



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

**Escuela de Posgrado  
Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo**

**Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos  
de educación primaria**

**Tesis presentada para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo,  
que presenta el Licenciado:**

Frank Villegas

**Asesor:**

Dr. Santiago Cueto

**Jurados:**

Dra. Mary Claux

Dra. Virginia Zavala

San Miguel, diciembre de 2016

## **Agradecimientos**

A mis padres, Manuel y Linda, por ser mis primeros maestros y por enseñarme el valor de la educación desde mis primeros días.

A mi querido hermano, Manuel, por ser un compañero incondicional a lo largo de mi vida.

A Erika, mi futura esposa, por cada uno de los momentos que hemos pasado juntos.

A Santiago Cueto, cuyos valiosos comentarios y sugerencias me han ayudado a crecer como educador y como investigador.

A mis maestros, amigos, estudiantes y compañeros de trabajo, quienes de distintas maneras han influido en el logro de esta investigación.

A Juan Carlos Saravia, por tantas amenas conversaciones sobre estadística y por sus recomendaciones en relación con los modelos de ecuaciones estructurales.

## Resumen

Pese a que el estudio de las creencias de los docentes se ha incrementado en los últimos años, aún es poco lo que se sabe a nivel internacional sobre las creencias de los maestros vinculadas con la escritura y su enseñanza. Por un lado, para fines de esta investigación, se distinguen dos maneras distintas sobre cómo las personas pueden entender la escritura: *escritura como proceso* y *escritura como producto*. De otro lado, se distinguen dos orientaciones relacionadas con la enseñanza de la escritura: *enfoque comunicativo* y *enfoque normativo*. En este contexto, este estudio tuvo como propósitos indagar qué características docentes se asocian con las creencias de los maestros sobre la enseñanza de la escritura; y describir cómo se relacionan las creencias sobre la escritura de los maestros con sus creencias la enseñanza de la escritura. Para el análisis, se consideraron las respuestas de 3629 maestros de primaria de todas las regiones de Perú, quienes respondieron diversos cuestionarios en la aplicación de Evaluación Muestral 2013. Como parte de los hallazgos, se encontró que las características socio-demográficas no se relacionan (edad, experiencia laboral, formación docente) o se relacionan muy poco (sexo) con el enfoque de enseñanza de los maestros. Asimismo, se encontró que en los maestros coexisten dos enfoques de enseñanza teóricamente incompatibles: el enfoque comunicativo y el enfoque normativo. Además, mediante ecuaciones estructurales, se encontró que las creencias sobre la escritura son buenos predictores del enfoque de enseñanza de los maestros. Estos hallazgos tienen implicancias para la formación docente.

**Palabras clave:** creencias docentes, creencias sobre la enseñanza de la escritura, creencias sobre la escritura, modelo de ecuaciones estructurales.

## Abstract

Although the study of teachers' beliefs has increased in recent years, little is still known on an international level about teachers' beliefs in relation with writing and the teaching of writing. On the one hand, for the purposes of this research, two different ways in which persons can understand writing are distinguished: *writing as process* and *writing as product*. On the other hand, two different approaches related with the teaching of writing are distinguished: *communicative approach* and *normative approach*. In this context, this study was intended to find out what teaching characteristics are associated with the teachers' beliefs about the teaching of writing, and to describe how teachers' beliefs about writing are related with their beliefs about the teaching of writing. For the analysis, responses by 3629 primary teachers from all regions of Peru, who replied to several questionnaires during application of the Sample Survey 2013, were considered. As part of the findings, it was found that socio-demographic characteristics are not related (age, work experience, teacher training) or are little related (sex) with the teachers' teaching approach. It was also found that in teachers two theoretically incompatible teaching approaches coexist: the communicative approach and the normative approach. Also, through structural equations, it was found that beliefs about writing are good predictors of the teachers' teaching approach. These findings have implications for teacher training.

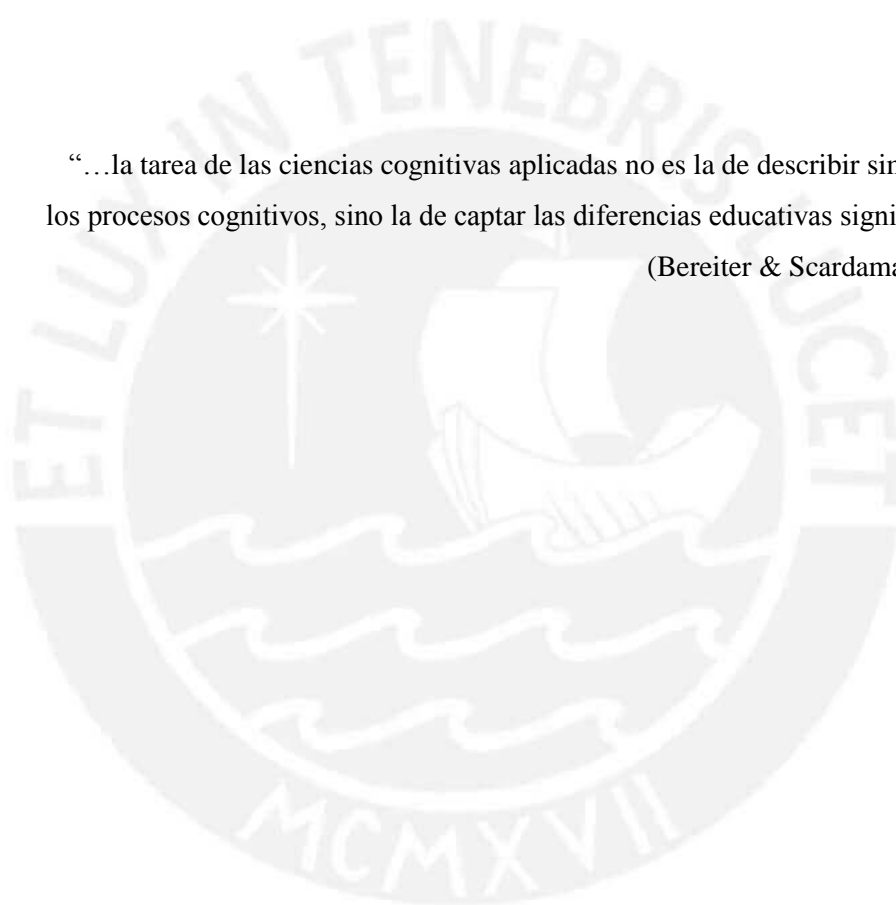
**Keywords:** teachers' beliefs, beliefs about the teaching of writing, beliefs about writing, structural equation modeling.

## Tabla de contenidos

Introducción .....	7
Creencias .....	7
Creencias sobre la escritura.....	8
Creencias docentes.....	11
Creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura.....	12
El enfoque comunicativo en el currículo peruano.....	14
Planteamiento del problema y preguntas de investigación .....	16
Método .....	18
Participantes .....	18
Medición .....	19
Procedimiento .....	21
Análisis de los datos.....	22
Resultados .....	25
Discusión.....	36
Referencias.....	44

“...la tarea de las ciencias cognitivas aplicadas no es la de describir simplemente los procesos cognitivos, sino la de captar las diferencias educativas significativas”.

(Bereiter & Scardamalia, 1992)



## Introducción

La escritura es una competencia fundamental para la vida ciudadana. Por un lado, el aprendizaje de esta competencia posibilita la comunicación en situaciones que van más allá de la oralidad, sin importar el tiempo o el espacio. Así, las personas amplían sus posibilidades de comunicación. De otro lado, es una herramienta importante para el aprendizaje dentro y fuera de la escuela (Graham, 2006; Rijlaarsdam et al., 2012).

En este contexto, el rol de los docentes es crucial, ya que la implementación del currículo en las escuelas se encuentra a su cargo. No obstante, es poco lo que se sabe hasta el momento a nivel nacional e internacional sobre un elemento crucial en la toma de decisiones de los maestros: sus creencias sobre la escritura y sobre su enseñanza (Borg, 2006). A continuación, se presenta un marco conceptual que permitirá, al finalizar esta sección, justificar el problema y plantear las preguntas que guiarán esta investigación.

### Creencias

El estudio de las creencias tiene más de cincuenta años y desde entonces ha existido una amplia variedad de aproximaciones para abordarla. Aunque en los últimos veinte años su estudio se ha incrementado notoriamente (Ashton, 2015), aún no existe un consenso al definir el concepto de *creencia*. Pajares (1992) fue uno de los primeros en señalar esta falta de consenso y cómo este concepto es usado de manera intercambiable con una larga lista de términos como, por ejemplo, concepciones, disposiciones, juicios, teorías implícitas, teorías explícitas o teorías personales. De manera similar, veinte años después, Fives y Buehl (2012) plantearon que esta falta de consenso ha limitado el potencial exploratorio y predictivo del concepto de creencia.

De acuerdo con la revisión de la literatura realizada por Skott (2015), a pesar de la falta de acuerdo sobre una definición de *creencia*, sí existe suficiente consenso sobre cuatro aspectos centrales: (1) usualmente es usada para describir un constructo mental de carácter individual, (2) suele ser vinculada con aspectos cognitivos y afectivos de las personas, (3) es considerada como



estable en tiempo, y (4) es asumida como influyente en las prácticas docentes. Los tres primeros aspectos serán desarrollados en esta sección, y el cuarto aspecto, en la sección de esta introducción referida a las creencias docentes.

