puesto que podrían ser respondidas por la participante de manera autónoma en un formulario virtual y así optimizar el tiempo de la entrevista. Esta ficha incluyó dos secciones: experiencia formativa (tipo de institución educativa donde se formó como docente, nivel alcanzado en la educación superior, capacitación adicional especializada en el área de comunicación o escritura) y trayectoria de experiencia laboral (años de experiencia docente y años de experiencia docente en primer grado) (Ver Apéndice C).

Entrevista

Para abordar los objetivos de la investigación se utilizó la técnica de entrevista a profundidad (Seidman, 2006), ya que permite explorar las concepciones de las docentes sobre la escritura y su enseñanza, así como entender el significado que le otorgan a su propia experiencia. El tipo de entrevista a profundidad que se realizó fue semiestructurada, puesto que contó con una guía de asuntos a conversar que permitió ser flexible y adecuarse a la entrevistada para precisar conceptos o recoger más información (Hernández et al., 2014).

Esta guía de preguntas estuvo dividida en tres áreas: experiencia docente en general, concepciones sobre el aprendizaje de la escritura y concepciones sobre la enseñanza de la escritura. El área de experiencia docente general tuvo el objetivo de abrir el tema de conversación e invitar a la participante a describir brevemente su experiencia docente en el primer grado de primaria, especialmente en la enseñanza de la escritura. El área de concepciones sobre el aprendizaje de la escritura constó de 6 preguntas abiertas con opción a repreguntas que tenían el objetivo de explorar qué entienden las docentes sobre el concepto del aprendizaje de la escritura, cómo creen que se inicia el aprendizaje de ésta y qué factores asocian con el éxito o fracaso del aprendizaje. Un ejemplo de pregunta fue: ¿Qué significa para ti aprender a escribir?

Por último, el área sobre concepciones de la enseñanza de la escritura se conformó de 7 preguntas y tuvo el objetivo de explorar cómo las docentes entienden y aplican la enseñanza de la escritura, qué acciones realizan para la enseñanza, qué pretenden alcanzar con esta forma de enseñar y qué factores asocian con el éxito o fracaso en la enseñanza. Un ejemplo de pregunta fue: ¿Qué acciones utilizas para la enseñanza de la escritura? (Ver Apéndice D).

Procedimiento

La aplicación de esta tesis se realizó en un contexto de constantes cambios en la modalidad de enseñanza debido a la pandemia de la COVID-19. Así, para el momento de la aplicación durante abril y agosto del 2022, las escuelas ya habían retomado la enseñanza de manera presencial desde el inicio del año escolar.

Para llevar a cabo el estudio, el procedimiento se dividió en cuatro fases: diseño de la guía de entrevista, estudio piloto, contacto con las participantes y aplicación de la entrevista.

En la primera fase del diseño de la guía de entrevista, se inició con la elaboración de una primera versión basada en la teoría revisada, que fue presentada a la asesora de tesis. Después de realizar algunos ajustes, se invitó a tres expertos para que validen la propuesta, de los cuales solo dos accedieron: una experta en el área de cognición docente y otro en el área de escritura. Para esto, se diseñó un instrumento de validación en el cual se presentó un resumen del estudio, una breve definición de los conceptos principales y un cuadro con las áreas, objetivos y preguntas de indagación.

Para cada una de las preguntas los jueces calificaron en una escala del 1 al 5 en base a 4 criterios: pertinencia, si es que la pregunta permite alcanzar el objetivo; coherencia, si es que existe relación entre la pregunta y el objetivo; apertura, si es que la pregunta es abierta y no cerrada con opciones limitadas de sí o no; y claridad, es decir que la pregunta sea directa, simple y que no presente ambigüedades. Además, tuvieron un casillero para anotar algunas observaciones que consideraron necesarias, como sugerencias para mejorar las preguntas, correcciones o comentarios sobre sus puntuaciones y un indicador de fluidez para evaluar si la secuencia de preguntas permitía mantener una conversación dinámica con la participante (Ver Apéndice E).

Los principales cambios al instrumento a partir del criterio de jueces fueron: en primer lugar, reformular algunas preguntas para mejorar su comprensión. Por ejemplo, de la pregunta “¿Cómo se inicia el aprendizaje de la escritura?”, se pasó a decir: “¿Cómo aprende un niño a escribir?”

En segundo lugar, se desagregaron preguntas en dos partes debido a la importancia de ser indagadas por separado. Así, de la pregunta “¿Qué factores contribuyen o afectan el aprendizaje de la escritura?”, se dividió en dos partes: “¿Qué factores contribuyen al aprendizaje de la escritura?” y “¿Qué factores obstaculizan el aprendizaje de la escritura?”

En tercer lugar, se reemplazaron algunas palabras por otras para mejorar su comprensión para la población objetivo, como de “estrategias” a “acciones” y de “escritura convencional” a solo “escritura”. En cuarto lugar, se agregaron preguntas que no estaban anteriormente, como una que indague en cómo debería ser la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, y una pregunta de cierre para que la participante pueda añadir detalles adicionales.

En quinto lugar, uno de los jueces comentó que las preguntas relacionadas al sentir del docente: ¿Cómo se siente cuando un niño aprende a escribir? y ¿Cómo se siente enseñando a

escribir?, no estaban directamente vinculadas a los objetivos de indagación, por lo cual se decidió eliminarlas. Finalmente, la lista completa de cambios que se hicieron en la guía de preguntas a partir de la validación de jueces se encuentra en el Apéndice F.

En la segunda fase de la implementación se llevó a cabo el estudio piloto, que es esencial para este tipo de exploraciones (Seidman, 2006). Para ello, se contactó a una participante que cumpliera con los criterios de inclusión y exclusión determinados para la investigación y se siguieron los criterios éticos explicados previamente. El análisis de la entrevista piloto consistió en detectar las ideas más importantes respondidas en cada pregunta. Luego se analizó si el contenido de las respuestas respondía al objetivo de investigación. Asimismo, se revisó si la pregunta era comprensible o si permitía indagar lo que pretendía. De acuerdo a esto, se tomaron tres tipos de decisiones: mantener la pregunta, reformularla o eliminarla.

Por otro lado, el piloto permitió confirmar la duración promedio de las entrevistas, ya que se logró abarcar todas las preguntas en 60 minutos aproximadamente. Finalmente, el instrumento fue modificado según estas observaciones y pasó de 22 a 17 preguntas, con algunas que incluyeron repreguntas opcionales.

Con el instrumento listo, la tercera fase implicó el contacto con las participantes del estudio. Para esto se realizó una convocatoria a través de la publicación de un aviso en redes sociales (Facebook, Instagram, Whatsapp y LinkedIn). En esta se convocó a personas que cumplieran con el perfil y que deseen participar de forma voluntaria del estudio. Como no se logró alcanzar la cantidad requerida se solicitaron otros contactos a las primeras participantes del estudio, a través de la técnica de bola de nieve, y de esta manera se logró alcanzar la meta.

La cuarta fase comprendió la aplicación de la entrevista a las participantes según la fecha y hora pactada con cada una. La duración de esta fase fue de cuatro meses aproximadamente, durante abril y agosto del 2022. Asimismo, la duración de cada entrevista fue de 45 a 60 minutos aproximadamente. De manera paralela a las entrevistas, se transcribieron ortográficamente, reproduciendo todas las palabras habladas, incluyendo vacilaciones, cortes en el habla, muletillas, murmullos, pausas largas y/o risas (Braun y Clarke, 2012), cuidando en todo momento la confidencialidad de la información. Para ello, se asignaron códigos a cada participante para omitir su identidad y fue guardada en una base de datos protegida con contraseña. Por último, se ocultó información personal mencionada casualmente durante las entrevistas, como los nombres de las IE o el de ellas mismas.

Análisis de la información

El procedimiento de análisis que se siguió estuvo basado en las fases que proponen Braun y Clarke (2012) para el desarrollo de un análisis temático. En una primera fase se hizo una lectura minuciosa de cada entrevista y se volvió a escuchar los audios para afinar las transcripciones. En paralelo se tomaron notas sobre las impresiones que se generaban de la lectura y se plantearon algunas etiquetas iniciales a modo de comentarios en los documentos en Word. Por ejemplo, un

comentario inicial fue “la docente valora la creación libre de letras antes de iniciar el proceso más estructurado de la escritura”. En la segunda fase se establecieron los data ítems, es decir, las porciones de datos que serían utilizados para el análisis. Así, cada idea era colocada en una tabla de Excel, incluyendo las preguntas y comentarios de la entrevistadora. Asimismo, estos data ítems (DI) fueron codificados de la siguiente manera: “P(número de participante)-DI(número de data ítem)”, quedando como ejemplo, “P1-DI1”.

En la tercera fase se crearon rótulos para cada data ítem, que son registros detallados y precisos que resumen la esencia del data ítem (Braun y Clarke, 2012). Por ejemplo, para el data ítem “Yo busco que mis alumnos disfruten del aprendizaje, que sean felices aprendiendo. Y para eso, para buscar que sean felices, yo busco siempre crear un lazo afectivo para poderlo hacer de manera agradable” (P5-DI16), se generó el rótulo “busco que sean felices aprendiendo, para eso trato de crear un lazo afectivo para hacerlo agradable”. Esto permitió que la posterior búsqueda de relaciones entre data ítems sea más ágil, al poder hacerlo a través de los rótulos como un primer filtro.

En la cuarta fase, se crearon las categorías, que representan a un grupo de data ítems a partir de una característica en común. Por ejemplo, algunas categorías fueron: “proceso de enseñanza de la escritura”, “objetivos de la enseñanza” o “rol del docente”. Luego, se crearon las macrocategorías, en las que se colocaron si es que este data ítem representaba una acción, intención o creencia, siguiendo el modelo de concepciones de Pratt (1992).

Posterior a ello, en una quinta fase se crearon las subcategorías, que son ideas que agrupan data ítems dentro de una misma categoría y que tiene un significado en sí mismo. Por ejemplo, las subcategorías que se desprenden de la categoría “definición de aprender a escribir” fueron: “Trazar correctamente las letras”, “Aprender a escribir es memorizar los aspectos fonológicos”, “Se aprenden habilidades de comunicación” y “Aprender es comunicarse y expresarse”. Esta lista de categorías y subcategorías fue revisada minuciosamente por la investigadora y su asesora de tesis, quien validó su veracidad y pertinencia. Una sistematización de esta lista se puede ver en el Apéndice G.

En la sexta fase, a partir de todas las categorías y grupos creados se pudo identificar las concepciones, que fueron un conjunto de data ítems, que incluyen tanto acciones, intenciones como creencias y que abarcan varias categorías. Finalmente, estas categorías fueron descritas y redactadas en los resultados.

Adicionalmente, para responder al diseño realista de la investigación sobre identificar patrones y estructura de las concepciones halladas, se pretendió identificar las concepciones principales y auxiliares sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura en cada participante. Para ello, se creó una tabla de frecuencias con la cantidad de data ítems que se recogió de cada participante por concepción. Así, se consideró que la concepción que tuviera mayor cantidad de data ítems en cada participante sería su concepción principal, mientras que las otras serían

auxiliares. Esto ayudó a identificar cuáles fueron las concepciones predominantes y en consecuencia que más influyen en la práctica docente en el aula. Además de ello, la tabla sirvió para identificar si existían relaciones entre las variables sociodemográficas de las participantes y las concepciones, que correspondía con el tercer objetivo específico. Una síntesis de esta información se presenta en la tabla 2.

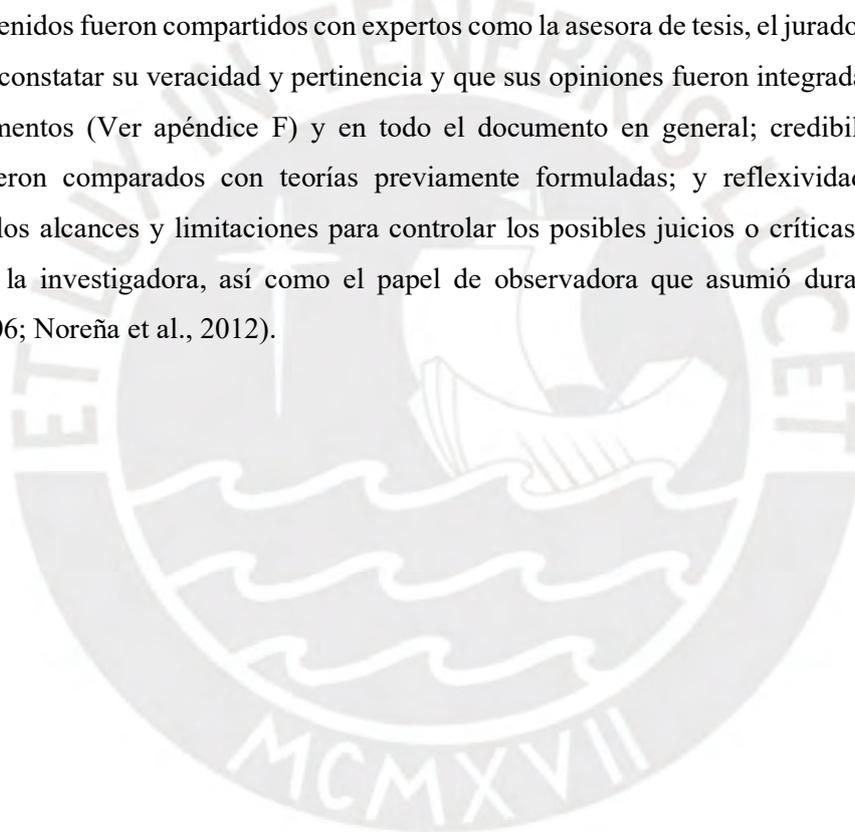


Tabla 2

Frecuencia de data ítems distribuidos por cada concepción de enseñanza y aprendizaje

Participantes	Datos sociodemográficos			Concepciones de Enseñanza							Concepciones de Aprendizaje					Total	
	Formación adicional en escritura	Años de docencia	Años en primer grado	transmisionista, comunicativo, orientado al contenido	Transmisionista, normativo, orientado al contenido-docente	practicante, comunicativo, orientado al estudiante	Practicante, normativo, orientado al estudiante - contenido	Desarrollo, enfoque normativo, orientado al estudiante	de cuidado, comunicativo, orientado al estudiante	de cuidado, normativo, orientado al estudiante - contenido	Incremento de conocimientos, enfoque normativo, orientado al estudiante	memorización, enfoque normativo, orientado al contenido - docente	Aplicación a la práctica, enfoque comunicativo, orientado al estudiante	Aplicación a la práctica, enfoque normativo, orientado al contenido	Comprensión del significado, enfoque comunicativo, orientado al estudiante		Comprensión del significado, enfoque normativo, orientado al contenido
P1	Sí	8	1	7	33	2	6	5	4	10	7	4	1	-	12	2	93
P2	Sí	32	10	-	8	1	5	2	-	1	9	4	-	5	4	-	39
P3	No	10	6	2	33	2	3	4	-	12	10	10	-	3	-	-	79
P4	Sí	30	10	4	45	2	-	-	4	1	7	16	-	-	3	1	83
P5	Sí	25	6	3	39	14	1	5	14	-	10	5	4	-	4	2	101
P6	No	9	2	1	22	4	9	2	3	15	2	5	2	5	-	-	70
P7	No	22	6	2	27	1	3	-	-	5	7	3	-	1	-	7	56
P8	Sí	17	8	-	32	8	5	14	-	8	7	6	8	10	4	1	103
P9	No	23	3	1	32	9	3	2	3	7	2	4	1	2	4	-	70
P10	Sí	22	10	9	51	1	9	3	1	17	2	2	-	9	-	-	104
			Total	29	322	44	44	37	29	76	63	59	16	35	31	13	798

Por último, cabe mencionar a manera de síntesis que para el desarrollo de la investigación, se han considerado los siguientes criterios de rigor para garantizar su integridad: concordancia teórico - epistemológica, puesto que los hallazgos fueron permanentemente revisados durante el tiempo que duró la investigación y se tuvo un cuidado exhaustivo del proceso metodológico, que siguió una línea consistente entre la formulación del diseño y problema de investigación hasta la teoría empleada para comprender el fenómeno; fundamentación, puesto que las conclusiones que se extrajeron del estudio fueron basadas en los datos empíricos obtenidos; transparencia, pues todos los procedimientos de recolección y análisis de la información fueron debida y abiertamente explicados para el juicio de los lectores, así como las expectativas que se tenían sobre lo que se pensaba encontrar y lo que efectivamente se halló; coherencia, puesto que las interpretaciones se realizaron en base al análisis inductivo de la propia data y con revisión del marco teórico presentado; consistencia, puesto que los resultados obtenidos fueron compartidos con expertos como la asesora de tesis, el jurado e informantes, que pudieron constatar su veracidad y pertinencia y que sus opiniones fueron integradas en la mejora de los instrumentos (Ver apéndice F) y en todo el documento en general; credibilidad, pues los resultados fueron comparados con teorías previamente formuladas; y reflexividad, en tanto se identificaron los alcances y limitaciones para controlar los posibles juicios o críticas que suscitó el fenómeno en la investigadora, así como el papel de observadora que asumió durante el proceso (Meyrick, 2006; Noreña et al., 2012).



Resultados y Discusión

El objetivo general del presente estudio fue explorar las concepciones de docentes de primer grado de primaria sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura. A continuación, se presentan los resultados finales del análisis realizado sobre las 10 entrevistas ejecutadas, divididos en tres apartados que siguen los objetivos específicos de la investigación. El primero presenta las concepciones sobre la enseñanza de la escritura, el segundo, las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura y el tercero presenta las posibles relaciones entre las concepciones identificadas y variables sociodemográficas.