Las creencias usualmente son consideradas como juicios individuales sobre la verdad de una proposición (Ashton, 2015; Pajares, 1992; Richardson, 1996). A partir de esta definición, la relación entre las creencias y el conocimiento puede ser entendida de dos maneras. Por un lado, debido a que las creencias permiten comprender el mundo, algunos autores las han considerado como parte del conocimiento de una persona (Alexander, Schallert, & Hare, 1991). Incluso, en esta línea, estos términos han sido usados como sinónimos (Fenstermacher, 1994; Kagan, 1990). Desde otra perspectiva, se asume que el conocimiento se basa en el consenso social y no en el juicio personal. Por tal motivo, se considera al conocimiento y a la creencia como dos constructos diferentes (Ashton, 2015). Para fines de esta investigación, se considerará que el conocimiento y la creencia son constructos diferentes para, de esta manera, hacer explícitas sus diferencias.

A diferencia del conocimiento, las creencias se constituyen a partir de aspectos cognitivos y afectivos (Ashton, 2015; Pajares, 1992). Al respecto, Nespor (1987) señala que las creencias se basan principalmente en los sentimientos y las evaluaciones subjetivas que las personas realizan de la realidad. Por otra parte, a diferencia de las emociones, las creencias son más estables en tiempo y menos intensas (McLeod, 1992). Más adelante, se brindarán mayores detalles sobre las variables que pueden influir en la estabilidad de las creencias en el tiempo.

### **Creencias sobre la escritura**

Desde hace más de treinta años, la psicología ha realizado grandes aportes que permiten comprender la escritura como un *proceso*. Al respecto, los estudios de Hayes y Flower (1981) fueron pioneros. A partir del modelo de solución de problemas de Newell y Simon (1972), estos autores pidieron a adultos que pensaran en voz alta mientras escribían. A partir del análisis de la



información recogida, plantearon un modelo para explicar el proceso de composición de los escritores expertos.

El modelo de Hayes y Flower (1981) involucra tres componentes: el entorno de la tarea, los procesos cognitivos y la memoria de largo plazo. El primero incluye aquellos factores externos al escritor, como la audiencia y el tema. El segundo incluye las operaciones mentales involucradas durante la producción de un texto: planeamiento, textualización y revisión. El último componente incluye los conocimientos del autor sobre el tema y la audiencia.

En términos generales, desde el modelo de Hayes y Flower, un experto asume la escritura como un problema retórico a resolver. Por tal motivo, dedica tiempo y esfuerzo durante la etapa de planeamiento: plantea metas para regular su proceso de composición, genera ideas para escribir sobre la base de sus metas y luego organiza sus ideas. De esta manera, la complejidad del proceso de planeamiento es una cualidad de los escritores expertos. Sin embargo, este modelo tiene como limitación el hecho que no es útil para explicar el proceso de composición de los niños debido a que es consecuencia de la indagación del proceso de escritura de adultos<sup>1</sup> (Graham, 2006).

El segundo hito en el campo de la investigación de la escritura ocurrió con el trabajo de Bereiter y Scardamalia (1987). Dichos autores plantearon dos modelos que permiten explicar el proceso de composición tanto de los escritores expertos como de los no expertos (novatos): el modelo “decir el conocimiento” y el modelo “transformar el conocimiento”. De esta manera,

---

<sup>1</sup> Es necesario señalar que, en años posteriores, Hayes (2012; 1996) revisó la propuesta que desarrolló en 1981 con Flower y planteó modificaciones al modelo. De esta manera, el “entorno de la tarea” empezó a incluir un componente social (la audiencia y los posibles colaboradores en la elaboración del texto) y un componente físico (el medio a través del cual el texto es escrito: lápiz y papel o procesador de texto). En cuanto a los factores internos, Hayes incluyó un “componente afectivo/motivacional”, el cual reúne las metas, creencias, actitudes y predisposiciones del escritor en relación a la tarea. Sobre el componente “memoria de largo plazo”, agregó el conocimiento lingüístico y sobre el género. Finalmente, incluyó “memoria de trabajo” al modelo. Este último permitiría explicar la capacidad limitada de parte del escritor en el manejo de información. Aunque se plantearon cambios en el modelo de 1981, la idea de “la escritura como proceso” se mantuvo.

estos investigadores se aproximaron al estudio de la escritura desde una perspectiva cognitiva y del desarrollo.

Hasta 1987, diversos estudios habían brindado evidencia sobre el carácter reflexivo del proceso de composición de escritores expertos. De otro lado, otros estudios pusieron en evidencia que el proceso de composición de los escritores novatos es cualitativamente distinto al proceso de los escritores expertos (Scardamalia, Bereiter, & Steinbach, 1984, Flower, 1979) . Frente a esta situación, los modelos de Bereiter y Scardamalia buscaron dar sentido a la evidencia existente hasta ese momento.

El primer modelo, “decir el conocimiento”, explica cómo se puede producir un texto sin un sofisticado proceso de planeamiento (Scardamalia & Bereiter, 1992, 1987). Antes de empezar a escribir, un escritor no experto (como puede ser el caso de un niño) representa de manera mental en qué consiste la tarea que realizará, a continuación identifica pistas sobre el tema y el género que le permitirán recuperar información de su memoria de largo plazo. Luego, el escritor empieza a escribir y termina su texto cuando se agotan las ideas que provienen de su memoria<sup>2</sup>. Lo antes mencionado permitiría explicar por qué los textos producidos por escritores no expertos suelen tener dificultades de coherencia o de adecuación a la audiencia. Debido a que no existe un proceso previo de planificación, la organización de las ideas de sus textos depende del orden según como fueron recuperadas estas ideas. Asimismo, permitiría explicar por qué las revisiones que realizan suelen ser superficiales: como no existe un plan previo de escritura, no hay necesidad de realizar revisiones profundas con el propósito de evaluar si se está logrando lo previsto<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> En el contexto peruano, Villegas (2014) encontró evidencia sobre el modelo “decir el conocimiento” en un grupo de estudiantes de sexto grado de primaria al escribir cuentos.

<sup>3</sup> Scribner y Cole (2004) critican el que autores como Bereiter y Scardamalia privilegien al texto expositivo en sus estudios en detrimento de textos de tipo no escolar o no ensayístico. Al respecto, Hayes (2011), quien ha continuado con el estudio del modelo “decir el conocimiento”, plantea la necesidad de investigar este modelo por medio de otros géneros textuales.

El segundo modelo, “transformar el conocimiento”, explica el proceso de composición de escritores expertos, el cual involucra un complejo proceso de solución de problemas (Bereiter & Scardamalia, 1987). Antes de empezar, un escritor experto construye una representación mental la tarea que realizará y plantea cuáles serán los objetivos que aspira cumplir con su texto escrito. Luego, tal como ocurre en el primer modelo, recupera de la memoria de largo plazo información sobre el tema y el género; no obstante, esta información se “transforma” según las condiciones específicas de la situación comunicativa a la cual se quiere adecuar el escritor.

Sobre la base de la revisión de las teorías de la composición escrita, para fines de este estudio, se distinguen dos maneras distintas sobre cómo las personas pueden entender la escritura. Por un lado, se puede entender la “escritura como un proceso”, en tanto se considere que para escribir bien es necesario atravesar etapas recursivas de planeamiento, de textualización y de revisión. Por otro lado, se puede entender la “escritura como un producto”, en tanto se valore únicamente la versión final del texto producido (el producto) y no el proceso de escritura. Esta distinción fue planteada por el equipo de la UMC (Minedu, 2016).

Otros estudios han indagado las creencias sobre la escritura de otra manera. Por ejemplo, se ha estudiado la autoeficacia en relación con la escritura, la aprehensión o la orientación hacia la audiencia (Baaijen, Galbraith & de Gloppe, 2014; White & Bruning, 2005; Pajares & Valiante, 1999; Pajares, 1993). No obstante, estudios previos no han distinguido entre creencias sobre la escritura como proceso y como producto.

### **Creencias docentes**

Diversos estudios muestran cómo las creencias de los maestros se relacionan tanto con sus prácticas como con las oportunidades para aprender y los logros de sus estudiantes (Woolfolk, Davis, & Pape, 2006). Dada la importancia de las creencias en la cognición de los maestros, en las últimas décadas, muchos estudios internacionales se han concentrado en estudiar las creencias docentes sobre la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza.

Las creencias de los docentes se forman como consecuencia de su experiencia personal, su formación profesional y su colaboración con colegas (Skott, 2015). Luego de que se forman, estas son consideradas estables en el tiempo y resistentes al cambio, incluso aunque se muestren contradictorias con la razón, la escolaridad y la experiencia (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992). No obstante, diversos estudios han reportado que las creencias cambian durante la formación inicial docente, o como consecuencia de la reflexión y de la experiencia docente (Levin, 2015).

De otro lado, las creencias de los docentes se relacionan profundamente con sus prácticas y las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes (Fives & Gill, 2015). En primer lugar, cada nueva información o experiencia de los maestros es interpretada a la luz de sus creencias. En segundo lugar, las creencias son usadas por los docentes para establecer cuáles son sus tareas a realizar o los problemas de su experiencia cotidiana. En tercer lugar, las creencias guían la práctica docente (Fives & Buehl, 2012).

Esta investigación tiene como propósito indagar sobre las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la escritura. Por tal motivo, la siguiente sección reúne los principales antecedentes en esta línea de investigación.

### **Creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura**

Existen pocas investigaciones respecto de las creencias de los docentes sobre la enseñanza de la escritura. En este contexto, los estudios de Poulson (2001), Graham (2002), y Gaitas y Alves (2014) son importantes antecedentes. Estos estudios tuvieron una aproximación cuantitativa y recogieron la información sobre las creencias de los docentes a través de cuestionarios.

Sobre la base de las respuestas de 225 maestros de educación primaria en Inglaterra, el estudio de Poulson et al (2001) distinguió tres tipos de orientaciones vinculadas con la enseñanza de la escritura. La primera orientación priorizaba aspectos de forma (como ortografía

y caligrafía); la segunda, aspectos de estructura (como la organización de las oraciones); la tercera, a diferencia de las dos primeras, priorizaba la comunicación. Este estudio reportó que el tipo de creencias de los maestros sobre la enseñanza de la escritura se relaciona con su formación profesional, el número de años de experiencia profesional y el tipo de programa de formación docente. Otro hallazgo fue que estas creencias se asociaron con sus prácticas pedagógicas. Por un lado, aquellas que conciben a la escritura como un medio para comunicarse correlacionaron positivamente con actividades de escritura creativa. Por otro lado, aquellas creencias relacionadas con una aproximación tradicional de la enseñanza de la escritura (énfasis en aspectos como ortografía o caligrafía) correlacionaron positivamente con actividades como el copiado de frases u oraciones.

El estudio de Graham y sus colaboradores (2002) se realizó sobre la base de las respuestas de 150 maestros de primer grado de educación primaria en Estados Unidos. Como consecuencia del procesamiento de los datos, el análisis factorial reveló tres factores predominantes. El primero reflejó una aproximación tradicional a la enseñanza de la escritura, con énfasis en aspectos de forma; el segundo, priorizó la enseñanza explícita tanto del proceso de escritura como de aspectos de forma; y el tercero, priorizó la comunicación. De otro lado, este estudio también mostró que actividades como la escritura creativa, la enseñanza explícita de estrategias, la socialización de los textos y el trabajo colaborativo correlacionaron positivamente con creencias que conciben a la escritura como un medio de expresión. Asimismo, reportó que actividades como la enseñanza explícita de la ortografía y gramática correlacionaron positivamente con creencias vinculadas a una aproximación tradicional a la enseñanza de la escritura.

Por último, el estudio de Gaitas y Alves (2014) se realizó sobre la base de 225 respuestas de maestros de primaria de Portugal. El análisis factorial reveló dos factores predominantes. El primero reflejó una aproximación a la enseñanza de la escritura que enfatiza

aspectos formales como la ortografía y la gramática. De otro lado, el segundo factor reflejó una aproximación que entiende la escritura como un medio de expresión. Adicionalmente, esta investigación reportó que actividades como el copiado, el dictado, el uso de fichas de ortografía y de gramática, y la escritura de temas asignados por el maestro correlacionaron positivamente con una orientación tradicional a la enseñanza de la escritura. Asimismo, que actividades como la planificación y la revisión de textos, la producción de cuentos y de textos informativos correlacionaron positivamente con una orientación que privilegia la comunicación al momento de enseñar a escribir.

Como consecuencia de la investigación, se pueden distinguir dos marcadas orientaciones en relación con la enseñanza de la escritura. Por un lado, una primera que prioriza la comunicación durante la enseñanza. Por otro lado, una segunda que enfatiza la enseñanza de aspectos de forma y, de esta manera, refleja una aproximación tradicional a la enseñanza de la escritura. Para fines de este estudio, se considerará esta distinción y se denominará a la primera orientación “enfoque comunicativo” y a la segunda, “enfoque normativo o tradicional”.

### **El enfoque comunicativo en el currículo peruano**

En los últimos años, un importante número de países latinoamericanos ha implementado cambios curriculares que privilegian la enseñanza y evaluación por competencias. En este marco, el área de Comunicación de estos países privilegia, a nivel de currículo intencional, el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes (Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación, 2013).

En el Perú, la política curricular para la enseñanza de la lengua en la educación básica se basa en el enfoque comunicativo (Minedu, 2016c, 2009, 2003). Este enfoque tiene como propósito que los estudiantes logren un manejo eficiente de la lengua al expresar sus ideas de manera oral, al leer y al producir textos. A diferencia de una aproximación tradicional de la



enseñanza de la lengua, el centro de los aprendizajes no es la ortografía y la gramática, debido a que el énfasis se encuentra “en lo funcional y no en lo normativo” (Minedu, 2003, p. 167).

Aunque desde hace varios años los documentos curriculares peruanos plantean el enfoque comunicativo, estas propuestas han sido plasmadas de distintas maneras. El Diseño Curricular Nacional (DCN) 2003, junto con su actualización del 2009, representó un cambio significativo en el enfoque pedagógico del currículo escolar, sin embargo, tuvo problemas de construcción interna (excesiva densidad, falta de coherencia y ambigüedad) y no logró convertirse en un documento de apoyo para los docentes (Minedu, 2014). Frente a esta situación, el Ministerio de Educación inició el proceso de desarrollo de un nuevo sistema curricular, el cual estaba basado en un Marco Curricular Nacional, Mapas de progreso y Rutas de Aprendizaje. No obstante, este proceso de cambio se detuvo a pesar de los avances que ya se habían logrado<sup>4</sup>. En su lugar, se plantearon modificaciones al DCN 2009 a través de la Resolución Ministerial 199-2015 (Minedu, 2015) que estuvo vigente durante el 2015 y el 2016. Para el 2017, el Ministerio de Educación ha oficializado el Currículo Nacional, el cual se propone recoger las experiencias y los avances realizados desde el 2010 (Minedu, 2016c).

Respecto de la competencia escrita, el DCN, en sus dos versiones, planteó la importancia de que la escritura dentro de la escuela responda a un propósito comunicativo y, de esta manera, se propicie el aprendizaje del proceso de escritura y sus distintas etapas (Minedu, 2009, 2005). En términos generales, los últimos documentos curriculares (Minedu, 2015b, 2016c) coinciden en que, al finalizar su escolaridad, los estudiantes estén en la posibilidad de escribir distintos tipos de texto, con coherencia, con cohesión y un uso apropiado de los aspectos formales del lenguaje.

Por lo antes mencionado, según los lineamientos planteados por la política curricular peruana, se esperaría que en los docentes responsables del área de Comunicación predominen

---

<sup>4</sup> Cabe señalar que se sometieron a consulta pública tres versiones del Marco Curricular Nacional.



(1) creencias sobre la escritura como proceso y (2) creencias vinculadas al enfoque comunicativo.

### **Planteamiento del problema y preguntas de investigación**

A pesar de la importancia del aprendizaje de la escritura para la vida social, los resultados de las evaluaciones de logro de aprendizaje implementadas la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) muestran que la mayoría de los estudiantes peruanos no logra los aprendizajes esperados para el grado en la competencia de escritura<sup>5</sup>. Por un lado, la Evaluación Muestral (EM) 2013 muestra que solo el 13,5 % de los estudiantes de sexto grado de primaria produce cuentos según las características esperadas para el grado (Minedu, 2016a). Por otro lado, en segundo de secundaria, la Evaluación Censal de Estudiantes 2015 muestra que solo el 12,6 % de los estudiantes logra los aprendizajes esperados en el área de Escritura según el grado (Minedu, 2016b). Estos resultados ponen en evidencia las dificultades del sistema educativo peruano para implementar su propuesta curricular.

En la misma línea, diversas investigaciones muestran la poca coherencia entre la política curricular y las prácticas docentes relacionadas con la escritura. Por ejemplo, el estudio de Cueto et al (2006) encontró que la mayoría (casi el 80 %) de las tareas propuestas por los

---

<sup>5</sup> Las evaluaciones estandarizadas tienen alcances y limitaciones. En el caso de las evaluaciones de escritura implementadas por la UMC, estas tienen como aspecto positivo el que son pruebas de respuesta construida. Esto significa que los estudiantes demuestran su desempeño a través de la escritura de textos completos, lo cual dista de la tendencia de algunos sistemas de evaluación (Huot & O'Neil, 2009) que plantean pruebas de escritura con ítems de opción múltiple. Otro aspecto positivo de las pruebas aplicadas el 2013 y el 2015 es que las manifestaciones de castellano regional no fueron consideradas como errores de ningún tipo, por el contrario, fueron reconocidas como manifestaciones de la diversidad lingüística del país (Minedu, 2016a, 2016b), lo cual enmarca dichas evaluaciones en un enfoque sociocultural (Behizadeh, 2014). Además, otro aspecto positivo es que el diseño muestral de ambas evaluaciones permite realizar inferencias sobre el desempeño de los estudiantes a nivel nacional y por estratos. En cuanto a las limitaciones, una importante es que se describe el desempeño de los estudiantes a partir de una cantidad reducida de textos: la prueba de escritura del 2013 pidió a los estudiantes escribir solo un tipo de texto y la prueba del 2015, cuatro tipos de textos. Aunque la prueba de 2015 incrementó el número de tipos textuales evaluados, no cubrió toda la diversidad textual (Minedu, 2016b). Otra limitación es que se pide a todos los estudiantes escribir a partir de las mismas consignas. Aunque estas consignas describen situaciones comunicativas cotidianas, los textos de los estudiantes no necesariamente responden a sus intereses y necesidades personales. En todo caso, con sus alcances y limitaciones, estas pruebas permiten tener una aproximación, que necesariamente debe ser complementada por otros estudios, a la competencia escrita de los estudiantes peruanos.

maestros del área de Comunicación en veinte escuelas de Lima y de Ayacucho requería para su resolución únicamente memorización y trabajo mecánico. De otro lado, otros estudios (Ames, 2006; Zavala, 2002) señalan que la escritura no es promovida en las escuelas como un medio de expresión. Por el contrario, muestran el excesivo énfasis en la enseñanza de aspectos formales como la gramática y la ortografía. Dichos estudios sugieren que predomina el enfoque tradicional de la enseñanza de la escritura en los maestros peruanos, en lugar del enfoque comunicativo.