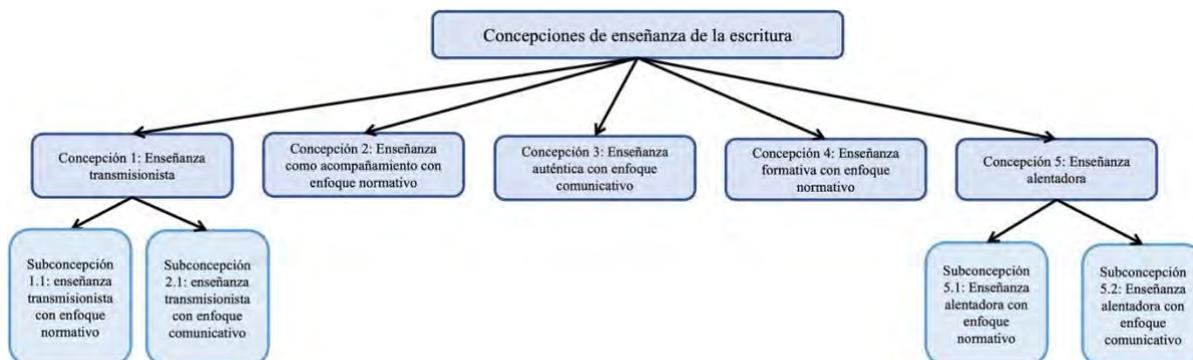
Antes de presentar las concepciones cabe mencionar que en algunas de ellas ha resultado pertinente subdividirlas en función al enfoque de la escritura que describen. Así, en algunos casos se observará que la concepción se puede entender tanto desde el enfoque normativo de la escritura como desde el comunicativo (Cuetos, 2009; Ferreiro y Teberosky, 2005; Molinari, 2000; Teberosky, 2000; Villegas, 2017; Vygotsky, 1983). Además, se encontró que el enfoque normativo no solo es el más frecuente en las docentes, sino que está presente a lo largo de todas las concepciones, tanto de aprendizaje como de enseñanza, lo cual demuestra lo internalizada que se encuentra esta visión en el pensamiento de las docentes. Esto es relevante de destacar pues puede tener implicancias para la capacitación y evaluación docente en la enseñanza de la escritura. Adicionalmente, se observa que a diferencia del enfoque normativo, el comunicativo no está presente en todas las concepciones. En las de aprendizaje está presente en el aprendizaje como práctica y la comprensión del significado, mientras que en las de enseñanza, está presente en todas menos en la de la enseñanza formativa. Por último, tampoco es el enfoque principal que sostengan las docentes. De hecho son pocas las que manifiestan un enfoque comunicativo en su discurso. Solo las participantes P1 y P9 sostienen una concepción principal del aprendizaje que tiene enfoque comunicativo, mientras que en la enseñanza, solo las participantes P1, P5 y P9 sostienen una concepción de la enseñanza auxiliar con enfoque comunicativo.

Concepciones sobre la enseñanza de la escritura

Para el primer objetivo específico, identificar las concepciones de la enseñanza de la escritura, se hallaron cinco concepciones generales que se estructuran en un sistema que se compone de creencias, intenciones y acciones (Pratt, 1992): enseñanza transmisionista, enseñanza como acompañamiento con enfoque normativo, enseñanza auténtica con enfoque comunicativo, enseñanza formativa con enfoque normativo y enseñanza alentadora. Una síntesis del árbol de concepciones sobre la enseñanza se encuentra en la figura 1.

Figura 1

Árbol de concepciones sobre la enseñanza de la escritura



Concepción 1: Enseñanza transmisionista

Esta concepción define la enseñanza de la escritura como la transmisión del contenido correcto de manera efectiva, con roles claramente establecidos, donde el docente es el experto que domina los contenidos y el estudiante es el receptor de esta información. Para ello, las responsabilidades principales del docente es proporcionar clases organizadas y claras, responder dudas de los estudiantes, imponer la corrección del trazo y demostrar explícitamente el contenido de manera sencilla. En este caso, el docente tiene un compromiso profundo con el contenido y la importancia de representarlo de manera precisa. Esta perspectiva de la enseñanza es la que más predomina entre todas las docentes entrevistadas, especialmente la enfocada en lo normativo. Esto confirma estudios previos que señalan la presencia de mayores acciones en aula que refuerzan aspectos normativos de la escritura (MINEDU, 2013a).

De esta se desprenden dos subconcepciones: transmisionista con enfoque normativo y transmisionista con enfoque comunicativo.

Concepción 1.1 Enseñanza transmisionista con enfoque normativo (Todas las participantes).

La intención principal de la enseñanza en esta subconcepción es entregar a los estudiantes, de manera eficiente y exacta el conocimiento relacionado a los aspectos normativos de la escritura, siendo en primer grado, la conciencia fonológica, motricidad fina y patrón caligráfico. Para esto, las docentes conciben su rol principal como expertas en el tema, para lo cual es indispensable tener preparación profesional para enseñar la escritura bajo los métodos científicos que mejores resultados dan. Asimismo, deben brindar todo el conocimiento posible a los estudiantes, según lo que vayan solicitando, así como despejar todas sus dudas acerca de la escritura. Es la responsabilidad única del docente que el estudiante aprenda correctamente a escribir para que en los grados posteriores se desenvuelva adecuadamente. Por ello, las acciones docentes para mantenerse actualizadas son investigar constantemente sobre los métodos más recientes de enseñanza de la escritura, detectar a los alumnos con dificultades para llenar los vacíos de aprendizaje que puedan tener, usar todos sus

recursos personales, gestuales y corporales para transmitir el contenido de manera eficiente y sencilla, entre otras. Esto se evidencia a partir de lo que comenta la participante P4: “No hablo del trabajo, [las docentes] trabajan uff bastante, pero si no tienes el abordaje correcto, el conocimiento y el conocimiento científico, porque tienes que tener conocimiento científico al momento de poder abordar la lectura y la escritura ¿no?” (P4-DI81, rol del docente, creencia, Docente transmite el contenido correcto).

Las docentes también tienen la creencia que los padres de familia son un referente importante en la enseñanza de la escritura y que su rol debe estar orientado a transmitir el contenido correcto de la escritura, siendo una extensión de la maestra. Por ejemplo, P8 explica cómo el rol de los padres es continuar con las actividades desarrolladas en clase:

Por ejemplo, no. Ah hoy día has aprendido la letra L, a ver vamos a trazar la L, cómo lo trazas, de repente trazarlo en un papelógrafo, de repente trazarlo en una bandeja de sal, de repente trazarlo en el aire, y luego plasmarlo eso en el cuaderno, ¿no? A ver, o en una hoja, un cuadernillo de trabajo que tiene que tener el niño. Muy bien hijito entonces a ver ¿qué palabras puedes decir con L?, no, para desarrollar toda esa parte fonética, no, fonológica. A ver, qué palabras comienzan con L, qué palabras tienen L al final. Qué palabras tienen L al medio y así, de manera oral, eso no te toma ni 5 minutos. A ver y después con algunas, estas sílabas, ¿no? unir tarjetitas y formar palabras. Y va jugando, como juega, a ver hijito qué palabras puedes ir formando, lalo, loma, pila, pela, etc. Se acabó, a ver, qué armaste, léela, perfecto, qué dice léela, perfecto, suficiente. (P8-DI67, rol de los padres de familia, acción, Padres transmiten contenido correcto de la escritura)

Durante el proceso de enseñanza, es la docente quien decide en qué momento iniciar la demostración de un nuevo contenido y en qué aspectos enfocarse. De acuerdo a esto, la creencia resultante es que todo aprendizaje va a depender de las situaciones que planteen las docentes en el aula, como proporcionar múltiples espacios de práctica, enseñar con los métodos adecuados, acompañar con espacios de lectura para fijar las palabras en la memoria visual, realizar dictados, etc.

Eeh, hago calidad de copia e inserto palabras normales, o sea de que son sonidos directos, de ahí de a poquitos que veo que ya están atrapando eso, utilizo las inversas. O sea, no es que yo trabajo las inversas recién en octubre, noviembre, diciembre, no. Si es que por ejemplo, ahorita estamos trabajando la T y la L, les voy insertando cómo podrían ser las inversas o las licuantes. Por ejemplo, at-le-ta, entonces voy insertando de acuerdo a lo que voy viendo. (P7-DI25, rol de los padres de familia, acción, Padres transmiten contenido correcto de la escritura)

Por otro lado, la forma en que el docente se relaciona con el estudiante es a partir de la enseñanza explícita, el modelado y la corrección. Así, su estilo para corregir errores suele ser directivo, en el sentido que les brindan indicaciones precisas de cómo deben corregir el trazo, como por ejemplo, colocar sus dedos para sujetar el lápiz, e incluso lo acompañan de corrección física:

Uno da el modelo primero ¿no? Uno da el modelo y luego el niño trata de imitarlo y si no logra percibir la posición correcta se le coloca los deditos donde deben ir, que eso es lo que no ha habido en la virtualidad. (P5-DI47, proceso de enseñanza de la escritura, acción, Docente modela explícitamente)

Dentro de las principales acciones en aula, se encuentran aquellas orientadas a los aspectos normativos de la escritura, como acciones para desarrollar la conciencia fonológica (juegos para detectar sonidos, identificar objetos que contengan fonemas), para practicar el trazo de las letras (trazar en diversos materiales sensoriales, uso del cuerpo), para escribir palabras y oraciones siguiendo las

estructuras gramaticales (dictados, planas, cuadernos de trazos) o para fortalecer la motricidad fina (amasado, recortado, abolillado, pintado con dedos, origami, etc.).

Concepción 1.2 Enseñanza transmisionista con enfoque comunicativo (P10, P1,P4).

Esta subconcepción sigue la tendencia transmisionista de entregar de manera eficiente el conocimiento, pero esta vez vinculados al enfoque comunicativo. De esta manera, las docentes tienen la creencia que enseñar es dar, entregar, brindar o dotar al niño de una habilidad de comunicación con el mundo, que les servirá durante toda su vida. El énfasis está en la dirección hacia donde va el conocimiento, desde el docente hacia el estudiante, siendo el primero quien tiene el dominio de las herramientas que, al entregarlas al estudiante, a modo de “regalo”, le permitirán comunicarse con otros. Su intención es transmitirles la idea de que pueden usar la escritura como herramienta de comunicación. La creencia detrás de esto es que la comunicación es un conocimiento que se puede entregar, que le va a permitir al niño informarse, relacionarse o expresarse abiertamente.

Entrevistadora (E): ¿Qué significa para ti enseñar a escribir?

P6: Enseñar a escribir es transmitirle esa puerta o la entrada, ayudarlo a abrir, a sentir que puede comunicarse de manera escrita, ¿no? Abrirle las puertas y decirle también de esta manera te puedes comunicar. (P6-DI62, definición de enseñar a escribir, intención, enseñar es dar una habilidad)

En esta perspectiva se busca que los estudiantes logren aplicar el fin comunicativo de la escritura, pero visto desde una orientación hacia el contenido, es decir, que sea el mensaje el que se pueda comprender por los demás. En otras palabras, que logren expresar una oración con un sentido claro, coherente y comprensible:

P10: Y creo que el indicador mas alto para mi al final del primer grado sería que pueda expresar una pequeña oración realmente con un sentido claro.

E: ¿A qué te refieres con un sentido claro?

P10: Aahmm, por ejemplo una oración que se entienda, que se comprenda. (P10-DI144, objetivos de la enseñanza, intención, que su mensaje sea comprensible por otros)

Concepción 2: Enseñanza como acompañamiento con enfoque normativo (P6, P10, P1, P8, P2, P9, P3, P7).

Esta segunda concepción de la enseñanza define este proceso como un acompañamiento constante que la docente realiza para que el estudiante esté permanentemente usando la escritura a lo largo de la rutina escolar. El enfoque es el normativo porque las acciones de enseñanza se concentran principalmente en fortalecer el trazo y el buen uso del lápiz en los niños. Por ejemplo, realizan acciones de monitoreo como guiar al niño en la forma de coger el lápiz y llevar los trazos, ayudarlos a separar las palabras, guiar las actividades de psicomotricidad, entre otras. El énfasis aquí está en que la enseñanza debe promover en el estudiante la práctica constante de la escritura, pues se cree que mientras mas repase los contenidos, mejor desarrollará la habilidad. Para ello las docentes insisten en el uso de material concreto como principal herramienta para practicar. A continuación algunas viñetas ilustrativas.

Mira, yo tengo 32 años enseñando y de los cuales 10 años aproximadamente llevaré trabajando con chicos entre primer, segundo y tercer grado o de 5 años en adelante, 4-5 años en adelante. Y mucho más

con otras edades menores. Pero tengo resultados eeh, veraces, he visto que cuanto más formas, usando espuma, usando masas, usando diversos materiales, tu le puedes proporcionar al niño para que pueda explorar y crear una escritura, lo va a desarrollar mejor y va a tener una mejor organización viso - espacial cuando ya tenga que escribir en base a un renglón, cuando no tenga que saltarse una línea sobre otra. (P2-DI47, proceso de enseñanza de la escritura, intención, Estudiante se vincula con escritura a través de la exploración del material)

Ahora desde la parte de las cuestiones prácticas, hay que utilizar muchos recursos ¿no? El tema de recursos manuales, ¿no? Para desarrollar las habilidades motoras como te decía, matizar con no se, plastilinas, enbolillados. (P10-DI65, proceso de enseñanza de la escritura, acción, Estudiante se vincula con escritura a través de la exploración del material)

Asimismo, la relación del estudiante con el contenido va a ser más valiosa cuando más cercana a su realidad se encuentre; por lo tanto creen que la enseñanza debe estar acompañada de la exposición constante al mundo letrado y de experiencias cotidianas de lectura y escritura, no solo en las clases de comunicación o lenguaje, sino de manera transversal a lo largo de todas las asignaturas. Por ejemplo, las docentes planifican actividades dentro de la rutina escolar en las cuales los niños tengan oportunidades para leer y escribir sin que se den cuenta, como al momento de reconocer sus nombres entre una pila de varios:

Eehm, en el aula, con los pequeños también se buscan mil maneras que ellos puedan leer **y que ellos no se den cuenta que están leyendo** ¿no? Por ejemplo, le dices a uno: “¿Me ayudas a repartir estas fichas?” “¡Sí, miss!” Entonces viene y comienza reconociendo el nombre, su nombre ¿no? Entrega, pero después viene y dice: “Miss, ¿Qué dice acá?”. “Ah, acá dice Rodrigo”, Ah ya. Entonces viene “¿Y aquí qué dice?”. “Ah, dice Matías”. Ah Matías. A la segunda ya no te pregunta, porque ya reconoce el nombre del amigo. Entonces y estaba, y va leyendo. Acá dice Matías, acá dice Rodrigo, acá dice Sebastián. Y van reconociendo así como te digo, naturalmente, naturalmente. (P9-DI55, proceso de enseñanza de la escritura, acción, Estudiante se vincula con escritura a través de la exposición al mundo letrado)

Resulta curioso resaltar del discurso de P9 que estas acciones de enseñanza propuestas en el aula tienen el propósito de que el estudiante practique la lectura y escritura, sin embargo, mencionan que sean “sin que se den cuenta”, lo cual nos puede referir al foco que tienen desde esta concepción, donde la importancia no está en que el estudiante sea consciente de lo que está aprendiendo, sino de que practique constantemente, y que “haga” todo el tiempo. Esto también ha sido hallado en otros estudios donde la prioridad del aprendizaje está en el hacer (Pramling, 1993; Pozo et al., 2006).

Parte de esta concepción, también involucra creencias sobre el rol docente en el proceso de enseñanza. Sobre esto mencionan que actúa como una acompañante, guía y orientadora, así como modelo y referente de la escritura mientras el estudiante está practicando. Su intención es ayudarlos a identificar sus errores, ya no desde la imposición sino desde la sugerencia, para poder darles la seguridad que necesitan para aprender; también consideran que a partir de su ejemplo, los niños pueden observar cómo utiliza la escritura para posteriormente imitarla. Además, rescatan que mostrarse como guías dispuestas a ayudarlos permitirá generar un clima positivo de aula (Milicic y Arón, 2000). A continuación unas viñetas:

Entonces, hay que como quien dice hay que ayudarlos a aterrizar en ese tema porque al final, como nosotros, como adultos lo vemos, vemos de todos los tipos de letra, vemos ligada, vemos este script, obviamente más script en los libros ¿no? y es bueno que ellos aprendan a diferenciar. (P6-DI29, rol del docente, intención, docente es guía y orientadora).

No es que sea difícil para los niños adquirir o construir sus propios conocimientos, pero si tienen un guía que está dispuesta, que ven que tiene cierta disposición, se les va a hacer más fácil generar confianza con esa persona y con esa confianza también pueden ser más ellos, preguntar, pedir ayuda. (P1-DI128, rol del docente, intención, Docente es guía y orientadora)

Y ¿cómo crees que debería ser la enseñanza de la escritura idealmente? Creo que primero la persona que enseña a escribir tienen que ser una persona automotivada, alegre, que exprese de alguna manera su deseo de escribir, que le guste escribir, que los niños y niñas vean que esta persona utiliza la escritura o lee. (P1-DI122, rol del docente, intención, Docente es guía y orientadora)

También es importante rescatar que desde estas creencias sobre el rol docente se observan relaciones con la teoría del aprendizaje por observación de Bandura (1986), pues entienden que ellas son modelos y referentes y que los estudiantes están constantemente aprendiendo de todos los estímulos que observan, y parte de ellos es su propio vínculo con la escritura y la forma en cómo la utilizan en la cotidianidad.

Por otro lado, en relación a las creencias sobre el rol de los padres de familia, en esta subconcepción las maestras consideran que los padres actúan como acompañantes del estudiante. En ese sentido, es importante que puedan respetar su ritmo de aprendizaje y acompañarlos en la realización de sus tareas, como mencionan las participantes P10 y P8:

Entonces eso también hemos trabajado bastante con los papás. El hecho de dejarlos, dejarlos a los niños. Una cosa es el acompañar, y otra cosa es el soplar pues ¿no? La idea es que alguien te acompañe, pero que no te sople. Y eso, creo que el respetar el ritmo del aprendizaje. (P10-DI26, rol de los padres de familia, intención, Padres son acompañantes del estudiante)

Había mucho acompañamiento por parte de los padres, porque para una lectoescritura es importantísimo el acompañamiento de los padres, creo que ese es un elemento clave. (P8-DI59, rol de los padres de familia, intención, Padres son acompañantes del estudiante)

Concepción 3: Enseñanza auténtica con enfoque comunicativo (P5, P9, P8, P6).

Esta concepción define la enseñanza de la escritura como un proceso donde se invita al estudiante a aplicar la escritura a contextos reales de aprendizaje. Mediante esto, se permite que el estudiante descubra una nueva forma de comunicarse a través del lenguaje escrito y, como consecuencia, la utilice activamente en su vida cotidiana y académica. De esta manera, los estudiantes pueden realizar el proceso de transferencia del aprendizaje y usar la escritura de manera espontánea en su día a día, fuera del aprendizaje formal. Para lograr este propósito es necesario que se implementen acciones de enseñanza como actividades para producir textos de manera libre y promover experiencias de escritura, donde se le invite al niño a escribir a partir de sus intereses personales. En ese sentido, aspectos normativos como la gramática, ortografía o caligrafía se incorporan a las experiencias de escritura libre para que tengan un sentido para el niño. Además, al usar productos de su entorno va a ser un aprendizaje más significativo porque van a encontrar una conexión real con sus experiencias y conocimientos previos. Por último, una docente (P10) agrega la importancia de promover la autorreflexión en el estudiante del proceso que lleva a cabo, para que sea más consciente del rol

comunicativo que tiene la escritura y el efecto que ocasiona en el lector. A continuación se mencionan algunas viñetas:

A mi lo que me gusta hacer con los chicos, por ejemplo, yo los saco al patio y les digo miren todo lo que hay alrededor y les digo escriban lo que quieran, cuando estoy trabajando el concepto de oración. Una oración completa, unidad completa de lo que quieran, pasó el director caminando, el auto de fulanito es verde, en la cafetería venden canchita, la profesora de arte tiene botas negras. Lo que sea ¿no? (P5-DI68, acciones de enseñanza en aula, acción, acciones para producir textos libremente)

P2: Enseñar a escribir es una, en algunos casos, para un niño puede ser un todo.
E: ¿Cómo un todo?