En este contexto, el estudio de las creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura es relevante, ya que sobre la base de estas creencias, los maestros interpretan la política curricular e implementan el currículo. Asimismo, conocer qué variables se asocian a estas creencias brindará evidencia que permitirá tomar decisiones sobre la formación inicial o en servicio de los docentes del área de Comunicación de primaria. Por lo antes mencionado, las preguntas que guiarán este estudio serán las siguientes:

1. ¿qué características docentes se asocian con las creencias sobre la enseñanza de la escritura en los maestros peruanos de educación primaria?;
2. ¿cómo se correlacionan las creencias sobre la escritura y las creencias sobre la enseñanza de la escritura en los maestros peruanos de educación primaria?

## Método

El diseño de este estudio es no experimental y transeccional de tipo correlacional (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). El diseño es no experimental porque no se manipulan las variables independientes y transeccional porque se recolectaron datos vinculados a un conjunto de variables en un tiempo único. Como el propósito de esta investigación es evaluar el grado de vinculación entre las variables, el diseño es de tipo correlacional.

### Participantes

Para la Evaluación Muestral 2013, la UMC seleccionó de manera aleatoria una muestra de estudiantes de sexto grado de educación primaria, pertenecientes a 3 120 escuelas de todas las regiones del Perú. Esta muestra siguió un diseño probabilístico por conglomerados bietápico y estratificado. De esta manera, dicha muestra permite asegurar estimaciones confiables respecto de los logros de aprendizaje a nivel nacional y por estratos (sexo, área geográfica, tipo de gestión de la escuela). Como parte de la aplicación de la EM, también se invitó a participar a los docentes del área de Comunicación de los estudiantes evaluados y se les pidió responder un cuestionario. Así, se configuró quiénes serían los participantes de este estudio.

Los participantes fueron 3 629 docentes de sexto grado de educación primaria de distintas regiones del Perú, con edades que van desde los 22 hasta los 70 años ( $M=44,7$ ;  $DE=9,53$ ) y una experiencia docente entre 0 y 45 años ( $M=18,10$ ;  $DE=9,5$ ). En relación con el tipo de gestión de las escuelas en las que laboraban, 3 074 docentes trabajaban en escuelas estatales (84,7 %) y 555 en escuelas no estatales (15,3 %). Sobre el área, 2 451 docentes trabajaban en escuelas urbanas (67,7 %) y 1 178, en escuelas rurales (32,5 %). Del total de los participantes, 1 541 son varones (42,5%) y 2 063, mujeres (56,8 %). Solo el 0,7 % de los docentes no consignó este dato del cuestionario.

A partir de lo antes mencionado, es necesario tomar en consideración que los resultados de este estudio no tienen representatividad estadística de la población de docentes de sexto

grado de educación primaria del área de Comunicación dado que el diseño muestral tuvo como propósito representar a los estudiantes y no a los docentes. No obstante, este estudio ofrecerá información sobre docentes del área de Comunicación de escuelas con características diversas de todas las regiones del Perú.

### Medición

Todos los participantes recibieron un cuestionario que agrupó las medidas del conjunto de variables indagadas en el marco de la EM 2013. A continuación, se describen aquellas partes de este cuestionario que se vinculan con el propósito de esta investigación.

**Ficha de datos sociodemográficos.** Para describir a cada participante de este estudio, se tomó en consideración variables vinculadas con información sociodemográfica. La siguiente tabla presenta cada una de estas variables con una breve descripción.

Tabla 1.  
*Variables sociodemográficas*

Participante	Descripción
Variables del docente	
Sexo	1= Mujer 0= Hombre
Edad	Número en años
Experiencia docente	Número en años
Formación inicial	1= Estudió en un ISP 2= Estudió pregrado en una universidad 3= Estudió en un programa de profesionalización docente 4= Estudió otra carrera
Variables de la escuela en la que labora el docente	
Área	1= Rural 0= Urbana
Gestión	1= Estatal 0= No estatal

**Enfoque de enseñanza.** Se usó una versión adaptada de la escala *Writing Orientation* de Graham (2002). Esta versión<sup>6</sup> fue elaborada por especialistas del equipo de Comunicación y de Factores Asociados de la UMC y consta de 12 ítems (ver Tabla 3). Para medir este constructo, se pidió a los maestros marcar una escala Likert de 5 puntos según cuán identificados se sentían respecto de afirmaciones sobre la enseñanza de la escritura. Esta escala consta de cinco opciones que van desde el “Totalmente en desacuerdo” hasta el “Totalmente de acuerdo”.

Sobre la base de la evidencia proporcionada por los análisis factoriales exploratorios y la revisión de literatura, se partió del supuesto de la existencia de dos factores latentes: (1) enfoque comunicativo (e.g.: “Los estudiantes aprenderán las reglas ortográficas poco a poco, a medida que practican su escritura y escriben mensajes a los demás.”) y (2) enfoque normativo (e.g.: “Antes de que los estudiantes comiencen a escribir un texto, es muy importante recordarles que cuiden su ortografía”). El análisis factorial confirmatorio realizado por el equipo de la UMC corroboró la existencia de estos dos factores con parámetros adecuados de bondad de ajuste (CFI = .952, TLI = .933, RMSEA = .065; IC al 90% = [.060 – .070]). Asimismo, las cargas factoriales de los ítems correspondientes al factor “enfoque comunicativo” fluctuaron entre 0,347 y 0,702; mientras que las cargas del factor “enfoque normativo” fluctuaron entre 0,184 y 0,740 (Minedu, 2016). Esta solución factorial incluyó dos cargas cruzadas<sup>78</sup>.

**Creencias sobre la escritura.** Se usó un cuestionario elaborado por la UMC, el cual consta de 10 ítems (ver Tabla 4). Para medir este constructo, se pidió a los maestros marcar una escala Likert de 8 puntos según cuán identificados se sentían respecto de ciertas afirmaciones sobre la escritura. En este caso, 1 equivalía a “definitivamente no” y 8, “definitivamente sí”.

---

<sup>6</sup> Esta cuestionario se puede encontrar en: < <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-2013/>>.

<sup>7</sup> En la descripción de esta escala, no se incluyen índices de confiabilidad debido a que estos no son incluidos en el documento publicado por la UMC (2016). La misma situación ocurre para la siguiente escala.

<sup>8</sup> Esta última información fue brindada por el especialista del equipo de Factores Asociados de la UMC que realizó los análisis factoriales confirmatorios.

Sobre la base de la evidencia proporcionada por los análisis factoriales exploratorios y la revisión de literatura, se partió del supuesto de la existencia de dos factores latentes: (1) creencias de la escritura como proceso (e.g.: “Siempre reviso lo que acabo de escribir, pues podría haber hecho algo mal”) y (2) creencias de la escritura como producto (e.g.: “Una persona que no escribe bien un texto al primer intento no es un buen escritor”). El análisis factorial confirmatorio realizado por el equipo de la UMC corroboró la existencia de estos dos factores con parámetros adecuados de bondad de ajuste (CFI = .985, TLI = .977, RMSEA = .053: IC al 90% = [.046 – .060]). Adicionalmente, las cargas factoriales de los ítems correspondientes al factor “escritura como proceso” fluctuaron entre 0,318 y 0,797; mientras que las cargas del factor “escritura como producto” fluctuaron entre 0,477 y 0,669 (Minedu, 2016). Esta solución factorial incluyó una carga cruzada entre los factores mencionados<sup>9</sup>.

### **Procedimiento**

El primer paso fue la elaboración del cuestionario. Este fue diseñado por especialistas de los equipos de Evaluación y de Factores Asociados de la UMC. La elaboración se realizó a partir de una revisión bibliográfica de las teorías sobre el proceso de escritura y de la didáctica de la escritura. En este sentido, la revisión de la literatura presentada en la introducción de esta tesis incluye los referentes tomados en cuenta por el equipo de la UMC.

El siguiente paso fue la realización de un piloto del instrumento. El piloto se realizó en el marco de la aplicación piloto de la EM 2013. Al finalizar esta fase, los especialistas de la UMC realizaron diversos ajustes a los instrumentos con miras a la aplicación definitiva.

Para la aplicación, una vez identificadas las escuelas y secciones que participarían en la EM 2013 según el diseño muestral, la UMC contrató a un equipo de aplicadores. Estos aplicadores fueron capacitados con el propósito de estandarizar los procesos. El primer día, cada aplicador se puso en contacto con el director de la escuela a la que fue asignado y anunció en

---

<sup>9</sup> *Ibíd.*



qué consistiría su trabajo en los siguientes tres días. El cuestionario dirigido a los docentes de Comunicación fue entregado al inicio del primer día y fue recogido al finalizar el mismo día. Al finalizar esta fase, se consolidó una base de datos que integra la información proveniente del cuestionario dirigido a los docentes del área de Comunicación. Finalmente, esta base fue solicitada por el responsable de este estudio y, luego de su recepción, se firmó un acuerdo de confidencialidad (ver Anexo 1).

### **Análisis de los datos**

En relación con el análisis, primero, se realizó el análisis descriptivo de cada uno de los ítems del cuestionario mediante el uso del paquete estadístico SPSS, versión 22. Asimismo, se realizaron pruebas de normalidad multivariada sobre los datos del cuestionario de creencias sobre la escritura<sup>10</sup>. En este caso, se realizaron las pruebas de Mardia (1970) y de Henze y Zirkler (1990) mediante el paquete MNV de la versión 3.2.5 del software estadístico R (ver Anexo 2).