P2: A ver, cuando nosotros empezamos a trabajar de una forma cenesésica, patrones o plantillas. Por ejemplo, la letra A que está hecha de líneas y ya primero paso un dedo, luego le paso una tiza, de repente luego le paso una crayola, siguiendo la forma que empiezo de arriba, empiezo de abajo, empiezo del costado, tengo que ajustar, siguiendo todo ese patrón, toda esa comunicación de todo ese proceso que ha hecho para algunos niños puede ser todo, porque hay algunos niños en mi caso que trabajo con niños con dificultades, que de repente no pueden comunicarse hablando adecuadamente, pero si ellos manejan la escritura tienen una forma de comunicarse. (P2-DI28, definición de enseñar a escribir, acción, enseñar es permitir que el niño descubra una nueva forma de comunicarse)

E: ¿qué buscas alcanzar en el estudiante con tu forma de enseñar la escritura

P4: Que ellos usen la escritura correctamente para poder comunicar, pero también para usarla en diferentes circunstancias académicas, ¿no? no solamente digamos, literarias o contar sus experiencias o para algo personal, sino también para tener que usarlo en su trabajo ¿no?, en la universidad, en su trabajo, que sean competentes, escritores competentes ¿no? (P4-DI96, objetivos de la enseñanza, intención, que pueda aplicar la escritura a su vida diaria y educación futura)

Entonces yo creo que todo, ¡todo! se debe utilizar, se debe enseñar de una manera importante. Yo le puedo poner al chico 20 oraciones para que me ponga los signos de interrogación y de exclamación puede ser que me los haga correctos, pero ¡no los está utilizando en su vida! O sea, ¿De qué sirve que el niño pueda escribir 20 oraciones perfectas si no son oraciones que él va a utilizar? (P5-DI84, proceso de enseñanza de la escritura, creencia, Estudiante se vincula con escritura a partir de experiencias donde se le invite a escribir)

Siempre a los niños cuando a nosotros, ya en segundo grado hacemos producción de textos, cuentos, qué se yo, les digo a ver léanlo nuevamente y piensen que otra persona lo va a leer. ¿Lo va a entender? Imagínate tu que tu no lo has escrito y lo va a leer otra persona ¿lo va a entender? ¿lo va a entender realmente? O entre amiguitos, A ver lee el de tu compañero, ¿tu lo entiendes? (P10-DI148, proceso de enseñanza de la escritura, acción, Estudiante se vincula con escritura a través de la autoreflexión de su proceso)

Esta concepción tiene un vínculo con la teoría del aprendizaje auténtico (Ahumada, 2003) donde se rescata la necesidad de incorporar los contenidos curriculares en contextos reales de aprendizaje donde el estudiante pueda aplicar sus conocimientos de la manera más similar posible a como lo haría en su vida cotidiana. De esta manera, se logra que el estudiante le encuentre un sentido a lo que está aprendiendo y lo conecte con sus experiencias previas. Asimismo, esta concepción es relevante pues se acerca más a lo propuesto en el Currículo Nacional donde la prioridad está en promover el enfoque comunicativo de la escritura (MINEDU, 2016a).

Concepción 4: Enseñanza formativa con enfoque normativo (P8, P1, P5, P3, P10)

Esta cuarta concepción de la enseñanza entiende el proceso como promover el desarrollo de habilidades intelectuales y actitudinales en el estudiante que le permitan escribir. Respecto al desarrollo de habilidades intelectuales se observa que existe una intención de la docente de alcanzar

los logros esperados con todos sus estudiantes por igual. Por ello, el trato del docente con el estudiante es individualizado, personalizado y ajustado a la necesidad o dificultad de cada niño para promover su desarrollo intelectual. Así, a los niños que ya tienen mayor habilidad se les proporciona material adicional para que sigan practicando. De manera análoga, se preocupan mucho por las dificultades individuales que puedan tener sus otros estudiantes. Ante casos especiales de alumnos donde las habilidades son menores, se enfocan en identificar cuál es su situación real de aprendizaje para adaptar la currícula a sus necesidades con el fin de desarrollar la habilidad escritora con eficiencia. Así, pueden regresar en el plan y trabajar temas que no se abordaron adecuadamente en el pasado y que les está generando problemas actualmente. Les brindan más ejercicios, aunque son conscientes que van a necesitar de otras estrategias para llegar a ellos, y que va a costar mayor tiempo y esfuerzo lograr el aprendizaje esperado. Ante este caso hay experiencias de casos complejos que las docentes tienen que afrontar:

E: ¿Pero tu crees que estos niños que tienen una dificultad neuropsicológica pueden llegar a escribir también?

P3: Pueden llegar a escribir, pero necesitan otro tipo de proceso, otro tipo de estrategia, porque ellos están más en lo abstracto, y tienen que sacarlo... Es diferente, porque trabajamos con diferentes niños. Un niño que tenga retardo mental nos va a costar mucho el proceso de la escritura, pero al final vemos, varios meses, varios talleres, varios años pasan, vamos a poder lograr la escritura. No va a ser de inmediato, se va a lograr sí, pero con más paciencia, más esfuerzo, diversas estrategias que se le presenta a un niño que sí tiene todas las capacidades. (P3-DI87, proceso de enseñanza de la escritura, acción, Docente tiene trato individualizado con estudiante)

El esfuerzo adicional que coloca la maestra en los estudiantes con mayor dificultad es notable y lo hace con el fin de desarrollar las mismas capacidades que en el resto de sus estudiantes. Por ello, busca encontrar la manera en que puedan aprender mejor, yendo a su ritmo sin exigirles tanto; así también le brindan apoyo adicional después de clases si es posible.

Entonces ¿qué es lo que hice? Yo me senté con él, tres veces por semana a nivelarlo, no, como parte de la preceptoría que dábamos a los niños. De repente con él un poco más de acompañamiento por la situación que se encontraba, porque normalmente eso hacemos con los niños que aún les falta, ¿no?, alcanzar los objetivos planteados por el bimestre. Entonces, este, bueno me senté y comenzamos con las vocales y ese niño también tenía este, problemas grafomotores, ¿no? porque había afectado toda su parte motora, motora fina, motora gruesa. Entonces trabajábamos mucho la parte sensorial con la bandejita de sal para que trace las palabras, mucho la parte fonética. Entonces realmente el niño terminó leyendo y escribiendo. Y tiene una letra preciosa, creo que mejor que los otros niños. (P8-DI60, proceso de enseñanza de la escritura, acción, Docente tiene trato individualizado con estudiante)

Por el lado del desarrollo de habilidades actitudinales, las docentes creen que es importante que los niños desarrollen hábitos de estudio organizados para poder involucrarse en la escritura. De esta manera, su rol es como el de un instructor, organizador y formador del carácter, que se evidencia en responsabilidades como desarrollar hábitos de estudio o proporcionar estructura dentro de una rutina de aula. Este rol se ha visto más reforzado después de la virtualidad, ya que las docentes notaron que el estudiante regresó sin muchas rutinas establecidas y tuvieron que dedicar tiempo y esfuerzo de sus horas de clases regulares para fortalecer habilidades sociales básicas para que el niño pueda sentarse en orden a escribir.

Entonces el tema de la escritura en lo que va del año no hemos podido recuperar lo que hubiésemos querido porque hemos tenido que retomar muchas habilidades sociales básicas para que el niño pueda sentarse en orden a escribir, ¿no? (P5-DI36, proceso de enseñanza de la escritura, acción, Docente proporciona estructura al estudiante)

Respecto a las creencias sobre el rol de los padres de familia, dentro de esta concepción las docentes creen que los padres de familia tienen la función de formar hábitos de estudio en el niño, a través de recalcarles las normas y pautas que se establecen en la escuela. Relacionado a esto, si el niño muestra dificultades para escribir, muchas veces las docentes lo atribuyen a la falta de responsabilidad de los padres para generarles hábitos.

Por ejemplo, sabes qué hijito vas a salir este, o vamos, te voy a llevar al parque de 4 a 5 de la tarde, para que juegues, te distraigas, no se. Entonces como yo tengo el tiempo como mamá, tengo el tiempo todos los días, entonces voy a reunirme contigo de 5 a 5 y media, media hora, no hay necesidad de estar dos, tres horas con el niño, que llegue en la noche y el niño esté cansado. Media hora. En esa media hora lo que tienes que aprovechar es en revisar el cuaderno que siempre llega a casa y ver cuáles son las actividades que tu has hecho. (P8-DI66, rol de los padres de familia, acción, Padres forman hábitos de estudio)

Concepción 5: Enseñanza alentadora

Esta quinta y última concepción sobre la enseñanza contempla este proceso como alentar al estudiante a aprender, acogiendo sus emociones y promoviendo su motivación hacia la escritura. Por lo tanto, enfocan su enseñanza en desarrollar un sentido de autoeficacia y autonomía en sus estudiantes, así como habilidades de regulación emocional que promuevan su aprendizaje. De la misma manera se divide en dos subconcepciones: enseñanza alentadora con enfoque normativo y enseñanza alentadora con enfoque comunicativo.

Concepción 5.1 Enseñanza alentadora con enfoque normativo (P10, P6, P3, P1, P8, P9, P7).

Esta subconcepción sobre la enseñanza está orientada a promover la agencia personal y autoeficacia del estudiante, tomando con mucha consideración las emociones y motivaciones implicadas en el proceso de aprendizaje de los niños. Las docentes explican que aprender a escribir puede ser un proceso complicado para algunos estudiantes porque iniciar un trabajo formal de escritura requiere del uso de varias habilidades, tanto motoras, cognitivas y lingüísticas. Enfatizan principalmente en la dificultad que hay para aprender los trazos y manipular el lápiz, tratándose entonces especialmente de aspectos normativos.

La escritura es un proceso muy complicado, para algunos niños. Empezar con el trazo, con la forma de la escritura, coger bien el lápiz, todas esas cositas pues a un niño que viene de inicial y que pasa a un primer grado, le cuesta un poquito. (P3-DI56, proceso de aprendizaje de la escritura, creencia, condiciones del aprendiz conocimientos previos)

Por ello, la relación que establecen con sus estudiantes debe ser de cuidado sobre las emociones implicadas en su proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza debe ser amable, placentero y tranquilo para el estudiante. Principalmente las docentes explican que su intención es enseñar con mucha paciencia para estimular los logros en sus estudiantes, ya que hay algunos que

necesitan mayor acompañamiento porque todavía están comprendiendo sus emociones, y hay que explicarles que aprender a escribir va a ser un proceso que van a construir de a pocos, para que no se agobien o frustren cuando cometan errores. También sobre esto comentan que es importante que la corrección que les hagan sea bajo una mirada constructiva, de no juzgar, sino de reflexión sobre cómo están aprendiendo y que no está mal equivocarse.

Como docentes, explican que ellas deben actuar con calma y tranquilidad para mediar las expectativas exigentes de los padres y cuidar a que el niño no se sienta sobre exigido. Creen que a los padres les cuesta entender que cada persona tiene un ritmo de aprendizaje diferente y que si el niño no compite con sus demás compañeros no es capaz. Así, explican que los padres involucran su estado emocional para que sus niños no se frustren, pero eso termina perjudicando a los niños.

Cada persona tiene su estilo y su tiempo de aprendizaje, su ritmo de aprendizaje. Y eso a muchos papás les cuesta, cuesta entender. Porque comparan, no, pero primo de acá en el colegio tal ya llenó un cuaderno y acá mi hijo recién está en cinco hojas, ¿no?, un ejemplo. (P8-DI50, rol de los padres de familia, creencia, Padres alientan al estudiante a escribir)

Cuando los niños se frustran es el rol de las maestras intervenir para ayudarlos a salir de ese estado, proveerles de experiencias que cambien su estado emocional hacia uno más favorable para el aprendizaje. Asimismo, es el rol de las maestras ayudar a sus estudiantes a sentirse más dispuestos para aprender, con energía y motivación. En ese sentido, utilizan acciones como guiarlos hacia el tema de la clase a partir de juegos, conversar con ellos a solas y preguntarles cómo se sienten, ayudarlos a comunicar sus emociones o brindarles otra forma de ver una situación que puede resultar frustrante.

Viene cansadito así, inyectarle energía, vamos a, ponemos música, saltamos un ratito, bailamos, pum, despejamos el cuerpo y ya. Tratar de cambiar, porque trabajar con un niño así, va a ser difícil que pueda asimilar lo que tu le vas a brindar. Del 100% que tu le vas a dar, pues aceptará un 15, un 20%. Pero cuando tu le cambias esa predisposición emocional, el va a poder asimilar más de lo que cuando vino así cansadito. (P3-DI94, rol del docente, intención, Docente alienta al estudiante a escribir)

Además, creen que la mejor forma de involucrar a los niños con el contenido es fortaleciendo su sentido de autoeficacia, por ejemplo, si les enseñan con cariño y usan mensajes positivos de reforzamiento los niños van a querer escribir. Para eso utilizan acciones como destacar los pequeños logros que van obteniendo a partir de frases de aliento para ayudarles a ganar mayor confianza en sí mismos.

Esta subconcepción también se observa en los procesos de planificación porque toman muy en cuenta el estado en el que llegan sus niños al primer grado, las fortalezas y debilidades con las que cuentan y toman en cuenta lo que es llamativo para el grupo al momento de diseñar las experiencias de aprendizaje. Además, toman en cuenta que deben ser muy flexibles al momento de dictar en aula y en ocasiones improvisar dependiendo de lo que suceda. Por eso, al inicio del año hacen una evaluación de habilidades lingüísticas para conocer el estado en el que llegan. Así, toman en cuenta sus características para diseñar su programación de contenidos. Son bien flexibles con su planificación y a veces pueden cambiar los temas propuestos dependiendo de las preferencias de los niños.

Concepción 5.2 Enseñanza alentadora con enfoque comunicativo (P5, P1, P4, P6, P9).

La segunda parte de esta concepción tiene el mismo fin alentador, pero esta vez el enfoque está más orientado hacia la perspectiva comunicativa de la escritura. Si en la anterior el cuidado de las emociones del niño estaba orientado a que puedan aprender aspectos normativos de la escritura como el trazo, de manera tranquila y con seguridad, en este aspecto el enfoque está en poder producir textos de manera escrita, pero también cuidando sus emociones durante el proceso.

Por ello, la principal intención de las docentes es que el niño sea feliz, se sienta libre, cómodo y disfrute del proceso de escribir. Su propósito es conseguir que el niño desarrolle una motivación intrínseca para escribir, y que sienta la libertad de poder escribir sobre lo que más desee. Sus sistemas de creencias se elaboran en función a que uno tiene que sentirse feliz y libre para aprender en general, y que así van a poder elaborar diferentes productos con la escritura.

E: ¿Y qué buscas alcanzar tu en el estudiante en la forma en que enseñas la escritura?

P1: Primero que sea feliz, eso es lo que todos los profesores quisiéramos, que los chicos y chicas se sientan felices y se sientan libres, porque la escritura da libertad, de expresión, de pensamiento. (P1-DI25, objetivos de la enseñanza, creencia, Que el estudiante se sienta feliz y libre escribiendo)

Consideran que actualmente el sistema educativo puede llegar a ser muy rígido pues promueve que los estudiantes desarrollen una sola forma de pensar y de ser. Por eso, en su enseñanza promueven los espacios de escritura libre porque es una manera en que ellos pueden desarrollar su propio carácter y agencia personal. Creen que este ejercicio brinda confianza en uno mismo, al sentir la capacidad de exteriorizar lo que uno lleva dentro.

Qué mejor que la carta para el día de la madre porque ellos se emocionan, ellos se emocionan, sienten mucho cariño al expresarle las cosas a una persona con la que ellos viven. Y es como también como la carta de navidad, bien sea a papa Noel, a sus papás. Entonces están con todo el sentimiento de la navidad, de recibir regalos, presentes, de estar con sus amigos, de recibir cariño. (P6-DI66, resultados de la enseñanza, acción, Se busca que estudiante disfrute del proceso de escribir)

Para lograr que el niño se encuentre en este estado emocional, las docentes buscan desarrollar vínculos afectivos con sus estudiantes porque creen que de esa manera, los niños van a obtener mejores resultados y se van a sentir en confianza para aprender libremente.

Yo busco que mis alumnos disfruten del aprendizaje, que sean felices aprendiendo. Y para eso, para buscar que sean felices, yo busco siempre crear un lazo afectivo para poderlo hacer de manera agradable. Y eso tu ves que lo logras cuando el niño te escribió una cartita, cuando el niño te escribió un artículo para este boletín, que te das cuenta que realmente llegaste a él y el niño realmente disfruta de la escritura. (P5-DI16-17, objetivos de la enseñanza, intención, Que el estudiante se sienta feliz y libre escribiendo)

A partir de los resultados obtenidos, comparándolos con las concepciones de Pratt, se encontró que su última perspectiva no fue hallada en el presente estudio. Esta concibe la enseñanza como una reforma social, es decir como un ideal explícito o un conjunto de principios que están relacionados con una visión de una mejor sociedad, y que suele provenir de códigos éticos de derechos humanos, doctrinas religiosas o ideales políticos y sociales (Pratt, 1998). En este caso, la visión de las docentes se encuentra enmarcada principalmente en los estudiantes y el inicio de su escolaridad básica, desde una visión individualista, enfocada en el contenido que deben aprender. Si bien tienen una idea de la

escritura como una herramienta valiosa que permite impactar en el mundo, no es una idea que se sostenga con la suficiente fuerza para ser considerada una concepción en sí misma. Asimismo, se entiende su ausencia, ya que docentes de los primeros grados componen una comunidad escritora, en términos de Graham (2018), que suele estar enfocada principalmente en desarrollar habilidades personales y sociales en los estudiantes que les permita desenvolverse adecuadamente a lo largo de su vida escolar.