Para evaluar la validez de las escalas, se realizaron análisis factoriales confirmatorios con el fin de corroborar su estructura factorial. Para ello, en el caso del cuestionario relacionado con el enfoque de enseñanza de los maestros, se usó el método de estimación de mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMV) porque es el más apropiado cuando los ítems tienen cinco o menos categorías (Kline, 2016). En el caso del cuestionario sobre las creencias sobre la escritura, el cual tiene ítems de ocho categorías, se usó el método de estimación de máxima verosimilitud con la corrección de Satorra y Bentler (MLM, 2001) debido a que los datos no cumplen con el supuesto de normalidad multivariada. Estos análisis se realizaron mediante el paquete lavaan del software R.

---

<sup>10</sup> Es necesario tomar en consideración que, cuando los indicadores tienen cinco o más categorías, pueden considerarse como variables continuas (Li, 2014; Bovaird & Koziol, 2012; Raykov, 2012).



Los análisis factoriales confirmatorios fueron evaluados sobre la base de la combinación de diversos índices de ajuste<sup>11</sup> de los modelos de ecuaciones estructurales (SEM). En primer lugar, se utilizó la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA). Para el RMSEA, un valor cercano a .06 (Hu & Bentler, 1999) o un límite superior de .07 (Steiger, 2007) son considerados buenos ajustes. Asimismo, se tomaron en consideración índices de ajustes relativos: el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de Tucker–Lewis (TLI). En cuanto a estos índices, valores superiores a .90 indican un ajuste aceptable (Brown, 2015), mientras que valores mayores a .95 representan un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999). Por último, se consideró la raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR) cuando se usó el estimador de máxima verosimilitud. Para este índice, un valor menor a .08 indica un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999).

De otro lado, para analizar la confiabilidad de las escalas, se calculó el índice de fiabilidad compuesta (CR<sup>12</sup>) propuesto por Raykov (1997). Este índice muestra en qué medida un conjunto de indicadores son consistentes al medir un constructo latente (Raykov, 2012). En comparación con el  $\alpha$  de Crombach, el CR es considerado una mejor alternativa (Kline, 2016; Brown, 2015; Raykov, 2012). Dado que los constructos indagados se encuentran en una fase de exploración, se consideraron como aceptables valores de CR por encima de .60 (Hair et al, 2014).

Sobre la base de los AFC, se le asignó a cada docente cuatro puntajes factoriales por cada uno de los factores indagados. En este contexto, un mayor puntaje factorial revela que el docente posee más de determinado rasgo latente. El cálculo de los puntajes factoriales se realizó mediante el paquete *lavaan* del software estadístico R. Los datos proporcionados por el archivo de salida de R fueron ordenados por medio del lenguaje de programación *python*, versión 2.9.1.

---

<sup>11</sup> El Chi cuadrado es altamente sensitivo al tamaño de la muestra. Esto significa que a mayor tamaño de la muestra, aumentan las posibilidades de que se rechace el modelo hipotetizado (Brown & Moore, 2012). Por tal motivo, este indicador no fue tomado en consideración.

<sup>12</sup> Por sus siglas en inglés, *composite reliability* (CR).

Luego, estos datos fueron llevados a una base de datos en el programa SPSS. Finalmente, por medio del SPSS, se transformaron los puntajes factoriales en puntajes Z para una mejor comprensión de los datos.

Como el propósito de esta investigación es establecer el grado de relación entre variables, se realizaron diversos análisis. Primero, se hicieron análisis de correlación de Pearson entre las variables indagadas. Para evaluar la magnitud de estas correlaciones, se tomaron en consideración los criterios propuestos por Cohen (1988): valores mayores a .50 son considerados altos; valores entre .30 y .50, medianos; y valores entre .10 y .30, pequeños. Luego, se realizaron dos regresiones lineales múltiples. En el primer modelo de regresión, se consideró como variable dependiente a *Enfoque comunicativo* y, en el segundo modelo, a la variable *Enfoque normativo*. Al respecto, es necesario mencionar que las variables contextuales (área y gestión) no fueron incluidas en los modelos de regresión múltiple debido a que su inclusión transgrede el supuesto de independencia requerido para análisis de un solo nivel como la regresión de mínimos cuadrados ordinarios (Heck & Thomas, 2015; Andréu, 2011).

Finalmente, se tomó en consideración a las variables de interés para plantear un modelo de ecuaciones estructurales. Esto con el propósito de conocer cómo se relacionan estas variables en simultáneo (Nachtigall, Kroehne, Funke, & Steyer, 2003). Estos últimos análisis se realizaron también con el software R y los resultados fueron evaluados con los índices de ajuste mencionados previamente.

## Resultados

### Análisis preliminares

**Pruebas de normalidad.** El modelo de ecuaciones estructurales tiene como supuesto que las variables observadas sigan –en conjunto– una distribución normal multivariante (Kline, 2016). Al respecto, la prueba de Mardia reveló índices de asimetría ( $\hat{\gamma}_1$ ,  $p= 32,4891$ ,  $p= 0$ ) y de curtosis multivariantes ( $\hat{\gamma}_2$ ,  $p= 153,0933$ ,  $p= 0$ ) del conjunto de variables del cuestionario *Creencias sobre la escritura* que indican que los datos no siguen una distribución normal multivariante. Además, para complementar los resultados anteriores, se realizó la prueba de Henze y Zirkler (HZ). Dado que el p-valor proveniente de la prueba HZ es menor de 0,05, también es posible concluir que los datos no cumplen con el supuesto de normalidad multivariante (HZ=9,0198,  $p= .05$ ) (Korkmaz, Goksuluk, & Zararsiz, 2014).

**Validez y confiabilidad de los instrumentos.** Para evaluar la validez de los instrumentos, se realizaron análisis factoriales confirmatorios. Como consecuencia, se obtuvieron soluciones factoriales alternativas y, a diferencia de las soluciones planteadas por el equipo de la UMC, sin cargas cruzadas. En total, se realizaron dos AFC: uno para el enfoque de enseñanza y el otro para las creencias sobre la escritura.

Respecto del enfoque de enseñanza, se partió del supuesto de la existencia de dos factores latentes: enfoque comunicativo y enfoque normativo. El AFC corroboró la existencia de estos dos factores con índices adecuados de bondad de ajuste (CFI = .972, TLI = .950, RMSEA = .066: IC al 90% = [.058 – .073]). De otro lado, las cargas factoriales fueron significativas ( $p<.001$ ) y estuvieron por encima de .30, un valor adecuado según Kline (2016).

En este sentido, las cargas de los ítems del primer factor<sup>13</sup> fluctuaron entre 0,556 y 0,636; mientras que las cargas del segundo factor fluctuaron entre 0,468 y 0,883.

Respecto de las creencias sobre la escritura, también se partió del supuesto de la existencia de dos factores latentes: creencias de la escritura como proceso y creencias de la escritura como producto. El AFC corroboró la existencia de estos dos factores con índices aceptables de bondad de ajuste (CFI = .939, TLI = .905, SRMR = .047, RMSEA = .051: IC al 90% = [.045 – .056]). De otro lado, las cargas factoriales fueron significativas y estuvieron por encima de .30 en casi todos los casos. En este sentido, las cargas correspondientes al primer factor fluctuaron entre 0,256 y 0,720; mientras que las cargas del segundo factor fluctuaron entre 0,438 y 0,688. Cabe mencionar que se mantuvo un ítem con baja carga factorial debido a que su eliminación no implicaba una ganancia respecto de la bondad de ajuste.

Por lo mencionado previamente, es posible afirmar que los instrumentos son válidos para la muestra de esta investigación. En relación con la confiabilidad de las escalas, dado que se tomó como referencia valores por encima de .60 como aceptables (Hair et al., 2014), también se puede afirmar que se cumple (ver Tabla 2) con los criterios necesarios para realizar análisis posteriores.

Tabla 2.

*Índice de fiabilidad compuesta de las escalas*

Escala	Índice CR
Enfoque de enseñanza	
Enfoque comunicativo	.736
Enfoque normativo	.708
Creencias sobre la escritura	
Escritura como proceso	.723

<sup>13</sup> Las cargas factoriales de cada uno de los ítems de los factores así como sus frecuencias pueden encontrarse en las tablas 3 y 4.



Tabla 3.

*Tasas de respuesta de los ítems y carga de los componentes de la escala Enfoque de enseñanza*

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Carga factorial
<b>Enfoque comunicativo</b>						
DC2_3_2: Los estudiantes aprenderán las reglas ortográficas poco a poco, a medida que practican su escritura y escriben mensajes a los demás.	0,4	2,7	4,0	57,2	35,7	0,596
DC2_3_3: Es importante enseñar a los estudiantes estrategias de planificación y revisión de sus textos.	0,1	0,1	1,0	46,3	52,5	0,595
DC2_3_5: Los estudiantes necesitan trabajar en grupos para comentar sus propios escritos entre ellos.	0,3	2,2	4,7	52,1	40,9	0,556
DC2_3_9: Los estudiantes deben aprender a revisar sus textos poniendo principal atención a que las ideas del texto sean claras.	0,2	1,0	2,2	59,0	37,6	0,614
DC2_3_10: Es necesario que los estudiantes aprendan la estructura de una noticia para que puedan escribir una noticia correctamente.	1,1	6,0	6,0	54,0	33,0	0,636
<b>Enfoque normativo</b>						
DC2_3_1: Los estudiantes deben practicar su letra para que puedan trazarla correctamente.	1,5	7,7	10,1	49,6	31,1	0,625
DC2_3_4: Antes de que los estudiantes comiencen a escribir un texto, es muy importante recordarles que cuiden su ortografía.	0,3	2,4	3,6	45,7	48,3	0,883
DC2_3_6: Si nuestros estudiantes no saben hablar bien el castellano, es necesario recordarles que lo usen correctamente cuando escriban.	4,1	19,2	14,0	43,1	19,6	0,468

Tabla 4.