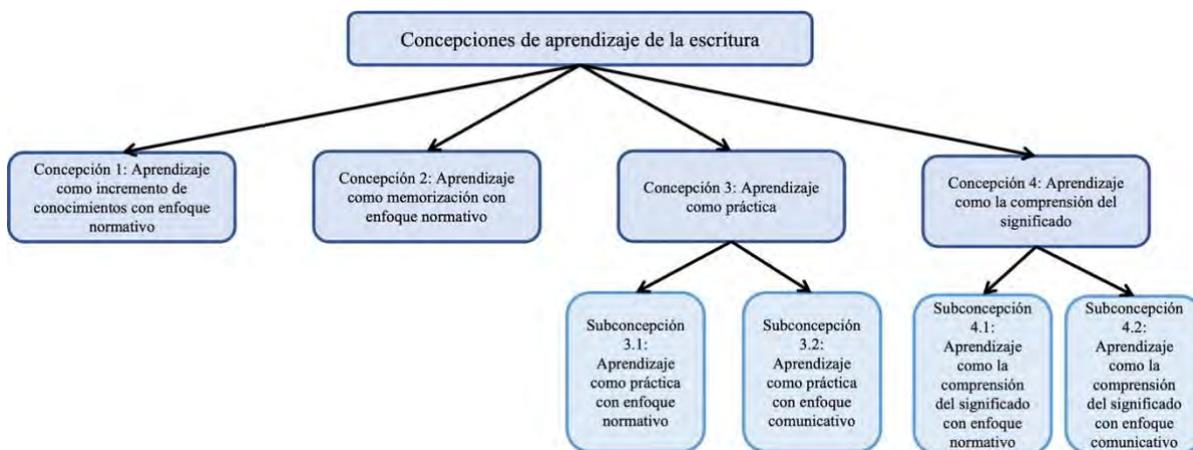
De estos resultados también es relevante destacar que son más ricas en contenido que las concepciones sobre aprendizaje, es decir, que se identificaron más ítems que se relacionan con la enseñanza, así como categorías. Esto puede implicar que el conocimiento que las docentes manejan es mayor sobre la enseñanza porque es de su dominio, además que es el aspecto en el que más tienen formación y experiencia.

Concepciones sobre el aprendizaje de la escritura

Para el segundo objetivo específico, identificar las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura, se hallaron cuatro: aprendizaje como incremento de conocimientos, aprendizaje como memorización, aprendizaje como práctica y aprendizaje como la comprensión de significado. Las primeras tres concepciones se corresponden con el modelo clásico de Saljo (1988), que fue realizado con estudiantes universitarios y posteriormente replicados con adultos y docentes de educación superior (Pratt, 1998). Así, este modelo resulta ser útil para la comprensión de las concepciones de docentes de la educación básica también, como lo demuestra este caso. Sin embargo, la última concepción que plantea el modelo original no fue hallada en el presente estudio, ya que implica un proceso interpretativo que toma en cuenta las relaciones interdependientes entre el individuo y el contexto sociocultural. Una hipótesis de porqué esta visión no fue hallada en este estudio es que implica a un estudiante capaz de elaborar procesos de pensamiento crítico y reflexivo, los cuales aun no están desarrollados en estudiantes de primaria baja y por lo tanto, no son parte de las intenciones de enseñanza del docente para este nivel. El árbol de concepciones que se forma se sintetiza en la figura 2.

Figura 2

Árbol de concepciones sobre aprendizaje de la escritura



Concepción 1: Aprendizaje como incremento de conocimientos con enfoque normativo (P5, P3, P2, P1, P4, P8, P7)

Esta concepción define al aprendizaje de la escritura como un proceso que sigue una secuencia progresiva y ordenada de adquisición de habilidades, que se inicia con la organización viso-espacial, la coordinación motora gruesa y fina y percepción visual. Así, las docentes creen que los niños primero deben ganar habilidades en lo grafomotor a partir de la exploración con material concreto, para luego recién pasar a la manipulación con el papel y lápiz. Después, la mejor forma de iniciarse en la escritura es a partir del dominio de los patrones caligráficos de las letras, para que después de ello, puedan producir palabras y oraciones.

Cuando se pregunta a las docentes cómo explican el proceso de aprendizaje, mencionan los pasos que atraviesa el estudiante en una secuencia ordenada de adquisición de habilidades. Primero, deben adquirir la organización viso espacial. Segundo, se inicia en la escritura de letras, palabras, luego oraciones y por último textos, de acuerdo a lo que la maestra propone. En caso los estudiantes tengan que escribir una palabra que contenga fonemas aún no aprendidos, pueden hacer dibujos o copiar las palabras que la maestra les coloca en la pizarra. En ese sentido, se concibe que el niño no puede ejecutar acciones que todavía no han sido enseñadas. Por ejemplo, P5 lo explica así:

E: ¿Cómo el niño aprende a escribir inicialmente? (...)

P5: ¿Cómo aprende? El niño aprende todo primero con el cuerpo, (...) Y todo lo que es la pre escritura está primero en la parte motora, la parte motora gruesa luego vas yéndote hacia lo fino. Primero el movimiento grande, el movimiento macro y luego cada vez lo vas reduciendo al espacio hasta que llega a la escritura. (P5-DI95, proceso de aprendizaje de la escritura, acción, Estudiante aprende en una secuencia ordenada de adquisición de habilidades)

Por otro lado, las docentes sostienen la creencia que aprender a escribir para un estudiante significa lograr realizar el trabajo esperado que la maestra le ha entregado, el cual sería alcanzar el

trazo correcto de las letras y juntar las palabras de manera ligada. En ese sentido, el estudiante logra incrementar sus conocimientos de acuerdo a la planificación que ha diseñado la maestra.

E: Claro, para ti en este caso sería un logro. Y me decías que si era para el estudiante, para el estudiante cómo lo ves, ¿qué significaría para un estudiante aprender a escribir?

P3: Si para mi es un logro, una satisfacción, para el alumno también, porque logró, hizo el trabajo esperado.

E: ¿Qué logró?

P3: El trabajo esperado de la clase, del trabajo, del día, de la semana, todo el proyecto, toda la planificación que uno lleva, siempre tiene un logro esperado. Y en este caso nuestro logro sería el trazo correcto, el poder juntar, el poder hacer las palabras ligadas, juntas, corridas. Entonces eso es un logro, es una satisfacción, tanto para la maestra como para el alumno. (P3-DI8-10, definición de aprender a escribir, creencia, trazar correctamente las letras)

Otra creencia importante en esta concepción es que el incremento de los conocimientos de los niños en la escritura va a depender de la etapa de desarrollo en la que se encuentren. Ellas manejan un concepto de maduración, es decir, que a cierta edad el organismo ya se encuentra más preparado para escribir, específicamente enfocándose en aspectos psicomotrices. Por ejemplo, las docentes explican los avances en el desarrollo que han tenido los niños después de un periodo de vacaciones, a partir de la creencia sobre la maduración:

Y ¿sabes? una experiencia que nos ha pasado mucho, yo siempre lo he notado. Cuando los niños regresan después de las vacaciones de julio, siempre he notado que hay niños que a veces en el primer bimestre pueden tener una dificultad en la escritura, pero cuando regresan es una cosa como que uy, qué maravilla, porque han crecido, han madurado. Entonces es un factor importante eso, el tema de la madurez. (P10-DI27, proceso de aprendizaje de la escritura, acción, condiciones del aprendiz, edad, maduración)

Este concepto de maduración es importante diferenciarlo del enfoque evolutivo de la escritura como sistema de representación que plantean Ferreiro y Teberosky (2005) y que fue explicado anteriormente. Ellas descubrieron que la escritura es un proceso que se construye de manera paulatina a lo largo de la vida. Además, consideran que existen fases durante el aprendizaje, que va desde la escritura indiferenciada a la alfabética. En cambio, en la concepción descrita aquí no se explica como un proceso que se va construyendo sino como un estado que se alcanza conforme pasa el tiempo. Así, no consideran las fases previas a la escritura alfabética que sí describen las autoras, sino que parten de la idea de que el niño recién aprende a escribir de manera formal a partir del primer grado y no se toman en cuenta las hipótesis previas que los niños hayan podido desarrollar antes de iniciarse en la escolaridad.

Relacionado a ello también surgen las creencias de que hay niños que tienen mayores habilidades y aptitudes para la escritura, y que estas son adquiridas de manera innata. De la misma manera, habrán niños que no cuentan con esa habilidad innata para la escritura y que por lo tanto les costará más aprender. Otra creencia asociada es que las habilidades previas que tengan los niños sobre conceptos normativos de la escritura favorecerán su aprendizaje, como la conciencia fonológica, la motricidad fina o la estimulación en el nivel inicial. Respecto a esto, señalan que después de la virtualidad, los niños han llegado al primer grado con muchas habilidades poco desarrolladas como la motricidad fina y por ello su intención es implementar en sus clases acciones para favorecer el

desarrollo de esta habilidad importante, que es requisito para iniciar el aprendizaje formal de la escritura convencional.

O sea, hay niños que tienen la habilidad, ¿no? También es cierto, porque es parte de su desarrollo, parte de sus mismas características y de sus inteligencias múltiples, puede ser que ese niño sea pues genial ¿no? En la parte lingüística. Eeh, pero hay otros niños que les cuesta más ¿no? Pero sin embargo a ese niño también se le puede apoyar. Desde otros flancos, pero se le ayuda. (P9-DI27-28, proceso de aprendizaje de la escritura, creencia, condiciones del aprendiz, conocimientos previos)

En relación a esto, condiciones específicas de los estudiantes, como problemas de salud o alteraciones en el desarrollo (hipotonía, dislexia, problemas de visión, etc.) y hasta dificultades con el idioma, como el bilingüismo, serían factores que dificultarían el aprendizaje en esos estudiantes.

Y también lo aprendí con un niño. Y tu dirás, ¿por qué la visión? Pasa que cuando tu comienzas lo de la lectoescritura tu afianzas mucho el trazo de la letra, el trazo que tu tienes que seguir para hacer la A, para hacer la O, etc. ¿no? Y tienes que ubicarte en un renglón, tienes que ubicarte en un renglón, las mayúsculas cogen los dos renglones, las minúsculas solamente uno, y así sucesivamente. Pero ¿qué es lo que pasa con los niños? Cuando tienen un problema de visión, ese niño no enfoca, muy al margen que vea o no vea la pizarra, pero no enfoca y ahí es donde comienzan algunos de los problemas de aprendizaje. (P8-DI94, proceso de aprendizaje de la escritura, acción, condiciones del aprendiz, estado de salud)

Concepción 2: Aprendizaje como memorización con enfoque normativo (Todas)

Igual que en la anterior, esta concepción solo tiene una variante, con un enfoque en lo normativo. Así, desde esta perspectiva se entiende el aprendizaje de la escritura como el resultado de la memorización de patrones, que se logra a partir de la repetición constante. Por ejemplo, el aprendizaje del trazo de la letra se logra a partir de repetirla constantemente hasta que se genere la asociación entre fonema, grafema y patrón caligráfico. Esta perspectiva tiene una influencia del paradigma conductista del aprendizaje que postula la relación de causa – efecto entre un estímulo y una respuesta. En este caso, el estímulo sería la acción repetitiva y la respuesta, la conexión entre sonido y letra, sin que se considere el procesamiento interno que desarrolla el organismo de quien aprende para que se consolide este aprendizaje. En ese sentido, cuando se pregunta a las docentes cómo aprenden los niños a escribir, suelen señalar acciones pedagógicas que en sí mismas generarían el aprendizaje, como la demostración explícita de contenidos. En ese sentido, se cree que el estudiante es como una “masa” que absorbe el conocimiento que le brinda la maestra. A continuación unas viñetas:

E: Claro, y me decías que tu veías una relación entre coger bien el lápiz, hacer el trazo y que eso los lleva a una comprensión. ¿A qué te refieres con que llegan a una comprensión? ¿Qué es lo que comprenden?

P3: lo que están haciendo, el trabajo que están haciendo. Tenemos el tema de las vocales, el llega a tener una comprensión del trazo que está realizando. El sabe que cuando gira la manito para hacer el trazo de la A, es la vocal A la que está realizando. Entonces al plasmarlo al escribirlo, el va a tener una mejor comprensión, va a entender lo que está haciendo. (P3-DI11, proceso de aprendizaje de la escritura, intención, procesos, La acción memorística deriva en aprendizaje)

El niño es como una masita: mientras la masa está suavcita, está apta para poder trabajarla, moldearla, el niño también se va a dejar moldear y va a dejar que todo lo que yo le brinde en el día, en las clases, todo lo absorba y lo asimile. (P3-DI90, proceso de aprendizaje de la escritura, creencia, La acción memorística deriva en aprendizaje)

Entre las acciones docentes que más representan esta creencia están aquellas en las que se entrega material concreto para que los niños puedan reproducir la letra que la maestra les modela. Así también, le indican verbalmente a los niños los nombres de las letras que están escribiendo para que las memoricen, le brindan vocabulario nuevo para que pueda usarlo en su escritura o les brindan actividades de grafomotricidad donde usen las yemas de los dedos para que aprendan a escribir.

E: ¿Y cómo ayudarlo a comunicar oralmente entiendo lo que está pasando le ayudaría a mejorar o a aprender mejor a escribir?, ¿Cómo crees que se da esa conexión?

P6: Eeh, bueno ya de por sí cuando le damos mas vocabulario, el niño también aprende a tener más vocabulario para poder comunicarse ¿no? de manera oral. Entonces ya va a haber palabras que dentro de lo que él ha comunicado conoce, que lo puede conectar a través de la lectura también. Por ejemplo, algo que le pasó, ser honesto, y le mandas una palabra con sílabas con letras de honesto por ejemplo, ¿no? y el niño “ah ya, yo conozco esa palabra, se qué significa” y como ya ha sido parte de su entorno, se relaciona mucho más rápido, tanto para poder leerlo y para poder escribir. (P6-DI24, proceso de aprendizaje de la escritura, acción, La acción memorística deriva en aprendizaje)

Otra creencia importante en esta concepción es que el proceso de aprendizaje es descrito como la copia de un modelo o referente, que suele provenir de la maestra. Así, las docentes entienden que el aprendizaje de la escritura se logra a partir de la reproducción de patrones caligráficos y estructuras textuales predeterminadas. La intención de las docentes es que los niños puedan conocer la estructura general de la construcción del trazo de una letra para que la puedan copiar fácilmente. Esto es análogo en el proceso de producción de textos pues creen que también deben conocer su estructura, es decir, la sintaxis, coherencia y secuencia para poder producirlo. Por ello, sus acciones están orientadas a permitir que los niños sigan el patrón de una letra, copien los modelos repetidamente para que el trazo se grabe y desarrollen una memoria del mismo; hacen que los niños copien palabras de la pizarra y corrijen el trazo incorrecto. Respecto a esto, comentan que si el niño se equivoca puede volver a observar la palabra escrita en el modelo y corregirla en su escritura: “Tienes que de repente, te doy a conocer palabras con P, por ejemplo. Este, te hago copiar palabras con P de la pizarra, porque para ellos es nuevo, es una hoja en blanco” (P8-DI106, proceso de aprendizaje de la escritura, acción, Aprender es copiar el modelo de la maestra).

Como esta concepción entiende el aprendizaje de la escritura como la memorización, es importante describir cuál es ese contenido que debe ser memorizado para que se considere que el niño ha aprendido a escribir. Las docentes explican que los niños tienen que aprender a distinguir los grafemas y fonemas, conocer todo el alfabeto, tener velocidad de nominación, así como los aspectos normativos de la escritura como el uso de conectores, mayúsculas y punto. Asimismo, deben memorizar el adecuado trazo de las letras, que sea homogéneo, organizado, que tenga un inicio y fin sin cortes, que se ubique dentro del renglón y coloquen todas las letras de la palabra sin omitir ninguna. Por último, deben tener clara la conciencia fonológica, es decir, manejar el código alfabético, escribir con la traducción de fonema a grafema correcto, unir sonidos y formar palabras con significado: “Entonces si para los niños y niñas, para decir que han consolidado su proceso de escritura tendrían que respetar las normas sociales, las convenciones sociales de mayúscula, punto, ese para las palabras

y que el mensaje se entienda” (P1-DI113, resultados de aprendizaje, creencia, Estudiante distingue aspectos normativos).

Para poder lograr una escritura tienes que lograr que esa letra tenga un inicio y un fin, que no esté cortada, que no tenga pues partecitas. Eso es lo que se busca y cuando el logra eso tu puedes decir ya está escribiendo. (P2-DI26, resultados de aprendizaje, intención, Estudiante desarrolla buena motricidad fina y trazo de la letra)

Concepción 3: Aprendizaje como práctica

Esta tercera concepción sobre el aprendizaje de la escritura comprende al aprendizaje como un resultado de la práctica constante. Por su parte, esta sí se divide en dos subconcepciones: una que entiende el aprendizaje como práctica con enfoque normativo y otra del aprendizaje como práctica con enfoque comunicativo.

Subconcepción 3.1 Aprendizaje como práctica con enfoque normativo (P8, P10, P2, P6, P3).

Esta subconcepción pone el énfasis en el aprendizaje de aspectos normativos de la escritura. En ese sentido, entienden que el aprendizaje de la escritura, en especial, la memoria del trazo correcto, la conciencia fonológica y motricidad fina, se va a desarrollar en un contexto de práctica determinado.

Este contexto es aquel en el que se aprende haciendo, y que es un proceso que demanda tiempo y esfuerzo. Así, no se puede pretender que el estudiante escriba sin errores desde el primer intento. Para lograrlo, necesita practicar su escritura no solo en aula, sino después de clases y de manera autónoma. También, necesita del acompañamiento del adulto, que le brinde la pauta y lo organice. Esta practica va a generar que el niño gane mayor seguridad, fluidez y confianza al escribir, lo cual aumentará su motivación.

Esta subconcepción está orientada al enfoque normativo porque lo importante es que los estudiantes puedan practicar el trazo. Después de repetir varias veces una palabra, logrará recordar los sonidos, grafemas y escribirlos fluidamente. A diferencia de la anterior concepción de aprendizaje como memorización, en esta ya no se tiene el objetivo de que los patrones se memoricen de manera automática, sino que a partir de la práctica constante se gane mayor habilidad en el trazo y por consiguiente, mayor seguridad y autonomía. Por ejemplo, P6 lo describe de la siguiente manera:

E: ¿Y por qué crees que una práctica constante puede ayudar a mejorar o mejor dicho a aprender mejor en la escritura? ¿Por qué creerías que una práctica constante podría ayudar?

P6: Bueno, porque trabajas de manera seguida y continua ¿no? El trazo. Así como puede ser no solamente el escribir sino también una actividad por ejemplo, una actividad extra que te envíen de la escuela para que practiques, que puede ser ya sea con la lana, ya sea haciendo bolitas, o sea cualquier diferente actividad. (P6-DI50, proceso de aprendizaje de la escritura, creencia, Estudiante aprende practicando con tiempo y esfuerzo)

Otra manera de practicar el trazo de la escritura no solamente es a partir de escribir directamente, sino de involucrar en la práctica acciones que permitan reforzar la habilidad motora, como es a través de la manipulación de material sensorial y concreto.