Tasas de respuesta de los ítems y carga de los componentes de la escala Creencias sobre la escritura

Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	Carga factorial
<b>Escritura como proceso</b>									
DC2_5_1: Dedico un tiempo a asegurarme de que el texto que escribo quede lo mejor posible.	0,8	0,9	0,9	1,7	4,0	11,6	29,6	50,5	0,664
DC2_5_2: Siempre reviso lo que acabo de escribir, pues podría haber hecho algo mal.	0,5	0,8	0,9	1,2	2,3	8,8	26,9	58,5	0,694
DC2_5_5: Cometer errores es lo más normal mientras uno va escribiendo un texto.	6,9	6,3	6,6	5,8	8,1	17,0	22,3	27,1	0,256
DC2_5_7: Siempre me aseguro de que lo que he escrito corresponda a lo que quise decir.	1,0	0,8	1,3	1,5	2,8	11,3	31,4	49,9	0,720
DC2_5_8: Por lo general, apunto mis ideas antes de empezar a escribir algo.	0,9	1,5	1,6	2,3	3,3	12,2	32,7	45,5	0,552
<b>Escritura como producto</b>									
DC2_5_3: Alguien que escribe bien tiene las ideas claras y solo necesita ponerlas en el papel.	9,4	6,7	6,7	7,2	9,8	17,6	23,1	19,5	0,438
DC2_5_4: Una persona que no escribe bien un texto al primer intento no es un buen escritor.	31,9	15,8	11,1	8,5	8,4	10,4	9,0	4,7	0,688
DC2_5_9: Si nos esmeramos al escribir, no tendremos que corregir lo que escribimos.	7,1	6,4	6,8	4,6	7,6	15,6	26,5	25,3	0,536
DC2_5_10: Si alguien corrige mucho mientras escribe, significa que no sabe escribir bien.	23,2	16,0	12,5	9,1	8,8	11,0	11,3	8,2	0,555



**Descriptivos.** Como parte de los análisis preliminares, se calculó los promedios al interior de cada uno de los subgrupos según las variables sociodemográficas. Esta información se presenta a continuación en la Tabla 5.

Tabla 5.  
*Puntajes promedio según las variables sociodemográficas*

Variables sociodemográficas	Escritura como proceso		Escritura como producto		Enfoque comunicativo		Enfoque normativo	
	$\bar{x}$	DE	$\bar{x}$	DE	$\bar{x}$	DE	$\bar{x}$	DE
<b>Sexo</b>								
Hombre	- 0,09	1,07	0,11	1,01	- 0,07	0,98	- 0,02	0,98
Mujer	0,07	0,94	- 0,08	0,98	0,05	1,01	0,02	1,02
<b>Formación inicial</b>								
Estudió en una ISP	0,03	0,97	- 0,07	1,01	- 0,01	1,00	- 0,05	1,02
Estudió un pregrado	0,04	0,94	- 0,12	0,93	0,05	1,02	- 0,01	1,04
Profesionalización docente	- 0,08	1,05	0,23	0,99	- 0,02	0,98	0,06	0,95
Estudió otra carrera	- 0,21	1,36	0,26	1,04	0,26	1,03	0,38	0,89
<b>Tipo de gestión de la escuela</b>								
Estatad	- 0,03	1,03	0,02	1,01	- 0,04	1,00	- 0,06	1,00
No estad	0,17	0,80	- 0,09	0,92	0,24	0,99	0,30	0,94
<b>Área de la escuela</b>								
Urbana	0,06	0,96	- 0,02	0,98	0,06	0,99	0,05	0,99
Rural	- 0,12	1,08	0,03	1,03	- 0,12	1,01	- 0,10	1,01

Nota: Los puntajes factoriales fueron transformados a puntajes Z. Esto significa que para cada variable el promedio es 0 y la desviación estándar, 1. Sobre la base de esta transformación, se elaboró esta tabla. Para estimar la significancia de las diferencias entre los grupos según sexo y formación inicial respecto de Enfoque comunicativo y Enfoque normativo, se introdujo estas variables en una regresión lineal múltiple. Esta información puede encontrarse en la sección de análisis principales de Resultados.

**Relación entre las variables.** Como el propósito de este estudio es conocer las relaciones existentes entre las variables indagadas, se realizaron análisis de correlación de Pearson debido a que estas siguen una distribución normal univariada<sup>14</sup>. Como indica la Tabla 6, las variables indagadas se relacionan de manera significativa.

Tabla 6.

*Correlaciones entre las variables indagadas*

Escala		1 EC	2 EN	3 PROC
Enfoque de enseñanza				
Enfoque comunicativo	(1)			
Enfoque normativo	(2)	.715***		
Creencias sobre la escritura				
Escritura como proceso	(3)	.410***	.231***	
Escritura como producto	(4)	.053**	.375***	-.050**

\*\*\*p < .001, \*\*p < .01, \*p < .05. Nota: Enfoque comunicativo = EC, Enfoque normativo = EN, Escritura como producto = PROC

Respecto de las relaciones intra-escalas, *Enfoque comunicativo* correlaciona de manera positiva, alta y significativa con *Enfoque normativo* ( $r=.715$ ,  $p<.001$ ). Por otro lado, *Escritura como proceso* presenta una correlación muy baja y negativa con *Escritura como producto*.

En relación con los análisis entre escalas, *Enfoque comunicativo* presenta una correlación moderada, positiva y significativa con *Escritura como proceso* ( $r=.410$ ,  $p<.001$ ) y una relación muy baja con *Escritura como producto* ( $r=.053$ ,  $p<.01$ ). Además, *Enfoque normativo* se

<sup>14</sup> Antes de realizar la transformación en puntajes Z, se revisó la distribución de las variables *Escritura como proceso*, *Escritura como producto*, *Enfoque comunicativo* y *Enfoque normativo* mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Las variables presentaron una distribución paramétrica con un  $p<.001$ . Luego de la transformación, las variables siguen la misma distribución.

relaciona de manera moderada, positiva y significativa con *Escritura como producto* ( $r=.375$ ,  $p<.001$ ), y de forma baja, positiva y significativa con *Escritura como proceso* ( $r=.231$ ,  $p<.001$ ).

### Análisis principales

**Análisis de regresión múltiple.** Con el propósito de determinar qué variables docentes permiten explicar las creencias sobre la enseñanza de la escritura, se llevaron a cabo dos análisis de regresión múltiple con el método de pasos sucesivos. El primer análisis consideró a *Enfoque comunicativo* como variable dependiente, y a las variables sociodemográficas (*Sexo*, *Formación inicial*<sup>15</sup>, *Edad*, *Experiencias laboral*) y a las creencias sobre la escritura (*Escritura como proceso* y *Escritura como producto*) como variables independientes. De otro lado, el segundo análisis de regresión consideró a las mismas variables independientes y a *Enfoque normativo* como variable dependiente.

Tabla 7.

*Análisis de regresión múltiple que predice el Enfoque comunicativo*

	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustada	Δ R <sup>2</sup>	β	T
Paso 1	.13	.13	.13		
Escritura como proceso				.36***	21.11
Paso 2	.13	.13	.001		
Escritura como proceso				.38***	20.56
Escritura como producto				.04*	1.98
Paso 3	.13	.13	.001		
Escritura como proceso				.37***	20.48
Escritura como producto				.04*	2.12
Sexo				.04*	2.10

Nota: \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

<sup>15</sup> Para este análisis, se crearon tres variables ficticias. Asimismo, se consideró como grupo de referencia al grupo de maestros que estudió una carrera distinta a Educación.

Como se puede apreciar en la Tabla 7, en el primer paso del primer análisis de regresión, *Escritura como proceso* explica el 13 % de la proporción de la varianza de *Enfoque comunicativo*. Cuando la variable *Escritura como producto* es introducida en el modelo, ocurre un cambio muy pequeño en el R<sup>2</sup> (.001). Esto mismo ocurre, en el tercer y último paso, cuando la variable *Sexo* es introducida. Finalmente, el modelo de regresión múltiple está conformado por tres variables: *Escritura como proceso*, *Escritura como producto* y *Sexo*<sup>16</sup>. Estas variables explican el 13% de la variabilidad. Cabe señalar que las variables *Edad*, *Experiencia laboral* y aquellas vinculadas con la formación inicial no mostraron una relación significativa con la variable dependiente y por ello no se incluyen los coeficientes.

De otro lado, en relación con el segundo análisis, *Escritura como producto* explica el 5% de la variabilidad de *Enfoque normativo* en el primer paso. En el segundo paso, cuando la variable *Escritura como producto* es introducida, ambas variables explican el 12% de la variabilidad del modelo (ver Tabla 8). Cabe mencionar que en este modelo las variables *Sexo*, *Edad*, *Experiencia laboral* y aquellas vinculadas con la formación inicial de los maestros no mostraron una relación significativa con la variable dependiente.

Tabla 8.  
*Análisis de regresión múltiple que predice el Enfoque normativo*

	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustada	Δ R <sup>2</sup>	β	T
Paso 1	.05	.05	.05		
<i>Escritura como producto</i>				.21***	11.80
Paso 2	.12	.12	.08		
<i>Escritura como producto</i>				.30***	20.56
<i>Escritura como proceso</i>				.28***	1.98

Nota: \*\*\*p < .001, \*\*p < .01, \*p < .05.

<sup>16</sup> A favor de las mujeres.