Podemos escribir con un palo sobre arena o con un lápiz sobre arena. Podemos escribir uniendo semillas, fideos. Me acuerdo que una vez jugamos con fideos tallarín, y tenían que irlo cortando en función de que querían armar cierta letra. También es escribir, no necesariamente escribir es un lápiz y un papel.

(P2-DI43, proceso de aprendizaje de la escritura, creencia, Estudiante aprende haciendo, manipulando y creando)

El resultado de toda esta práctica constante es que el niño pueda desenvolverse adecuadamente en las tareas escolares, como escribir oraciones que son dictadas por la maestra, que escriba, lea y comprenda su escritura; en suma, aspectos normativos de la escritura. Los logros de aprendizaje se determinan a partir del dominio del contenido, como por ejemplo resume P3: “¿Qué indicadores te permiten saber eso? Un indicador, que puede escribir una oración. Yo le dicto: “la luna sale de noche” (P3-DI44, resultados de aprendizaje, acción, Estudiante lee, escribe y comprende textos o mensajes).

Subconcepción 3.2 Aprendizaje como práctica con enfoque comunicativo (P8, P5).

Desde esta subconcepción, aún se entiende que el aprendizaje implica práctica dentro de un contexto determinado, pero esta vez el enfoque está en el aspecto comunicativo de la escritura y la explicación se brinda desde la relación que tiene el estudiante con el contenido.

Así, el aprendizaje de la escritura se entiende como aprender un conjunto de habilidades a partir de la práctica que servirán para comunicarse con otros en todos los ámbitos de la vida. La escritura se entiende como una forma de expresión básica importante porque sirve para desenvolverse adecuadamente en el entorno. Además, consideran que implica un conjunto de habilidades, como atención, concentración, memoria, equilibrio, organización espacial, intencionalidad, reflexión, aspectos motores y cognitivos, lo cual puede ser una manifestación del conocimiento teórico de la presencia de procesos conceptuales, lingüísticos y/o motores a lo largo del aprendizaje (Cuetos, 2009), y que es un progreso en comprender mejor el proceso de aprendizaje desde el punto de vista de quien aprende.

En relación a lo mencionado, esta subconcepción está orientada al estudiante porque a diferencia de la subconcepción anterior, donde el foco estaba en practicar el contenido correcto, esta vez el interés está en que el conocimiento le sea útil al aprendiz y que le permita desarrollarse y crecer. Así explica P1, por ejemplo:

(..) aprender a escribir es aprender a expresarme de una forma que me va a ayudar a lo largo de mi vida y me va a permitir comunicarme con otras personas y también dar mensajes de diferentes tipos. (P1-DI46, definición de aprender a escribir, creencia, Se aprenden habilidades de comunicación)

En esta misma línea el aprendizaje es descrito como un proceso que se logra a partir de la observación y la exploración con el entorno. Implica un procesamiento más activo del aprendiz quien es el que explora el entorno y que, como resultado, desarrolla un aprendizaje. P8 explica esta idea a partir de la siguiente viñeta:

Entonces cuando les toca por ejemplo aprender por ejemplo, puerta, ya, porque la mamá rotuló puerta. Entonces miss puerta tiene R inversa, entonces ellos ya, así se escribe P-U-E-R-T-A, entonces ya lo van asociando y para ellos es más fácil ¿no? Carne, miss, carne, porque de repente la mamá hasta la carne le puso el rótulo. Aaah ya también tiene R inversa, se escribe con C y así. (P8-DI116, proceso de aprendizaje de la escritura, acción, Estudiante aprende a partir de la observación y exploración del entorno)

El logro de aprendizaje esperado desde esta concepción es que el estudiante pueda aplicar la escritura de manera espontánea y autónoma en su vida diaria, es decir, sin la necesidad de una consigna clara de la docente, e incluso en espacios fuera del aprendizaje formal, como por ejemplo, para interactuar con sus compañeros y enviarse mensajes. Sobre esto, P9 señala:

Ni creas, yo soy, a mi me llama la atención cómo mis chiquitos rompen sus pedacitos de su cuaderno para escribirle a la amiguita te quiero. En letra scrip ah. En letra scrip, porque todavía no hemos hecho la Q. Entonces ellos escriben en scrip: te quiero, y no hemos hecho la T todavía. Te quiero. Y en pedacitos así chiquititos. Eso es alentador como docente, porque dices ah, sí quiere, ella quiere escribir. Este niño, o se mandan notitas, un amiguito le manda una notita a una amiguita, me gustas, jajajaja. Me gustas. (P9-DI21, resultados de aprendizaje, acción, Estudiante aplica la escritura de manera espontánea en su vida diaria)

Lo dicho por P9 permite analizar cómo esta subconcepción del aprendizaje tiene semejanzas con la teoría del aprendizaje auténtico, que rescata la necesidad de aprender en entornos significativos y que tengan sentido para el estudiante, a partir de situaciones de la vida real de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas predeterminadas, sino que implica un desarrollo de diversas habilidades que solo se aprenden en situaciones contextualizadas como estas (Ahumada, 2005). Esta corriente parte a su vez de lo postulado por la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, quien rescata la importancia de los procesos que ocurren en el aula cuando el estudiante aprende y que se ocupa del proceso de construcción de significados por parte de quien aprende (Rodríguez, 2011).

Además, esta subconcepción del aprendizaje como práctica se puede comprender desde el paradigma del aprendizaje social, que entiende que éste surge en contextos reales y que primero aparece en lo interpersonal para luego pasar a lo intrapersonal (Vygotsky, 1983). Asimismo, para entender el uso de la escritura se necesita estar inmerso en un ambiente propicio que promueva hábitos lectores y escritores, lo cual brinda la oportunidad para que el niño comprenda el fin comunicativo de la escritura, ya sea mediante la observación a otros referentes o mediante la interacción con un adulto mediador (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1983).

En suma, estas tres concepciones hasta ahora descritas coinciden en que el aprendizaje significa un cambio en un elemento principal. La primera, aprendizaje como incremento de conocimientos, implica un aumento de información que una persona adquiere a través de la enseñanza explícita de un docente. La segunda, aprendizaje como memorización, también implica un aumento de información, pero que solo se aprende cuando es memorizada a partir de la práctica repetitiva y reproductiva.

La tercera, aprendizaje como práctica, por su parte, implica un aumento de conocimientos que pueden ser aplicados en la vida real. En este último caso hay una variable adicional que no es contemplada en las anteriores dos, que es el contexto. Para las docentes que sostienen esta concepción del aprendizaje, las personas aprenden a escribir a partir del hacer y practicar constantemente en escenarios muy similares a la vida real. Esto también ha sido identificado por otros autores que contemplan el aprendizaje como hacer (Pramling, 1993). De esta manera, al incluir la variable

sociocultural, hay mayor conciencia de los factores que se involucran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual a su vez brinda mayores recursos, tanto a docentes como estudiantes, para hacer frente a las dificultades durante el proceso y para diseñar experiencias de aprendizaje donde se puedan tomar en cuenta estos factores, como la promoción de la interacción social entre pares para el desarrollo de la reflexión sobre el propósito comunicativo de la escritura (Teberosky, 2001; Wells, 2009).

Concepción 4: Aprendizaje como la comprensión del significado

La principal creencia que caracteriza a esta última concepción es que el aprendizaje es resultado de un procesamiento interno, cognitivo – lingüístico, donde el estudiante otorga un significado personal a la escritura. Esta concepción también presenta dos variaciones: aprendizaje como la comprensión del significado con enfoque normativo y aprendizaje como la comprensión del significado con enfoque comunicativo.

Subconcepción 4.1 Aprendizaje como la comprensión del significado con enfoque normativo (P7, P5, P1).

Esta primera subconcepción entiende que es importante que el estudiante comprenda la estructura de un mensaje y pueda utilizar sus recursos cognitivos y creativos para expresar oraciones que tengan un significado personal, pero que a su vez contemplen los aspectos formales que debe incluir un mensaje. Así, el aprendizaje de la escritura surge cuando el estudiante es consciente de lo que escribe y puede verbalizarlo.

Además, es importante explicar que el enfoque de esta subconcepción es normativo a pesar de que se mencionen aparentemente aspectos comunicativos. Esto es así porque el énfasis se coloca al mensaje que se intenta transmitir, no al sentido comunicativo. En otras palabras se pretende que el estudiante aprenda a transmitir mensajes con coherencia y lógica, por ejemplo, que tenga sujeto y predicado, así como incluir los signos ortográficos correspondientes (como punto y mayúsculas). De esta manera, las docentes consideran que si el niño logra transmitir un mensaje con estas características y permite que la otra persona comprenda el mensaje, entonces se ha logrado el objetivo de la escritura. A continuación unas viñetas ilustrativas:

Pero es una escritura que yo sí la entiendo. Es una escritura que el la logra hacer, logra escribir la oración y separa las palabras dentro de la oración, pero no lo hace como el resto, pero es igual de válido que el resto, porque este niño ya se puede, este, entender un mensaje. (P7-DI38, resultados de aprendizaje, creencia, Estudiante transmite un mensaje comprensible por otros)

Creo que va mas por el lado del mensaje. Si el mensaje es claro y estructurado y permite a la otra persona imaginarse o pensar en eso, ha logrado el objetivo de la escritura, (P1-DI111, resultados de aprendizaje, intención, Estudiante transmite un mensaje comprensible por otros)

¿Cuándo el niño sabe escribir? Cuando te puede producir ideas completas. No te estoy hablando de ortografía, la ortografía por supuesto, cuando logran expresar algo a través de la escritura. (P5, DI120, resultados de aprendizaje, acción, Estudiante transmite un mensaje comprensible por otros)

Subconcepción 4.2 Aprendizaje como la comprensión del significado con enfoque comunicativo (P1, P5, P8, P9, P2, P4).

La particularidad de esta subconcepción es que el aprendizaje de la escritura es definido como un proceso mediante el cual el estudiante ha comprendido que la escritura sirve como un medio de comunicación y de expresión personal. En ese sentido, el enfoque está en el estudiante y en cómo comprende la escritura. La escritura se convierte en una manera de expresar la propia identidad y la subjetividad de cada aprendiz. Por ejemplo, P8 y P4 lo describen así:

E: ¿qué significa para ti, aprender a escribir? ¿Cómo lo podrías definir?

P8: Yo creo que aprender a escribir es un paso muy importante porque a partir de eso vas a transmitir todos tus pensamientos, experiencias y todo lo que quieras transmitir de manera escrita, ¿no? porque muy al margen que lo puedas y todas tus emociones, porque tu puedes transmitir emociones a la otra persona, ¿no?, abrazándola, besándola, pero también expresas tus emociones por medio de la escritura, ¿no? Y de repente de una manera más transparente, porque ahí como que concentras. (P8-DI98, definición de aprender a escribir, creencia, Aprender es comunicarse y expresarse)

Porque a los niños normalmente les encanta ¿no?, o sea ellos cuando van dibujando muchas veces van rotulando y cuando ellos entienden que es algo eeh cuando tu te puedes expresar, les gusta. (P4-DI85, resultados de aprendizaje, creencia, estudiante se da cuenta que puede escribir)

El proceso de aprendizaje se describe como aquel que surge del interés del niño a partir de una necesidad concreta de comunicación. Lo importante es que el estudiante manifieste esa necesidad e interés en expresarse a través de la escritura en su día a día, no de manera impuesta, sino autónoma y espontánea. Esto se demuestra a partir de la inquietud del estudiante, que pregunta por cómo se lee o escribe determinada palabra o texto. Por ejemplo, P9 explica una situación:

E: Sí, cuando está aprendiendo, ¿cuál debería ser la mejor forma que crees tu que debería aprender?

P9: Yo creo que un niño cuando siente la necesidad de comunicarse, y no lo puede hacer de manera oral, porque nosotros tenemos que decir “vamos a hacerlo de manera escrita”, tiene que sentir ese, como esa necesidad, como ese querer, como esa inquietud. Cuando el niño tiene esa inquietud, va a escribir y va a mostrarse con “ay mamá y ¿como es esto?” Y Miss A. cómo puedo escribir lo de acá, ¿no? Como diciendo no se la letra, pero quiero, quiero escribirla, quiero... Quiero. O sea, ¿y cómo es esta? L, pongo la S, ¿me puedes decir como es la f? Porque quiero escribir ¿Federico? Jaja. (P9-DI18-19, proceso de aprendizaje de la escritura, creencia, Aprendizaje surge del interés del estudiante a partir de una necesidad de comunicación)

Que se describa este proceso es muy importante, ya que permite conectarlo con lo postulado por Ausubel en su teoría de aprendizaje significativo. El estudiante aprende de esta manera cuando logra conectar lo nuevo con sus conocimientos previos y además cuando hay una predisposición para aprender de manera significativa por parte del aprendiz (Rodríguez, 2011). En ese sentido, este momento que describe P9 es crucial para el aprendizaje, cuando el estudiante puede verbalizar su necesidad e interés por comunicarse de manera escrita, lo cual puede ser aprovechado por las docentes para proponer actividades retadoras que les permita desarrollar esta curiosidad.

En relación a esto, son pocas las acciones docentes descritas en esta subconcepción, pues el foco está en el aprendizaje de los niños, pero podrían contarse como aquellas en las que la docente acoge la necesidad del estudiante y propone situaciones de escritura que aborden el interés del niño, como por ejemplo, escribir una carta a un familiar.

En cambio, si sienten la necesidad de hacer una carta por el día de la madre a su mamá, no vas a poner “mi mamá me mimas”, sino quieres ponerle “te amo mamá” y eso también es muy trillado. Pero “gracias” por ejemplo, “gracias por estar conmigo”, algo sencillo. Los niños al saber los... al asociar los sonidos

a las grafías, a la forma de las letras, pueden hacerlo. Saben que la gr se escribe con la G, con la R, y de esta forma pueden escribir cosas que realmente tengan significado para ellos. (P1-DI78, P9-DI18-19, proceso de aprendizaje de la escritura, acción, Aprendizaje surge del interés del estudiante a partir de una necesidad de comunicación)

Asimismo, se muestran muy atentas por responder a las preguntas de curiosidad que tenga el alumno para escribir y las atienden inmediatamente pues así seguirán alimentando el interés del alumno por la escritura:

y ya te van preguntando, por ejemplo, vaca con qué se escribe, con B o con V. Feliz cumpleaños, ¿con qué se escribe, con Z o con S?, ya te van preguntando, ya entra más el espíritu indagador e investigador. (P8-DI110, proceso de aprendizaje de la escritura, acción, Aprendizaje surge del interés del estudiante a partir de una necesidad de comunicación).

De esta manera, las docentes reconocen que estos momentos son importantes y actúan en consistencia con ello, para seguir alimentando su interés. Sin embargo, sería interesante poder ampliar esta parte de la investigación en futuros proyectos para saber de manera más detallada cómo son estas actividades de enseñanza que proponen las docentes, y así analizar si se estaría cumpliendo otro de los requisitos postulados por Ausubel para generar experiencias significativas, respecto a que el material utilizado en la enseñanza tenga un significado lógico, es decir, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende (Rodríguez, 2011).

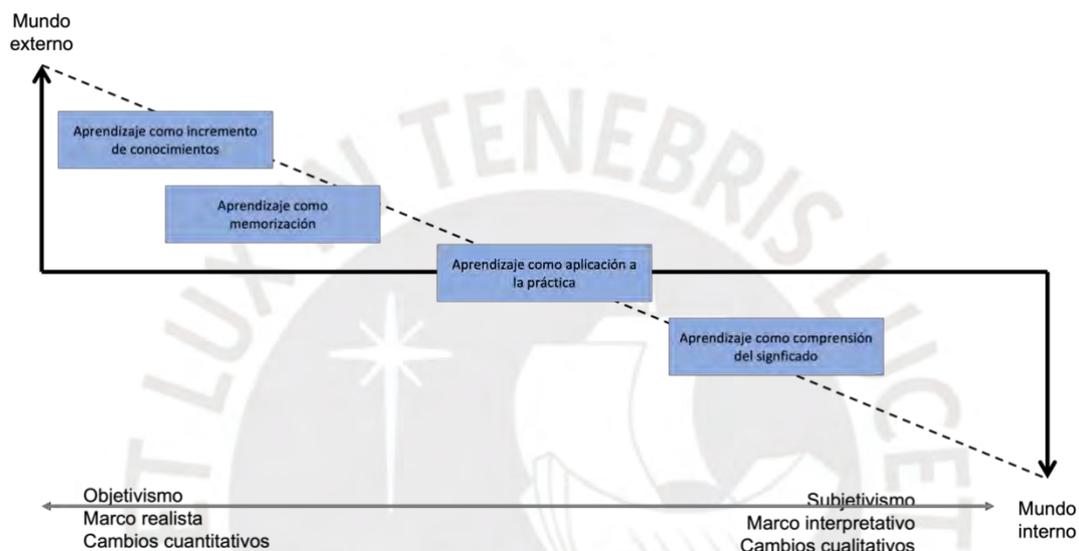
Por otro lado, esta última concepción, aprendizaje como comprensión del significado, es cualitativamente distinta de las tres anteriores, puesto que implica un cambio en la forma en que se entiende el conocimiento. Este ya no se encuentra en el extremo de lo objetivo, como parte de una realidad que puede ser entendida tal y como es, sino que el conocimiento se entiende como aquel que pasa por un proceso interpretativo del individuo que lo interioriza, lo entiende desde su propia subjetividad y lo integra con sus experiencias de vida. Así, el aprendizaje lo conciben como el proceso mediante el cual el individuo es consciente de la información nueva que está enfrentando, reflexiona sobre ella y la utiliza para satisfacer sus demandas internas, en este caso de comunicación con otros. Esta última difiere ligeramente de la propuesta original de Saljo (1988), puesto que no es una visión de abstracción del significado como propone el autor, sino de la existencia de una comprensión por parte del aprendiz. Sin embargo, sí se relaciona con las concepciones identificadas por Prosser et al (1994). De todas maneras es relevante mencionarlo pues implica un cambio en la visión del aprendizaje, hacia una más orientada al estudiante y enfocada en los procesos internos que este sostiene durante el proceso.

En suma, con el fin de comprender mejor el origen de las concepciones del aprendizaje descritas, se ha hecho el esfuerzo por ubicarlas dentro del continuo epistemológico, planteado por Pratt (1998). De esta manera, en un extremo se encuentran las visiones relacionadas a una perspectiva objetivista, realista, cuantitativa, y que provienen del mundo externo, que son el aprendizaje como incremento de conocimientos y aprendizaje como memorización, ya que expresan el aprendizaje como un aumento en la cantidad de conocimiento. En un punto intermedio se encontraría la concepción de

aprendizaje como práctica, entre lo objetivo y subjetivo, ya que el aprendizaje parte de un incremento en la habilidad dentro de un contexto social. Por último, se ubicaría la concepción de aprendizaje como comprensión del significado en el extremo de una perspectiva subjetivista, interpretativa, cualitativa, y que proviene del mundo interno del individuo, ya que el aprendizaje se genera cuando el estudiante es consciente de lo que está aprendiendo y se interesa por conocer más la escritura. Un esquema de esta descripción se puede encontrar en la figura 3.