**Modelo de ecuaciones estructurales.** Como consecuencia de la revisión de la literatura presentada en la primera parte de esta tesis, se planteó un modelo hipotético (ver Figura 1) sobre la relación entre las variables indagadas. Dado que las variables sociodemográficas no aportan o aportan muy poco a explicar la variabilidad de *Enfoque comunicativo* y *Enfoque normativo*, estas no fueron incluidas en el modelo hipotético. Este modelo fue evaluado sobre la base del conjunto de índices utilizados para evaluar los AFC (RMSEA, CFI, TLI, SRMR).

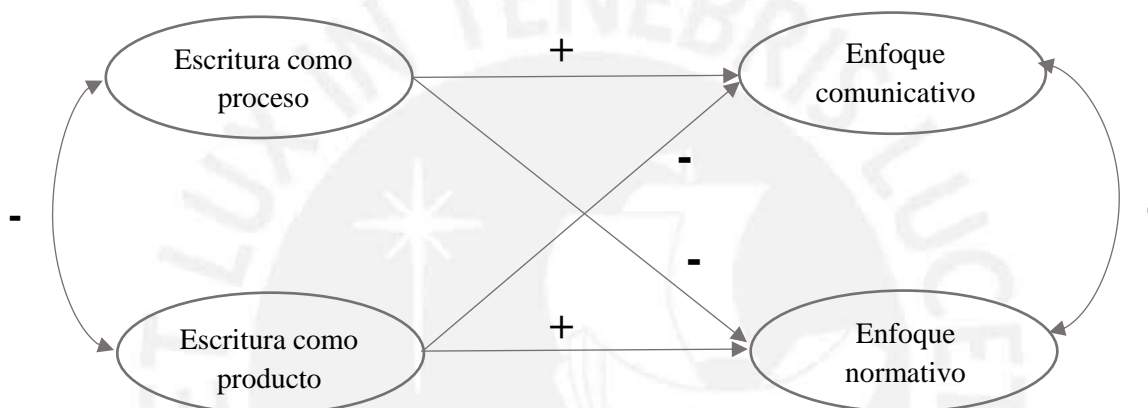


Figura 1. Modelo hipotetizado.

El modelo hipotetizado tuvo un ajuste aceptable a los datos (RMSEA = .038: IC al 90% = [.035 – .040], CFI = .924, TLI = .905, SRMR = .042). Aunque el CFI y el TLI muestran valores aceptables, los valores del RMSEA y el SRMR son excelentes. Adicionalmente, la mayoría de los pasajes resultaron significativos.

Como muestra la Figura 2, solo *Escritura como proceso* predice *Enfoque comunicativo* ( $\beta = .35, p < .001$ ) dado que el pasaje de *Escritura como producto* no es significativo ( $\beta = .02, n.s.$ ). Asimismo, *Escritura como producto* es un mejor predictor ( $\beta = .32, p < .001$ ) de *Enfoque normativo* en comparación con *Escritura como proceso* ( $\beta = .19, p < .001$ ). En cuanto a la relación entre las variables *Escritura como proceso* y *Escritura como producto*, esta es muy

baja y no significativa (-.04,  $p=.161$ ). De otro lado, la relación entre Enfoque comunicativo y Enfoque normativo es .65 ( $p<.001$ ).

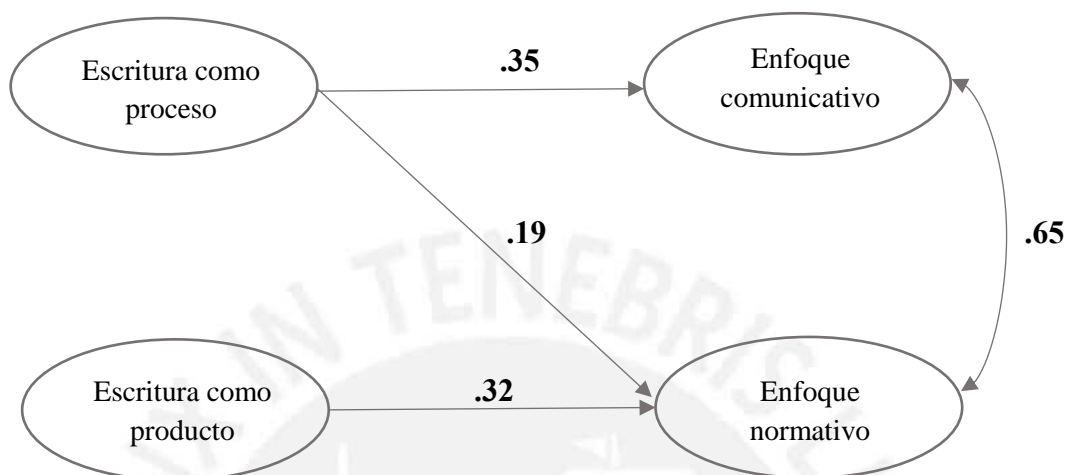


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales. RMSEA= .038; CFI =.924; TLI= .905; SRMR=.042. La figura muestra solo aquellos pasajes que resultaron significativos.

## Discusión

Esta investigación tuvo un doble propósito. Por un lado, determinar qué características docentes se asocian con las creencias docentes sobre la enseñanza de la escritura en los maestros peruanos de educación primaria. Por otro lado, describir cómo se relacionan sus creencias sobre la escritura con sus creencias sobre la enseñanza de la escritura. En este marco, en las siguientes páginas, se discutirán los resultados obtenidos en tres secciones: (i) sobre los resultados obtenidos, (ii) sobre las fortalezas y las limitaciones del estudio y (iii) sobre el significado práctico de los resultados.

### Sobre los resultados obtenidos

Tal como se hizo en estudios previos (Gaitas & Alves, 2014; Graham et al., 2002; Poulson et al., 2001), en esta tesis, se asumió que el enfoque de enseñanza de la escritura es un constructo multidimensional. Este supuesto fue corroborado mediante un AFC, el cual confirmó la existencia de dos factores: *Enfoque comunicativo* y *Enfoque normativo*. Por un lado, el primer factor refiere a la orientación de los maestros que prioriza la comunicación durante la enseñanza de la escritura y, al mismo tiempo, considera a la ortografía como un contenido que progresivamente se aprende a medida de que los estudiantes usan la escritura como un medio de expresión. Por otro lado, el segundo enfoque refiere a la orientación de los maestros que prioriza la enseñanza de aspectos de forma (como la ortografía, la gramática y la caligrafía) durante la enseñanza de la escritura.

Adicionalmente, se partió del supuesto de que el constructo “creencias sobre la escritura” es multidimensional. Este supuesto fue corroborado mediante otro AFC, el cual también confirmó la existencia de dos factores: *Escritura como proceso* y *Escritura como producto*. Ambos factores refieren a tipos de orientación de las personas respecto de su propio proceso de escritura. El primer factor refiere a la orientación que considera al proceso de planificación y de revisión como etapas necesarias para producir un buen texto. De otro lado, el



segundo factor refiere a la orientación en la que se asume que un buen escritor produce un buen texto al primer intento, sin cometer errores y sin la necesidad de planificar o revisar lo escrito. A diferencia del constructo mencionado en el párrafo anterior, no existen estudios previos que hayan indagado de manera similar a las creencias sobre la escritura. En este sentido, indagar las creencias sobre la escritura de esta manera es una nueva línea de investigación, propuesta por la UMC (Minedu, 2016c), que puede continuar en el futuro.

Esta investigación tuvo como primer propósito indagar qué características de los maestros se relacionan con sus creencias sobre la enseñanza de la escritura. En este sentido, los resultados obtenidos muestran que las características sociodemográficas no se relacionan (edad, experiencia laboral y formación inicial) o se relacionan muy poco (sexo) con el enfoque de enseñanza de los maestros peruanos.

Sobre estos primeros resultados, por un lado, llama mucho la atención el que el número de años de experiencia docente no contribuya a explicar la variabilidad de *Enfoque comunicativo*. Debido a que este enfoque es parte de la política curricular peruana (Minedu, 2016, 2009, 2003), se esperaría que una mayor experiencia docente represente también un mayor alineamiento con el enfoque planteado por el Ministerio de Educación. No obstante, a diferencia de otros estudios (Alger, 2009; Young & Cook, 2004), no se aprecia esta tendencia.

Alger (2009) le pidió a los participantes de su estudio elegir una metáfora que se aproxime lo más posible a sus creencias sobre la enseñanza en tres situaciones: al inicio de su carrera, en el presente y en términos ideales. Un hallazgo de este estudio fue que el 63 % de los maestros cambió su orientación de enseñanza. En el caso de los maestros con mayor experiencia laboral, de acuerdo a lo que reportaron, iniciaron su carrera docente con una orientación de enseñanza centrada en el maestro y luego cambiaron esta por una orientación centrada en el estudiante. Por su parte, Young y Cook (2004) encontraron, luego de analizar los textos escritos por 18 estudiantes de educación, que para los maestros en formación la experiencia de

interactuar con estudiantes es una fuente de motivación para cambiar su sistema de creencias con el propósito de atender de una mejor manera a las demandas de sus estudiantes.

A diferencia de lo que ocurre en otros contextos, los resultados obtenidos en este estudio sugieren que la formación en servicio de los maestros peruanos no contribuye a un progresivo alineamiento de sus creencias con la política curricular. Esto podría interpretarse de tres maneras distintas, las cuales no son excluyentes entre sí. Por un lado, este hallazgo podría indicar, tal como señala Cuenca (2008), que no se está garantizando una formación en servicio que responda de manera adecuada a las necesidades de los maestros peruanos. De otro lado, también podría indicar que los temas vinculados a didáctica de la escritura no han recibido la atención necesaria de parte de los programas de formación docente en servicio. Por otro lado, también se pondría argumentar que los continuos cambios en los documentos curriculares, como se comentó en la Introducción, no han contribuido a que las creencias de los maestros peruanos se alineen al enfoque propuesto por el Ministerio de Educación. En todo caso, mayores estudios son necesarios para corroborar estas hipótesis o plantear nuevas.