Figura 3

Ubicación de las concepciones de aprendizaje de la escritura dentro de un continuo epistemológico



Nota: Adaptación propia del esquema presentado por Pratt (1998).

Adicional a esto, a pesar de provenir de otro constructo, se podría relacionar con algunas teorías implícitas halladas anteriormente en otros estudios, ya que pertenecen a la misma categoría del pensamiento docente. Así, desde el modelo planteado en el marco de las teorías implícitas, las dos primeras concepciones pueden relacionarse con la teoría directa del aprendizaje, mientras que las dos últimas con la teoría interpretativa, aunque en un nivel incipiente (Pozo et al., 2006). Desde este enfoque se ha hallado que la teoría interpretativa suele ser la predominante en los modos en que docentes dan cuenta del aprendizaje, lo cual no ocurre en este estudio. Al contrario, aquí se encuentra que la mayoría de docentes describen el aprendizaje desde la teoría directa (Pozo, et al., 2006). Esto puede deberse a que en el primer grado suele haber un mayor enfoque en los aspectos normativos de la escritura, pues formarían la base necesaria para luego proceder a la producción de textos.

Concepciones y variables sociodemográficas

Por último, para responder al tercer objetivo específico, reconocer posibles relaciones entre variables sociodemográficas y las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura, se

acudió a la tabla 2 descrita anteriormente para analizar si se lograban identificar patrones claros. Según estudios previos, no se han encontrado relaciones entre las variables de sexo, edad, experiencia, formación inicial o experiencia laboral (Villegas, 2017).

En primer lugar, según la variable de años de docencia se pueden establecer tres grupos: aquellas iniciantes que tienen entre 8 y 10 años de experiencia, las que están en un intermedio entre 17 y 23 años, y las que superan este rango, entre 25 y 32 años.

Las iniciantes que son las participantes P1, P3 y P6, además de la enseñanza transmisionista, sostienen la concepción de enseñanza alentadora, desde un enfoque normativo. Así, prestan notable atención a los procesos emocionales y motivacionales de los niños durante el proceso de aprender el trazo de las letras y su dominio motriz.

Además, se encuentra que las docentes con mayor experiencia, que son P2, P4 y P5, mantienen concepciones de aprendizaje ligadas al extremo objetivista: incremento de conocimientos y memorización como concepción principal o secundaria. Esto significa que las docentes entienden el aprendizaje desde un paradigma conductista mediante el cual el estudiante aprende a partir de la demostración explícita de la docente y de la copia repetitiva y reproductiva de la escritura. Esto puede explicarse por un lado, desde la formación inicial que recibieron al momento de formarse como docentes. Probablemente esta respondía a paradigmas tradicionales en la enseñanza, que priorizaba aspectos normativos y era anterior a la publicación de la última versión del currículo nacional, que prioriza el enfoque comunicativo y el desarrollo de competencias comunicativas desde una visión más integradora. Sin embargo, son hipótesis que quedarían como futuros pendientes para la investigación.

En relación a las otras variables estudiadas: formación adicional en escritura y años de docencia en primer grado, no se presentan patrones claros que puedan ser consecuencia de alguno de estos factores, lo cual sigue la tendencia de estudios previos sobre el tema (Villegas, 2017).

Algunas razones adicionales relacionadas al presente estudio por lo cual no se hallaron diferencias, son, por un lado, que no hubo tanta variabilidad entre la cantidad de años en servicio de las docentes, todas tenían como mínimo 8 años de experiencia, pero no se entrevistó a docentes más jóvenes, que quizás podrían presentar otro tipo de sistema de creencias. Asimismo, no se consideraron otras variables sociodemográficas que podrían haber sido materia de análisis; sin embargo, esto escapaba de los objetivos de la investigación. Igualmente, queda como recomendación para futuras investigaciones en el tema.

Sumado a lo anterior, que no hayan diferencias claras en los sistemas de creencias de las docentes a partir de la variable formación adicional en procesos de escritura, demuestra que participar de cursos o programas de especialización no garantiza necesariamente la reflexión crítica necesaria para cambiar o complejizar un sistema de creencias, sino que mas bien, podrían confirmar las creencias que anteriormente ya sostenían las docentes (Perafán y Adúriz – Bravo, 2005).

A partir de todo lo expuesto en el capítulo anterior, se ha abordado con profundidad lo planteado en los objetivos de la investigación. A continuación se presentan algunas conclusiones a las que se llegan después de atravesar este complejo proceso de análisis y discusión de resultados.

Lo que se puede concluir de este estudio de concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura desde el marco teórico que presenta Daniel Pratt (1992; 1998) es que estas concepciones son formadas por un sistema o conjunto de acciones, intenciones y creencias, en el que cada una tiene una estructura única que la diferencia de las demás. Si bien se puede observar en algunos casos una superposición de acciones, intenciones o creencias, estas no representan una dificultad, sino que se deben comprender en el marco de que las concepciones van a tener algunos elementos en común (y eso es esperable), pero lo que las diferencia son la forma en cómo esos elementos se relacionan entre sí y forman una estructura con una lógica propia.

En ese sentido, la concepción no debe entenderse solo como una creencia aislada, sino que esta se compone también de acciones diversas e intenciones. Así, por ejemplo, las concepciones sobre enseñanza no se basan solo en técnicas o metodologías, sino que implican un conjunto de creencias sobre el acceso al conocimiento, sobre el aprendizaje o la evaluación del mismo, llamadas epistémicas; creencias sobre los roles, responsabilidades y relaciones que se establecen entre el docente y estudiante llamadas creencias normativas e ideas sobre el conocimiento táctico y creencias estratégicas llamadas creencias procedimentales (Pratt, 1998). El conjunto de estas tres clases de creencias elaboraría la concepción.

Adicionalmente, se ha podido ver que una docente puede presentar más de una concepción a la vez. De hecho la mayoría, sostiene entre dos y tres concepciones al mismo tiempo, tanto de enseñanza como de aprendizaje. Esto no es ajeno entendiendo que las concepciones no son mutuamente excluyentes, sino que pueden tener elementos comunes. Sin embargo, lo importante de mencionar es que suele existir una concepción dominante o principal y otras que tienen un rol auxiliar o secundario (Pratt, 1998). Esto quiere decir que la concepción dominante es la que más suele usar en su práctica docente y la que más se evidencia explícitamente en su discurso y en sus acciones, mientras que las otras sirven para explicar situaciones específicas o aspectos más generales de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Por otro lado, el hecho de que se hayan encontrado dos versiones de la misma concepción, una con enfoque normativo y otra con enfoque comunicativo, nos permite identificar que estos enfoques se encuentran presentes de manera transversal en casi todas las concepciones; no obstante, también nos lleva a reflexionar que no son suficientes para describir todo el pensamiento que sostiene un docente sobre su disciplina, y por otro lado, no determinan completamente las acciones que el docente va a realizar en el aula. Esto quiere decir que para predecir las acciones docentes, no basta con saber sus creencias sobre la disciplina en particular, sino que se debe entender dentro de un marco de sistema de creencias, donde también existen creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje, la motivación,

entre otras, que brindan un marco más complejo, pero enriquecedor para entender el pensamiento docente (Abelson, 1979; Pajares, 1992; Pratt, 1992; Villegas, 2017).

Por último, es importante dejar explícito que las concepciones halladas carecen de una valoración; es decir, que no se concibe la existencia de una mejor que otra, sino que todas tienen su aporte y más bien pueden complementarse entre sí. Por ello, pueden haber docentes que sostengan una perspectiva transmisionista de la enseñanza, pero que generen resultados efectivos y positivos en el desempeño y aprendizaje de sus estudiantes, incluso lograr los fines comunicativos de la escritura. Esto podría competir con otras visiones actuales sobre la enseñanza de la escritura, que rechazan la aplicación del paradigma tradicional o transmisionista y promueven más bien un enfoque constructivista. Si bien esto podría funcionar en términos ideales, lo real es que no siempre sucede en la práctica. Generar ese cambio tan profundo de creencias no solo toma tiempo y esfuerzo, sino que implica un proceso complejo de autorreflexión constante y progresivo por parte del docente, una predisposición hacia ello y que implica un cambio transversal en todo su sistema de creencias (Marcelo, 2005). Por esto, es que no solo es una tarea titánica, sino que en muchos casos puede llegar a ser fallida.

Por otro lado, en relación a las recomendaciones para la práctica, el presente estudio también tiene repercusiones en distintos aspectos. Por ejemplo, reconocer que el enfoque normativo está bastante presente en todas las concepciones de las docentes permitiría comprender desde un marco más profundo y subjetivo las formas en que las docentes están incorporando los enfoques de la escritura en su práctica docente. Así, se puede partir de esto para seguir orientando la transición hacia un enfoque integrador y complejo de la escritura, tanto para la intervención como la formación o evaluación docente. Así, por ejemplo, los procesos de evaluación docente, suelen estar enfocados en los “cómo” el docente se desenvuelve pedagógica y didácticamente en el aula y con sus estudiantes, pero no ahonda en el “porqué” de sus acciones, aquella capa profunda donde se encuentran sus intenciones y creencias (Pratt, 1998). En relación a ello, debería haber un contexto y marco de referencia para interpretar y juzgar aspectos de la enseñanza, como lo que está tratando de lograr el docente y por qué eso es importante.

Las evaluaciones actuales en la educación primaria peruana suelen partir de las competencias que un buen docente debe presentar (MINEDU, 2013c), pero es importante recordar que estas también han sido creadas dentro de una comunidad y un contexto particular que sostienen concepciones dominantes y auxiliares de la enseñanza y el aprendizaje (Cuenca, 2020; Graham, 2018); es decir, la idea de lo que consideramos como enseñanza efectiva es una construcción social (Pratt, 1998). Así, no solo estarían tratándose de procesos basados en la meritocracia, como es el caso del acceso y permanencia en la Carrera Pública Magisterial, sino que privilegia a aquellos docentes que se alinean con sus principios y visiones del sistema educativo. Debido a que la enseñanza se sostiene sobre un fuerte y sólido sistema de creencias, sería valioso considerar oportunidades donde los docentes, de manera colegiada, puedan dialogar y reflexionar sobre estas, retroalimentar mutuamente su práctica y

seguir construyendo conocimiento sobre las mejores maneras para enseñar la escritura, y más importante, las razones detrás de ello. Un rescatable ejemplo de esta propuesta es el programa de acompañamiento pedagógico que viene desarrollándose en el país desde hace algunos años y que tiene como prioridad ofrecer oportunidades a los docentes para construir conocimientos nuevos sobre su práctica, a partir de la reflexión y renovación constante (Balarin y Escudero, 2019).

Lo importante es poder comprender la forma de pensar de los docentes y aceptar que sus visiones de la enseñanza y el aprendizaje son válidas y obedecen a toda una trayectoria de vida personal, académica, profesional y práctica (Perafán y Aduríz – Bravo, 2005), que probablemente haya traído buenos resultados en el pasado. Solo a partir de validar esto, es que se podrá pensar en una posibilidad de cambio para la mejora de la calidad de la enseñanza en la educación básica regular y en general.

Respecto a las limitaciones del estudio, se encontró que estudiar las concepciones solo desde el testimonio verbal de las docentes no es suficiente para identificar todas las acciones de enseñanza que realizan en aula efectivamente, ya que la memoria es limitada y no siempre podrán reportar todo lo que realmente realizan en aula. Por otro lado, se ha identificado que es más factible verbalizar las acciones desde el enfoque normativo que desde el comunicativo porque son más concretas y tienen una historia mucho más larga en la ciencia de la didáctica de la escritura. En ese sentido, se podrían haber perdido algunos elementos complementarios al utilizar solo una entrevista como instrumento de recolección de información y que podría complementarse con observaciones de aula o revisión de material educativo. Sin embargo, cabe mencionar que el contexto en el que ha sido desarrollada esta tesis ha sido bastante complejo e incierto debido a los cambios en las modalidades de enseñanza (virtual, semipresencial, presencial) que trajo consigo la pandemia de COVID19, por lo que otro tipo de abordajes metodológicos no resultaban viables en el plazo que se tenía para la aplicación del estudio.

Por último, futuras investigaciones podrían explorar la cognición docente respecto a cómo entienden la motivación para la escritura, ya que es un tema que ha aparecido en este estudio y es una de las últimas tendencias en la investigación sobre el tema. Esto podría ayudar a seguir comprendiendo cómo se estructuran los sistemas de creencias de los y las docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Otro tipo de estudios, siguiendo la línea de investigación de la escritura, que en el país no está tan desarrollada, podría ser estudiar los procesos de escritura en los estudiantes del nivel primaria y secundaria, para identificar las estrategias que utilizan para aprender y para apropiarse del sistema de escritura. Bajo la misma línea, se puede continuar con el estudio de las creencias de autoeficacia hacia la escritura por parte de los estudiantes y su relación con el desempeño académico, ya que ayudaría a identificar otras variables que intervienen directamente en el rendimiento de la escritura, que no han sido tan estudiadas en el contexto peruano.

Referencias

- Abelson, R. (1979). Differences between belief and knowledge systems, *Cognitive Science*, 3 (4), 355 – 366.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica. Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Rev. Perspectiva Educacional*, Instituto de Educación PUCV, (45), 11-24.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y Acción. Una teoría social cognitiva*. Martínez Roca.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Routledge Taylor y Francis Group.
- Balarin, M. y A. Escudero (2019). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano (Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes). Lima: UNESCO Lima.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and motivating children to write, *The Sage Handbook of Writing Development*, 300-312.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper (Ed.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol 2, Research Designs*, American Psychological Association. DOI: 10.1037/13620-004.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseños*. Paidós Ibérica.
- Brown, T. y McNeill, D. (1966). “The ‘Tip of the tongue’ phenomenon”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 325-336.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, Tercera edición. SAGE Publications.
- Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Quinta edición. SAGE Publications.
- Cuenca, R. (2020). La evaluación docente en el Perú, *Documento de trabajo*, 271 (20), IEP.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Octava edición. Wolters Kluwer.
- Dall’Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. En B. Ross (Ed.). *Teaching for effective learning: research and development in higher education*, 13. Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Elacqua, G., Navarro-Palau, P., Prada, M.F. y Soares, S. (2020). *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #5: Educación a distancia, semipresencial o presencial: ¿Qué dice la evidencia?* Banco Interamericano de Desarrollo. DOI: <http://dx.doi.org/10.18235/0002998>

- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16(2), 1-27.
http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Frith, U. (1984). Specific spelling problems. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds.): *Dyslexia, A global Issue*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2014). Relationships between primary teachers' beliefs and their practices in relation to writing instruction. *Research Papers in Education*, (May 2015), 1–14.
<http://doi.org/10.1080/02671522.2014.908406>
- González, N., Eguren, M. y de Belaunde, C. (2017). Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. Instituto de Estudios Peruanos.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 20 – 33.
- Graham, S. (2018). A Writer(s)-within-Community Model of Writing. In *The Lifespan Development of Writing* (pp. 272–325). National Council of Teachers of English.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Fink, B. (2002). Primary Grade Teachers' Theoretical Orientations Concerning Writing Instruction: Construct Validation and a Nationwide Survey. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 147–166.
<http://doi.org/10.1006/ceps.2001.1085>
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated, *International Journal of Qualitative methods*, 3(1), 42 – 55.
- Hammerstein, S. Konig, C, Dreisorner, T y Frey, A. (2021). Effects of COVID-19-related school closures on student achievement – A systematic review, *Frontiers in Psychology*, 12, (746289). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.746289
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M.C. Levy y S. Ransdell (Eds.): *The science of writing*. Erlbaum.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación, Sexta edición. Mc Graw Hill Education.
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *REIFOP*, 14 (1), 165-175.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129 – 169.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26.

- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kostouli, T. (2009). A sociocultural framework: Writing as social practice. *The Sage handbook of writing development*, 98-116.
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F. y Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19, *Veritas & Research*, 3 (1), 16-25.
- Luria, A. (1983). The development of writing in the child. En M. Martlew (Ed.): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. John Wiley & Sons.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores de aprender a enseñar: una revisión personal. En Perafán, G. y Adúriz – Bravo, A. (Comp.). Pensamiento y conocimiento de los profesores. (47-62). Universidad Pedagógica Nacional.
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research? A First step towards a comprehensive approach to judging rigour/Quality, *Journal of Health Psychology*, 11 (5), 799-808. DOI: 10.1177/1359105306066643
- Milicic, N. y Arón A.M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9 (2), 117-123.
- Ministerio de Educación (2013a). *Estudio de Educación Inicial. Un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de 5 años de edad. Informe breve de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2013b). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2013c). *Marco del buen desempeño docente*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Perú. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2022). *Principales hallazgos del EVA 2021*. Perú. Ministerio de Educación. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Molinari, M. (2000). Leer y escribir en el jardín de infantes. En A. Kaufman (Ed.). *Letras y n meros. Alternativas did cticas para jard n de infantes y primer ciclo de la EGB*. Santillana.
- Moreno, M. (2005). El pensamiento del profesor: Evolución y estado actual de las investigaciones. En Perafán, G. y Adúriz – Bravo, A. (Comp.). Pensamiento y conocimiento de los profesores. (63-80). Universidad Pedagógica Nacional.
- Murillo, M. (2022). Pandemia covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo, *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 71-90. ISSN: 2309-0006

- Naslund-Hadley, E., Hernández, J.M., Montaña, K., Namen, O., Alpizar, G., Luna, U., Ochoa, L., García, J.F., Peña de Osorio, B., Biehl, M.L., Maragall, J., Méndez, C. y Thompson, J. (2020). *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #4: Educación inicial remota y salud mental durante la pandemia COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. DOI: <http://dx.doi.org/10.18235/0002890>
- Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G. y Otiniano, F. (2019). Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP): Investigaciones Cualitativas. Versión 2.0. Comisión de Investigación del Departamento de Psicología de la PUCP.
- Noreña, A.L., Alcaraz-Moreno, N., Juan, G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa, *Aquichan*, 12 (3), 263-274.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Informe de resultados TERCE. Tercer estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Oficina de Santiago. Oficina Regional De Educación para América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura ERCE 2019. Perú*. Oficina Regional De Educación para América Latina y el Caribe.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. DOI: 10.3102/00346543062003307
- Perafán, G. A. y Adúriz-Bravo, A. (2005). Pensamiento y conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas internacionales.
- Pérez, M.P., Mateos, M., Scheuer, N y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I. (Ed.), *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (55 – 94). Graó.
- Pokhrell, S. & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1) 133–141. DOI: 10.1177/2347631120983481
- Pont, E. (2020, 20 de enero). Pedagogías alternativas a la educación tradicional. *La Vanguardia*. https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200117/472932614514/educacion-montessori-waldorf-emilia-reggio-pedagogia.html?utm_term=botones_sociales
- Ponte, J. (1992). Concepções dos professores de matemática e investiga de investig. En Brown, M.; Fernandes, D. et al (Eds.), *Educação matemática. Temas de investigação*, Lisboa, SEM-SPCE.
- Ponte, J. (1994). Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning. En Bazzini, L. (Ed.), *Theory and practice in mathematics education. Proceedings of the Fifth*

International Conference on Systematic Cooperation between theory and practice in mathematics education, Italia: Grado.

- Pozo, J.J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la Sociedad del conocimiento. En Pozo, J.I. (Ed.), *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (29 – 54). Graó.
- Pozo, J.J., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I. (Ed.), *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (95 – 134). Graó.
- Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J. y Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: An exploratory study of orientations to reading and writing. *Research Papers in Education*, 16(3), 271-292.
- Pramling, I. (1993). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. (Ed.). *Las estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción*. Domenech.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching, *Adult Education Quarterly*, 42 (4), 203 – 220. DOI: 10.1177/074171369204200401
- Pratt, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Kreiger Publishing Company.
- Prosser, D.D., Trigwell, K. & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academic's conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, pp. 217 – 231.
- Ribera, P. (1999). Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista, *Cuadernos de educación*, 1.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Van Steendam, E. y Raedts, M. (2012). Writing en K. R. Harris, S. Graham, and T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 3. Application to Learning and Teaching*, 3, 189 – 227. DOI: 10.1037/13275-009
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3 (1), 29-50.
- Saljo, R. (1988). Learning in educational settings: Methods of inquiry. In P. Ramsden, (Ed.), *Improving learning: New perspectives* (pp. 32 – 48). London: Kogan Page, Ltd.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (1992). Conception of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Samuelowicz, K. y Brain, J. D. (2001). Revising academic beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Scheuer, N. de la Cruz, M., Pozo, J., Huarte, M.F., Bosch, M.B., Bello, A. y Baccalá, N. (2005). Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. En Pozo, J.I. (Ed.), *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (153 – 170). Graó.

- Schriefers, H.; Meyer, S. & Levelt, W. J. M. (1990). "Exploring the time course of lexical access in language production: Picture-word inference studies". *Journal of Memory and Language*, 29, 86-102.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*, tercera edición. Teachers College Press.
- Skar, G., Graham, S. y Huebner, A. (2021). Learning Loss During the COVID-19 Pandemic and the Impact of Emergency Remote Instruction on First Grade Students' Writing: A Natural Experiment. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000701>
- Slavin, R., Madden, N., y Karweit, N. (1989). Effective programs for students at risk: Conclusions for practice and policy. In R. Slavin, N. Karweit, & N. Madden (Eds.), *Effective programs for students at risk* (pp. 21–54). Allyn & Bacon.
- Smidt, J. (2009). Developing Discourse Roles and Positionings – An Ecological Theory of Writing Development, *The Sage handbook of writing development*, 117-125.
- Teberosky, A. (Diciembre de 2000). Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia, España.
- Teberosky, A. (2001). *Aprendiendo a escribir*. Cuarta edición. Horsori.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En Grouws, D. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Macmillan, pp. 127-146.
- Villegas, F. (2017). Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria, *Revista peruana de Investigación Educativa*, 9, 31-60.
- Vygotsky, L. S. (1983). The prehistory of written language. En M. Martlew (Ed.): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. John Wiley & Sons.
- Wells, D. (2009). Early written communication. *The Sage handbook of writing development*, 213 – 229.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*, tercera edición, McGraw Hill Education.

Apéndice A. Dictamen de proyecto de tesis aprobado ante el Comité de Ética

VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN
COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN
PARA CIENCIAS SOCIALES, HUMANAS Y ARTES



DICTAMEN

Datos del documento:

Número de dictamen:	012-2022-CEI-CCSSHyaAA/PUCP
Título del protocolo:	<i>Creencias y concepciones docentes en el aprendizaje y enseñanza de la escritura convencional</i>
Número de solicitud:	007-2022-CEI-CCSSHyaAA/PUCP

Documentos revisados:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitud de evaluación ética dirigida al CEI para Ciencias Sociales, Humanas y Artes 2. Declaración de compromiso con los principios éticos 3. Lista de verificación sobre la aplicación de los principios 4. Protocolo de investigación 5. Consentimiento informado 6. Cuestionario de datos 7. Guía de entrevista

Dictamen¹:

Aprobado

Fecha de aprobación:

14 de febrero del 2022

Sobre la investigadora principal:

<p>Nombre completo: Fiorella Marycell Hidalgo Ormeño Institución a la que está adscrita la investigadora principal: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)</p>
--

¹ **Sin dictamen:** significa que el protocolo de investigación no es lo suficientemente claro. Por ello, el CEI-CCSSHyaAA decide no dictaminar, sino solicitar que el investigador o investigadora a cargo realice una serie de modificaciones para clarificar los objetivos, los procedimientos a seguir o los resultados que se busca obtener.

No aprobado: significa que el protocolo no es aceptable, incluso con modificaciones importantes.

Aprobado condicional: significa que el CEI-CCSSHyaAA solicita modificaciones al protocolo de investigación como condición para su aceptabilidad. Estas modificaciones son denominadas observaciones y son de obligatorio cumplimiento por parte del investigador.

Aprobado: significa que el protocolo de investigación, tal como ha sido presentado, es aceptable y puede llevarse a cabo.

Aprobado con recomendaciones: es un dictamen equivalente al aprobado, solo que el CEI-CCSSHyaAA decide emitir recomendaciones que considera podrían coadyuvar en la ejecución del proyecto. Las recomendaciones NO son de obligatorio cumplimiento, sino que será el investigador o investigadora quien decida si las lleva a cabo o no.

Apéndice B. Protocolo de Consentimiento informado

Estimada o estimado docente:

Por medio del presente protocolo, se solicita su apoyo para la realización de una investigación de tesis de posgrado a cargo de la estudiante *Fiorella Marycell Hidalgo Ormeño*, alumna de Posgrado de la *Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo* de la Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *María Isabel La Rosa*. La investigación tiene el propósito de *explorar las creencias y concepciones docentes sobre la escritura convencional y su enseñanza en docentes de primer grado de primaria de escuelas privadas de Lima metropolitana*.

Se le ha contactado para participar de una entrevista individual que consta de 12 preguntas y tendrá una duración de 60 minutos aproximadamente. Esta entrevista será grabada en video y en audio, pero solo se guardará el archivo de audio .mp3, de modo que posteriormente se pueda realizar la transcripción de la misma. Asimismo, se le solicitará responder algunos datos acerca de su experiencia formativa y laboral a través de un cuestionario en línea. Su identidad se mantendrá en total confidencialidad y se usará un código de identificación al momento del análisis para evitar usar sus datos personales. Asimismo, la información recogida será confidencial, solo será utilizada para los propósitos de la investigación. Esta información será almacenada en una carpeta virtual protegida con contraseña a la que solo accederá la responsable de la investigación, su asesora y otros investigadores. Asimismo, quedará guardada por un mínimo de 5 años para futuras investigaciones y productos derivados de la tesis, como publicaciones o ponencias.

El presente estudio es de mínimo riesgo y su participación es completamente voluntaria. Si lo considera podría retirarse de esta entrevista en cualquier momento sin perjuicio alguno. Asimismo, puede solicitar abstenerse de responder alguna pregunta que le genere incomodidad. Además, si tuviera alguna duda o pregunta sobre la investigación puede plantearla en cualquier momento a la entrevistadora a fin de clarificarla oportunamente.

Los resultados finales de la investigación serán publicados en el repositorio de tesis de posgrado de la PUCP a los cuales podrá tener acceso libre cuando lo requiera, para lo cual se le hará llegar el enlace correspondiente.

En caso desee solicitar información adicional acerca de la investigación en la que está participando puede comunicarse al correo m.hidalgo@pucp.edu.pe y si tiene alguna duda sobre temas de ética de la investigación puede comunicarse con el comité de ética de la investigación (CEI) de la PUCP al correo: etica.investigacion@pucp.edu.pe

En caso esté de acuerdo con todo lo explicado en este consentimiento así como de autorizar la grabación de la entrevista, por favor marque la opción que dice “Sí acepto”.

Muchas gracias por su participación.

Por favor, marque su respuesta:

Sí acepto

No acepto

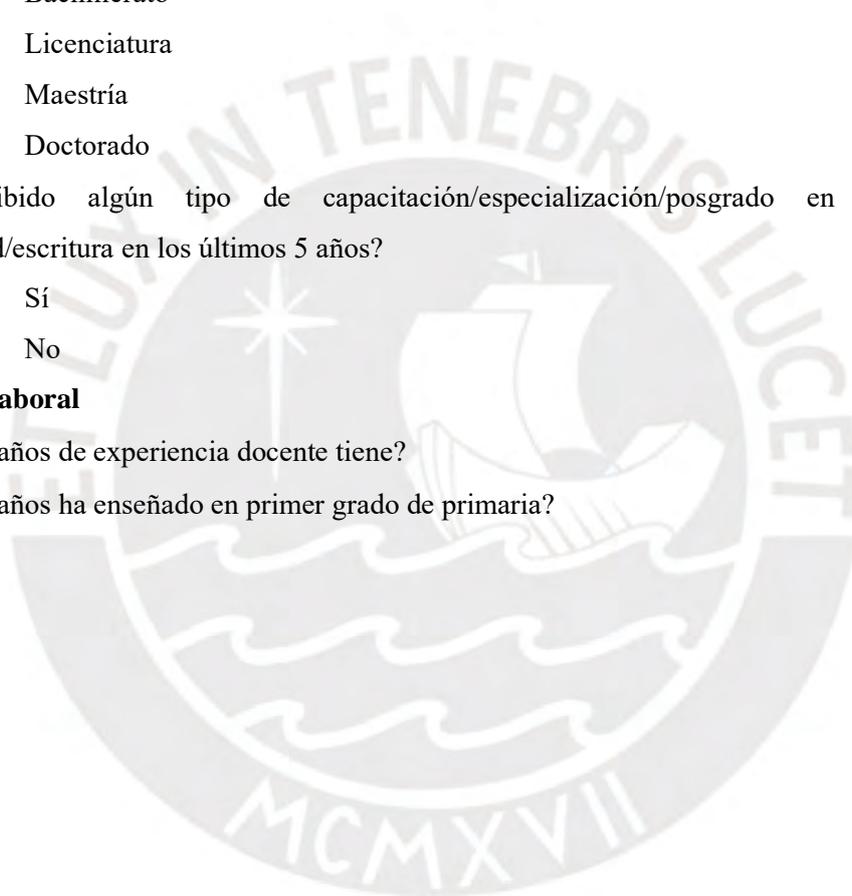
Apéndice C. Ficha de datos sociodemográficos

Experiencia formativa

- ¿En qué tipo de institución educativa se formó como docente? Marque:
 - Universidad
 - Instituto pedagógico
 - Escuela pedagógica
 - otro: _____
- ¿Qué nivel ha alcanzado en la educación superior? Marque:
 - Bachillerato
 - Licenciatura
 - Maestría
 - Doctorado
- ¿Ha recibido algún tipo de capacitación/especialización/posgrado en el área de literacidad/escritura en los últimos 5 años?
 - Sí
 - No

Experiencia laboral

- ¿Cuántos años de experiencia docente tiene?
- ¿Cuántos años ha enseñado en primer grado de primaria?



Apéndice D. Guía de entrevista final

Experiencia docente

- a. Para iniciar, cuéntame brevemente cómo ha sido tu experiencia docente en el primer grado de primaria en los últimos 4 años, tanto en virtualidad como presencialidad, específicamente en la enseñanza de la escritura.

Creencias y concepciones docentes sobre el aprendizaje de la escritura

- b. ¿Qué significa para ti aprender a escribir? (declarativo – conceptual)
- c. ¿Cuál debería ser la mejor forma de aprender a escribir para un estudiante? (“deber ser” de la creencia)
- a. ¿Por qué debería aprender así?
- b. ¿Alguna otra forma que quiera agregar?
- d. Si tuviéramos que dividir el aprendizaje de la escritura en áreas ¿Cuáles serían?
- e. ¿Cómo aprende un niño a escribir inicialmente? ¿Por qué piensa que es así?
- f. Hay distintos factores que influyen en el aprendizaje de la escritura, ¿Cuáles consideras que son?
- a. ¿Cómo así influyen en el aprendizaje? ¿Por qué piensa eso?
- b. ¿Consideras que habría algún otro factor además de los mencionados?
- c. ¿Considera que hay algún otro factor que facilite/ obstaculice el aprendizaje de la escritura?
- g. ¿Cuáles son los indicadores que te permiten saber que un estudiante ha logrado sus metas de escritura para el primer grado?

Creencias y concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura

- h. ¿Qué significa para ti enseñar a escribir?
- i. Idealmente, ¿Cómo debería ser esta enseñanza de la escritura?
- a. ¿Por qué debería ser así?
- b. ¿Alguna otra forma que quiera agregar?
- j. ¿Qué acciones utilizas para la enseñanza de la escritura?
- a. ¿Por qué utilizas esas acciones y no otras?
- b. ¿Qué beneficios tiene usar estas acciones?
- c. ¿Alguna otra acción que realices en el aula?
- d. Respecto a acciones de planificación, ¿qué realizas? ¿Por qué lo haces así?
- k. ¿Qué buscas alcanzar en el estudiante con tu forma de enseñar la escritura? ¿Por qué?
- a. ¿Me podrías dar algún ejemplo? En ese ejemplo que me das, ¿Cómo sería?
- l. ¿Qué factores crees que facilitan la enseñanza de la escritura?
- a. ¿Por qué crees que facilitan la enseñanza?
- m. ¿Qué factores crees que dificultan la enseñanza de la escritura?
- a. ¿Por qué crees que dificultan la enseñanza?

- n. Finalmente, ¿deseas añadir alguna información adicional sobre el tema aparte de lo que ya me has contado?



Apéndice E. Formato de jueces para validación de guía de entrevista

Estimado/a docente,

De mi mayor consideración, reciba un cálido saludo. Mi nombre es Fiorella Hidalgo Ormeño, licenciada en psicología social y estudiante de maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo por la PUCP. Como parte de la formación, me encuentro realizando mi proyecto de tesis titulado “Concepciones y creencias docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de la escritura convencional”, que está asesorada por la profesora María Isabel La Rosa.

Deseo agradecerle por su disposición e interés en participar como juez que validará la guía de entrevista que he desarrollado para investigar mi tema de tesis. En ese sentido, a continuación, encontrará un breve resumen del proyecto de tesis, así como definiciones de los conceptos más importantes del mismo. Posteriormente, se presentará el formato de validación, donde observará las áreas de indagación, sus objetivos y las preguntas relacionadas. Usted deberá otorgar una calificación del 1 al 5 a cada ítem en relación con cuatro criterios: pertinencia, coherencia, apertura y claridad. Asimismo, podrá colocar observaciones a las preguntas en caso lo considere necesario. Esto me serviría bastante para entender mejor sus puntuaciones.

Finalmente, los resultados de su calificación servirán para adecuar mi instrumento a una mejor versión que luego pasará por un proceso de piloto y por la muestra general de participantes.

En caso tenga dudas, comentarios o preguntas sobre el llenado de este formato, sírvase escribir a mi correo: m.hidalgo@pucp.edu.pe

Sin otro particular,

Fiorella Hidalgo Ormeño.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general explorar las concepciones y creencias de docentes de primer grado de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura convencional en Lima Metropolitana. Para este fin se accederá a un total de 10 participantes que cumplan con los siguientes criterios: tener al menos 2 años de experiencia docente en primer grado antes del inicio de la pandemia, al menos 1 año en primer grado durante la pandemia y que sigan ejerciendo la carrera al momento de la entrevista. El instrumento de recojo de información será la entrevista a profundidad semiestructurada y un cuestionario de recojo de datos relacionados a la formación académica y experiencia profesional de los participantes. La guía de preguntas de la entrevista pasará previamente por una evaluación de jueces expertos en el tema y se realizará un piloto con un participante para ajustar detalles al proceso. Los participantes serán convocados a través de publicaciones en redes sociales y mediante la técnica de bola de nieve, en la cual una participante anterior puede recomendar a un contacto que cumpla el perfil para invitarla a participar. Además, antes del inicio de la entrevista, se les brindará un protocolo de consentimiento informado donde se describirán todas las consideraciones éticas necesarias. Una vez recogidos los resultados se realizará el procedimiento de análisis temático para identificar los principales temas que respondan al objetivo de investigación.

Palabras clave: creencias docentes, concepciones, escritura.

Conceptos importantes

Pensamiento docente: es una línea de investigación reciente que explora las cogniciones docentes y las relaciona con su accionar en el espacio educativo. Esta corriente asume que los docentes son sujetos reflexivos, racionales, que toman decisiones, emiten juicios, tienen creencias sobre lo que implica aprender y enseñar. Asimismo, entiende que su pensamiento influye sustancialmente en su conducta e incluso la determina. Este constructo se puede estudiar desde una dimensión cuantitativa para recoger aspectos explícitos de su pensamiento y desde otra cualitativa, para recoger aspectos implícitos o tácitos de su pensamiento (Perafán y Aduríz-Bravo, 2005).

Concepciones sobre la enseñanza: Significados específicos sobre fenómenos que median nuestra respuesta a situaciones que los involucran. Están compuestas por tres aspectos interdependientes: acciones, intenciones y creencias. Las acciones son todas las actividades o repertorio de técnicas que el docente usa en la enseñanza y suele ser el aspecto más accesible y concreto de la concepción de una persona acerca de la enseñanza. Las intenciones se orientan hacia aquello que el docente busca lograr y alcanzar con su enseñanza. La creencia es el aspecto más abstracto de la concepción y también el más estable e inflexible, se refiere a las normativas o proposiciones causales que están detrás de la práctica docente (Pratt, 1992).

Evaluación de preguntas: A continuación, encontrará una matriz con las áreas de indagación, sus objetivos asociados y las preguntas correspondientes, junto a 4 criterios que deberá utilizar para evaluar cada una de ellas. **Utilice una escala del 1 al 5** para evaluar cada pregunta con los siguientes criterios, los cuales se describen a continuación:

- *Pertinencia:* La pregunta permite alcanzar el objetivo del estudio.
- *Coherencia:* Existe relación directa entre la pregunta y su objetivo.
- *Apertura:* Las preguntas son abiertas y no de “SI o No”.
- *Claridad:* La pregunta no es compleja (varías preguntas/ideas a la vez) ni presenta ambigüedades (diferentes interpretaciones).

En la columna de observaciones podrá agregar sugerencias para mejorar las preguntas, correcciones o comentarios sobre sus puntuaciones, entre otros.

Adicionalmente, en la última fila de la matriz encontrará un aspecto para la evaluación de la *fluidez de la guía* como conjunto.

Tabla 3

Formato de validación de guía de entrevista

Objetivo del estudio: Explorar las creencias y las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.								
Área de indagación	Objetivo del área de indagación	Pregunta	Criterios de evaluación				Puntaje promedio	Observaciones
			Pertinencia	Coherencia	Apertura	Claridad		
Experiencia docente en general	Abrir el tema de conversación e invitar al participante a describir brevemente su experiencia docente en el primer grado de primaria, especialmente en la enseñanza de la escritura.	Para iniciar, cuénteme brevemente cómo ha sido su experiencia docente en el primer grado de primaria, específicamente en la enseñanza de la escritura convencional.						

Creencias y concepciones sobre el aprendizaje de la escritura	Explorar qué entienden los docentes sobre el concepto de escritura, cómo creen que se inicia el aprendizaje de ésta y qué aspectos comprende, según su conocimiento.	<p>¿Cómo entiende usted el aprendizaje de la escritura?</p> <p>¿Qué aspectos comprende el saber escribir?</p> <p>¿Cómo se inicia el aprendizaje de la escritura?</p> <p>¿Cómo sabe usted que un niño o niña aprendió a escribir?</p> <p>¿Qué necesita un niño o niña para aprender a escribir?</p> <p>¿Qué factores contribuyen o afectan el aprendizaje de la escritura?</p> <p>¿Cuándo un niño logra un aprendizaje exitoso de la escritura y cuándo no? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo se siente frente a los logros de sus estudiantes en el aprendizaje de la escritura?</p>
Creencias y concepciones sobre la enseñanza de la escritura	Explorar cómo los docentes entienden y aplican la enseñanza de la escritura, qué acciones realizan para la enseñanza, qué pretenden alcanzar con esta forma de enseñar y qué factores asocian con el éxito o fracaso en la	<p>¿Qué estrategias usa para la enseñanza de la escritura convencional? ¿Por qué utiliza estas estrategias y no otras? ¿Qué beneficios tiene usar estas estrategias?</p> <p>¿Cómo planifica a lo largo del año la enseñanza de la escritura?</p> <p>Describame un poco el proceso.</p> <p>¿Qué busca usted alcanzar en el estudiante con su forma de enseñar la escritura?</p> <p>¿Qué aciertos o dificultades ha enfrentado en la enseñanza de la</p>

enseñanza de este tema. escritura? ¿Qué condiciones facilitan/dificultan la enseñanza de la escritura?
¿Cómo se siente enseñando a escribir a sus estudiantes?

Fluidez de la guía: Evaluar del 1 al 5 si la secuencia de las preguntas permitirá mantener una conversación dinámica con el participante, sin cambios abruptos de temas inconexos o repetitivos.

Fluidez:



Apéndice F. Cambios realizados a la guía de entrevista durante el proceso de diseño

Tabla 4

Cambios realizados a la guía de entrevista durante el proceso de diseño

Preguntas de guía original	Preguntas con validación de jueces	Preguntas con validación de jueces y piloto (versión final)
Para iniciar, cuénteme brevemente cómo ha sido su experiencia docente en el primer grado de primaria, específicamente en la enseñanza de la escritura convencional.	Para iniciar, cuénteme brevemente cómo ha sido su experiencia docente en el primer grado de primaria en los últimos 4 años (tanto en virtualidad como presencialidad), específicamente en la enseñanza de la escritura.	Para iniciar, cuéntame brevemente cómo ha sido tu experiencia docente en el primer grado de primaria en los últimos 4 años, tanto en virtualidad como presencialidad, específicamente en la enseñanza de la escritura.
¿Cómo entiende usted el aprendizaje de la escritura?	¿Cómo entiendes el aprendizaje de la escritura?	¿Qué significa para ti aprender a escribir?
-	¿Cómo debería ser el aprendizaje de la escritura?	¿Cuál debería ser la mejor forma de aprender a escribir para un estudiante? (“deber ser” de la creencia) a. ¿Por qué debería aprender así? b. ¿Alguna otra forma que quiera agregar?
¿Qué aspectos comprende el saber escribir?	¿Qué aspectos incluye el saber escribir?	Si tuviéramos que dividir el aprendizaje de la escritura en áreas ¿Cuáles serían?
¿Cómo se inicia el aprendizaje de la escritura?	¿Cómo aprende un niño a escribir?	¿Cómo aprende un niño a escribir inicialmente? ¿Por qué piensa que es así?
¿Qué factores contribuyen o afectan el aprendizaje de la escritura?	¿Qué factores contribuyen al aprendizaje de la escritura?	Hay distintos factores que influyen en el aprendizaje de la escritura, ¿Cuáles consideras que son?

	¿Qué factores afectan el aprendizaje de la escritura?	<ul style="list-style-type: none"> a. ¿Cómo así influyen en el aprendizaje? ¿Por qué piensa eso? b. ¿Consideras que habría algún otro factor además de los mencionados? c. ¿Considera que hay algún otro factor que facilite/ obstaculice el aprendizaje de la escritura?
¿Cuándo un niño logra un aprendizaje exitoso de la escritura y cuándo no? ¿Por qué?	¿Cómo sabes que un niño o niña ya aprendió a escribir?	¿Cuáles son los indicadores que te permiten saber que un estudiante ha logrado sus metas de escritura para el primer grado? <ul style="list-style-type: none"> a. ¿Qué significa para ti enseñar a escribir? Idealmente, ¿Cómo debería ser esta enseñanza de la escritura? <ul style="list-style-type: none"> a. ¿Por qué debería ser así? b. ¿Alguna otra forma que quiera agregar?
-	¿Cómo entiendes la enseñanza de la escritura?	
-	¿Cómo debería ser esta enseñanza de la escritura?	
¿Qué estrategias usa para la enseñanza de la escritura convencional? ¿Por qué utiliza estas estrategias y no otras? ¿Qué beneficios tiene usar estas estrategias?	¿Qué acciones utilizas para la enseñanza de la escritura? ¿Por qué utilizas esas acciones y no otras? ¿Qué beneficios tiene usar estas acciones?	¿Qué acciones utilizas para la enseñanza de la escritura? <ul style="list-style-type: none"> a. ¿Por qué utilizas esas acciones y no otras? b. ¿Qué beneficios tiene usar estas acciones? c. ¿Alguna otra acción que realices en el aula? d. Respecto a acciones de planificación, ¿qué realizas? ¿Por qué lo haces así?
¿Cómo planifica a lo largo del año la enseñanza de la escritura? Describame un poco el proceso.	¿Cómo planifica a lo largo del año la enseñanza de la escritura? Describame un poco el proceso.	Integrada con la anterior
¿Qué busca usted alcanzar en el estudiante con su forma de enseñar la escritura?	¿Qué buscas alcanzar en el estudiante con tu forma de enseñar la escritura?	¿Qué buscas alcanzar en el estudiante con tu forma de enseñar la escritura? ¿Por qué? <ul style="list-style-type: none"> a. ¿Me podrías dar algún ejemplo? En ese ejemplo que me das, ¿Cómo sería?

¿Qué condiciones facilitan/dificultan la enseñanza de la escritura?	¿Qué condiciones te facilitan la enseñanza de la escritura?	¿Qué factores crees que facilitan la enseñanza de la escritura?
-		a. ¿Por qué crees que facilitan la enseñanza?
	¿Qué condiciones dificultan la enseñanza de la escritura?	¿Qué factores crees que dificultan la enseñanza de la escritura?
		a. ¿Por qué crees que dificultan la enseñanza?
¿Qué aciertos o dificultades ha enfrentado en la enseñanza de la escritura?	¿Qué aciertos consideras que has tenido en la enseñanza de la escritura?	Eliminada
	¿Qué dificultades crees que has enfrentado en la enseñanza de la escritura?	
¿Cómo se siente enseñando a escribir a sus estudiantes?	Eliminada	-
¿Cómo se siente frente a los logros de sus estudiantes en el aprendizaje de la escritura?	Eliminada	-
-	Finalmente, ya para cerrar, ¿deseas añadir alguna información adicional sobre el tema aparte de lo que ya me has contado?	Finalmente, ¿deseas añadir alguna información adicional sobre el tema aparte de lo que ya me has contado?

Apéndice G. Lista de concepciones con categorías y subcategorías

Tabla 5

Lista de concepciones, categorías, subcategorías (inicial y corregida) sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura

Concepción	Categoría	Subcategoría inicial	Subcategoría corregida	
Subconcepción 1.1 Enseñanza transmisionista con enfoque normativo	Acciones de enseñanza en aula	Acciones para desarrollar la conciencia fonológica	Acciones para desarrollar la conciencia fonológica	
		Acciones para escribir palabras y oraciones siguiendo la estructura	Acciones para escribir siguiendo una estructura	
		Acciones para fortalecer la motricidad fina	Acciones para fortalecer la motricidad fina	
	Definición de enseñar a escribir	Acciones para practicar el trazo de las letras	Acciones para practicar el trazo de las letras	Acciones para practicar el trazo de las letras
			Enseñar a escribir es demostrar la conciencia fonológica	Enseñar a escribir es demostrar la conciencia fonológica
	Objetivos de la enseñanza	Que construyan oraciones siguiendo la norma que identifiquen bien las grafías, trazo y fonemas	Que construyan oraciones siguiendo la norma	Que construyan oraciones siguiendo la norma
			que identifiquen bien las grafías, trazo y fonemas	que identifiquen bien las grafías, trazo y fonemas
Planificación de la enseñanza		toma en cuenta el contenido que quiere transmitir	Docente toma en cuenta el contenido que quiere transmitir al planificar	

	toma en cuenta la experiencia del docente	toma en cuenta la experiencia del docente
Proceso de enseñanza de la escritura	docente - contenido: aprendizaje depende de las situaciones que planteen los docentes en aula	depende de las situaciones que planteen los docentes en aula
	docente - contenido: enseñanza efectiva depende principalmente de la preparación del maestro	Enseñanza depende de la preparación del maestro
	docente - contenido: entregar contenido eficazmente	Docente entrega contenido eficazmente
	docente - estudiante: modelar explícitamente para promover una experiencia de aprendizaje	Docente modela explícitamente
	estudiante - contenido: a través de la demostración explícita de la maestra del contenido	Docente se vincula con la escritura a partir de la demostración de la maestra
Resultados de la enseñanza	desarrolle buena motricidad fina y haga un buen trazo de la letra	Se busca que el estudiante desarrolle buena motricidad fina y trazo de la letra
	los niños distingan grafemas y fonemas y aspectos normativos (conectores, mayúscula, punto	Se busca que el estudiante distinga aspectos normativos

		lea escriba y comprenda textos, mensajes	Se busca que el estudiante lea, escriba y comprenda textos o mensajes
	Rol de los padres de familia	De transmitir el contenido correcto de la escritura	Padres transmiten contenido correcto de la escritura
	Rol del docente	de involucrarlos en la escritura a través de juegos y recursos de transmitir el contenido correcto	Docente involucra al estudiante en la escritura con juegos y recursos Docente transmite el contenido correcto
Subconcepción 1.2: enseñanza transmisionista con enfoque comunicativo	Definición de enseñar a escribir	enseñar es dar, entregar, dotar al niño de una habilidad de comunicación con el mundo que le servirá en el futuro	Enseñar es dar una habilidad
	Objetivos de la enseñanza	Que su mensaje sea comprensible por otros	Que su mensaje sea comprensible por otros
Concepción 2: Enseñanza como acompañamiento con enfoque normativo	proceso de enseñanza de la escritura	estudiante - contenido: a través de la exploración con los recursos y materiales estudiante - contenido: a través de la exposición al mundo letrado	Estudiante se vincula con escritura a través de la exploración del material Estudiante se vincula con escritura a través de la exposición al mundo letrado

		estudiante - contenido: a través de la práctica	Estudiante se vincula con la escritura a través de la práctica
	Rol de los padres de familia	de guía, orientadora, acompañante del niño, de modelo	Padres son acompañantes del estudiante
	Rol del docente	de guía, orientadora, acompañante del niño, de modelo	Docente es guía y orientadora
Concepción 3: Enseñanza auténtica con enfoque comunicativo	Acciones de enseñanza en aula	acciones para producir textos libremente	acciones para producir textos libremente
	definición de enseñar a escribir	enseñar es permitir que el niño descubra una nueva forma de comunicarse	enseñar es permitir que el niño descubra una nueva forma de comunicarse
	Objetivos de la enseñanza	que pueda aplicar la escritura a su vida diaria y a su educación futura	que pueda aplicar la escritura a su vida diaria y educación futura
	Proceso de enseñanza de la escritura	estudiante - contenido: a partir de experiencias donde se le invite a escribir	Estudiante se vincula con escritura a partir de experiencias donde se le invite a escribir
		estudiante - contenido: a través de promover la autoreflexión	Estudiante se vincula con escritura a través de la autoreflexión de su proceso
Concepción 4: Enseñanza formativa con enfoque normativo	Acciones de enseñanza en aula	de formadora del carácter y hábitos	Docente forma hábitos y disciplina

Subconcepción 5.1: Enseñanza alentadora con enfoque normativo	Proceso de enseñanza de la escritura	docente - estudiante: proporciona estructura al niño docente - estudiante: trato individualizado, personalizado, ajustado a la necesidad o dificultad individual de cada estudiante para promover su aprendizaje	Docente proporciona estructura al estudiante Docente tiene trato individualizado con estudiante
	Rol de los padres de familia	de formadora del carácter y hábitos	Padres forman hábitos de estudio
	Rol del docente	de formadora del carácter y hábitos	Docente forma hábitos y disciplina
	Planificación de la enseñanza	toma en cuenta características del estudiante	Docente toma en cuenta características del estudiante al planificar
	proceso de enseñanza de la escritura	docente - estudiante: relación de cuidado sobre las emociones implicadas en su proceso de aprendizaje, que sea amable, placentero, tranquilo	Docente tiene relación de cuidado sobre las emociones implicadas en el proceso de aprendizaje del estudiante
Proceso de aprendizaje de la escritura	condiciones del aprendiz conocimientos previos (CF, motricidad fina, base de inicial, habilidad innata para escribir,	Condiciones del estudiante: conocimientos previos	

		estudiante - contenido: a partir de la disposición cognitiva y emocional para escribir	Estudiante se vincula con la escritura a partir de la disposición cognitiva y emocional para escribir
	Rol de los padres de familia	de cuidado, de nurturing, de aliento desde lo emocional	Padres alientan al estudiante a escribir
	Rol del docente	de cuidado, de nurturing, de aliento desde lo emocional	Docente alienta al estudiante a escribir
Subconcepción 5.2: enseñanza alentadora con enfoque comunicativo	objetivos de la enseñanza	que el niño sea feliz, libre y disfrute de escribir	Que el estudiante se sienta feliz y libre escribiendo
	resultados de la enseñanza	que les guste escribir y disfrute del proceso	Se busca que estudiante disfrute del proceso de escribir
Concepción 1: Aprendizaje como incremento de conocimientos con enfoque normativo	Definición de aprender a escribir	Trazar correctamente las letras	Trazar correctamente las letras
	Proceso de aprendizaje de la escritura	condiciones del aprendiz conocimientos previos (CF, motricidad fina, base de inicial, habilidad innata para escribir, condiciones del aprendiz edad maduración	Condiciones del estudiante: conocimientos previos Condiciones del estudiante: edad y maduración

		condiciones del aprendiz estado de salud (hipotonía, dislexia, bilinguismo, visión)	Condiciones del estudiante: estado de salud
		procesos: secuencia ordenada de adquisición de habilidades	Estudiante aprende en una secuencia ordenada de adquisición de habilidades
Concepción 2: Aprendizaje como memorización con enfoque normativo	definición de aprender a escribir	Conciencia fonológica	Aprender a escribir es memorizar los aspectos fonológicos
	proceso de aprendizaje de la escritura	procesos: acción deriva en aprendizaje sin considerar el procesamiento interno	La acción memorística deriva en aprendizaje
		procesos: a partir de la enseñanza de la maestra, consecuencia	Aprender es consecuencia de la enseñanza de la maestra
		procesos: copiar el modelo	Aprender es copiar el modelo de la maestra
	Resultados de aprendizaje	desarrolle buena motricidad fina y haga un buen trazo de la letra los niños distingan grafemas y fonemas y aspectos normativos (conectores, mayúscula, punto	Estudiante desarrolla buena motricidad fina y trazo de la letra Estudiante distingue aspectos normativos

Subconcepción 3.1: Aprendizaje como práctica con enfoque normativo	proceso de aprendizaje de la escritura	procesos: aprende haciendo, manipulando, creando	Estudiante aprende haciendo, manipulando y creando
	Resultados de aprendizaje	procesos: se aprende haciendo y practicando repetidamente, es un proceso que toma tiempo y esfuerzo lea escriba y comprenda textos, mensajes	Estudiante aprende practicando con tiempo y esfuerzo Estudiante lee, escribe y comprende textos o mensajes
Subconcepción 3.2: Aprendizaje como práctica con enfoque comunicativo	definición de aprender a escribir	Conjunto de habilidades que servirán para comunicarse en todos los ámbitos de la vida	Se aprenden habilidades de comunicación
	proceso de aprendizaje de la escritura	procesos: a partir de la observación, exploración del entorno	Estudiante aprende a partir de la observación y exploración del entorno
	resultados de aprendizaje	que aplique la escritura de manera espontánea en su vida diaria	Estudiante aplica la escritura de manera espontánea en su vida diaria
Subconcepción 4.1: Aprendizaje como la comprensión del significado con enfoque normativo	proceso de aprendizaje de la escritura	procesos: acción y procesamiento cognitivo-lingüístico activo del estudiante	Aprender es un procesamiento cognitivo – lingüístico activo del estudiante
	resultados de aprendizaje	que pueda transmitir un mensaje comprensible por otros	Estudiante transmite un mensaje comprensible por otros

Subconcepción 4.2: Aprendizaje como la comprensión del significado con enfoque comunicativo	definición de aprender a escribir	medio de comunicación y expresión	Aprender es comunicarse y expresarse
	proceso de aprendizaje de la escritura	procesos: surge por interés del estudiante a partir de una necesidad	Aprendizaje surge del interés del estudiante a partir de una necesidad de comunicación
	resultados de aprendizaje	estudiante se da cuenta que puede escribir	Estudiante se da cuenta que puede escribir