De otro lado, llama la atención, dado que es un resultado inesperado, que participar en un programa de profesionalización docente o estudiar pedagogía en una ISP o en una universidad, en comparación con estudiar una carrera distinta a Educación, no represente un valor agregado al explicar el enfoque de enseñanza de los maestros. En esta situación, se esperaría lo contrario: que estudiar pedagogía posibilite una mayor comprensión y alineamiento con la política curricular, tal como la investigación ha puesto en evidencia en otros contextos distintos al peruano (Polikoff, 2013). En este sentido, lo anterior podría considerarse como una manifestación de la baja calidad de la formación inicial docente (en ISP o en universidad) y de los programas de profesionalización docente (Cuenca & Stojnic, 2008). (1983)

Esta investigación tuvo como segundo propósito indagar cómo se relacionan las creencias sobre la escritura y las creencias sobre la enseñanza de la escritura en los maestros

peruanos. Al respecto, uno de los hallazgos es que se encontró una alta relación (.65) entre el puntaje obtenido por los maestros en la subescala *Enfoque comunicativo* y la subescala *Enfoque normativo*. Esto sugiere que ambos enfoques coexisten en el sistema de creencias de los maestros peruanos a pesar de que son incompatibles desde un punto de vista teórico. Este hallazgo es consistente con la evidencia proporcionada por otras investigaciones relacionadas con la enseñanza de la escritura en educación primaria (Gaitas & Alves, 2014; Graham et al., 2002; Pressley, Rankin, & Yokoi, 1996). Adicionalmente, es consistente con los hallazgos de otros estudios que muestran que en los maestros pueden coexistir enfoques pedagógicos teóricamente incompatibles (Cheng et al., 2009; Snider & Roehl, 2007; Verjovsky & Waldegg, 2005).

La organización del sistema de creencias es psicológica y no necesariamente lógica (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992). Por tal motivo, es concebible que en un mismo docente coexistan dos orientaciones sobre la enseñanza inconsistentes desde un punto de vista lógico. En el contexto peruano, Moreano y sus colaboradores (2008) encontraron que en los participantes de su estudio también coexistían dos enfoques incompatibles: el enfoque para la enseñanza de las matemáticas planteado por el Ministerio de Educación y un enfoque tradicional. Esta coexistencia se reflejó en la discrepancia entre el discurso de los docentes y sus prácticas: el discurso mostraba adhesión al nuevo enfoque y las prácticas reflejaban el enfoque tradicional.

Sobre la base de lo antes mencionado, futuros estudios podrían explorar en los maestros peruanos la relación de coexistencia de los dos enfoques de enseñanza planteados en este estudio. Asimismo, podrían indagar sobre cómo esta relación se refleja sus prácticas pedagógicas. De esta manera, como hizo Moreano (2008), se podría establecer qué creencias prevalecen –finalmente- en el aula de clases<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Es necesario tomar en consideración que, en los sistemas de creencias, las creencias centrales son aquellas que son menos susceptibles al cambio y que prevalecen al momento de determinar las acciones de las personas. Por el contrario, las creencias periféricas son aquellas que tienen menor relevancia y son más susceptibles al cambio (Borg, 2006; Thompson, 1992; Nespors, 1987).

Otro hallazgo relacionado al segundo propósito de este estudio es que se encontró que las creencias sobre la escritura son buenos predictores del enfoque de enseñanza de los maestros. Por un lado, se encontró que *Escritura como proceso* predice *Enfoque comunicativo* ( $\beta = .35$ ). Por otro lado, se encontró que *Escritura como producto* es un mejor predictor de *Enfoque normativo* ( $\beta = .32$ ) en comparación con *Escritura como proceso* ( $\beta = .19$ ).

Como indica Borg (2006), son pocos los estudios que han explorado la cognición de los maestros sobre la enseñanza de la escritura. En este contexto, son aún menos los estudios (Norman & Spencer, 2005) que han indagado sobre la relación entre las creencias sobre la escritura y las creencias sobre la enseñanza de la escritura<sup>18</sup>. Por tal motivo, el hallazgo mencionado en el párrafo anterior constituye un aporte teórico al estudio de las creencias docentes.

Existen creencias que constituyen un obstáculo para nuevos enfoques de enseñanza, así también existen creencias que pueden facilitar el desarrollo profesional (2015). En este sentido, de acuerdo con la evidencia, el que los maestros consideren necesarias las etapas de planificación y de revisión en su propio proceso de escritura facilita el que ellos puedan apropiarse del enfoque comunicativo para la enseñanza de la escritura. De otro lado, el que los maestros asuman que un buen escritor produce un buen texto al primer intento, sin cometer errores y sin la necesidad de planificar o revisar es un obstáculo para su desarrollo profesional, dado que esta creencia facilita en mayor medida el enfoque normativo para la enseñanza de la escritura, el cual es un enfoque no deseado según la política curricular peruana.

Desde una aproximación cualitativa, Norman y Spencer (2005) obtuvieron un hallazgo similar al estudiar 59 autobiografías de maestros en formación. Estos investigadores encontraron que los maestros en formación que consideraban a la escritura como un talento que

---

<sup>18</sup> Cabe señalar que el *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (2015) incluye revisiones de la literatura de estudios sobre las creencias relacionadas con la enseñanza de la lectura, de las matemática, de las ciencias, de las ciencias sociales; no obstante, no incluye una algún capítulo o sección relacionada con las creencias sobre la enseñanza de la escritura. Esto puede considerarse como un buen indicador de lo poco que se ha estudiado este tipo de creencias a nivel internacional.

solo algunos poseen no veían en la enseñanza una influencia positiva en el desarrollo de la competencia para producir textos. Por el contrario, los maestros en formación que consideraban que la escritura es una habilidad que se puede desarrollar veían que una buena enseñanza y el trabajo “duro” podían influir positivamente en el desarrollo de la competencia escrita.

Tanto esta tesis como el estudio de Norman y Spencer (2005) sugieren que las creencias sobre la enseñanza de la escritura no deben estudiarse de manera aislada, sino más bien en relación con otras creencias. En la misma línea que plantean Fives, Lacatena y Gerard (2015), es necesario reconocer que los maestros manejan diferentes creencias de manera simultánea. Por ello, futuros estudios podrían indagar qué otras creencias permiten explicar las creencias de los maestros sobre la enseñanza de la escritura.

#### **Sobre las fortalezas y las limitaciones del estudio**

En la sección previa, se han discutido los principales hallazgos de esta tesis. Por su parte, esta sección tiene como propósito comentar estos hallazgos a partir de las fortalezas y limitaciones metodológicas de este estudio.

El diseño de esta investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo. En este contexto, la información sobre las creencias docentes fue recogida mediante cuestionarios. Esta decisión permitió recolectar información sobre diversas creencias de 3629 maestros de distintas regiones del Perú y examinar las relaciones entre ellas. De esta manera, se evaluó un modelo hipotético mediante ecuaciones estructurales. Aunque el uso de cuestionarios es la estrategia más usada en los estudios sobre creencias docentes, lo más recomendable es usar diversas estrategias de recojo de información (Schraw & Olafson, 2015). Entre otras estrategias, se pueden realizar entrevistas, observaciones de clase, portafolios o análisis de metáforas. En este sentido, los resultados de este estudio deben ser considerados como una aproximación a las creencias de los docentes peruanos, la cual necesariamente debe ser complementada y profundizada con futuros estudios cuyo diseño sea de tipo cualitativo o mixto.

Como se comentó en el párrafo anterior, una de las fortalezas de esta investigación es que los participantes pertenecen a distintas regiones del Perú, en específico, a las 26 regiones del Perú. No obstante, es necesario señalar que los resultados obtenidos no son generalizables a la población de docentes peruanos de sexto grado de primaria debido a que la elección de los participantes no dependió de la probabilidad. Esto significa que los resultados solo tienen un valor limitado a la muestra de este estudio.

Otro aspecto a comentar es el relacionado a los instrumentos. Estos instrumentos tuvieron como propósito medir constructos que se encuentran en fase de exploración. Esto se evidencia en la cantidad de ítems de las escalas. En este sentido, aunque se contó con una cantidad suficiente de ítems para realizar los AFC, una mayor cantidad de los mismos permitiría representar de una mejor manera los constructos indagados y, al mismo tiempo, mejorar los índices de ajuste de las escalas. Por tal motivo, futuros estudios podrían enriquecer las escalas elaboradas por la UMC y, de esta manera, continuar con una línea de investigación sobre la que se ha trabajado muy poco a nivel nacional e internacional.

Adicionalmente, es necesario señalar que una futura investigación, con los mismos datos analizados en esta tesis, debería considerar las variables contextuales área y gestión en los análisis. Para dicho propósito, un modelo de ecuaciones estructurales multinivel permitiría tener una mejor aproximación a la relación que existe entre las variables de este estudio (Heck & Thomas, 2015).

Por último, es necesario comentar una posible fuente de sesgo por deseabilidad social en esta investigación. Los cuestionarios fueron aplicados por personas contratadas por el Ministerio de Educación en el marco de la EM 2013. En tal sentido, se podría argumentar que es posible que los participantes se hayan sentido en la obligación de presentar una imagen favorable de sí mismos debido a que los instrumentos provenían de la institución del Estado que también es responsable de implementar la evaluación docente. No obstante, tal como se puede



apreciar en las tablas 3 y 4, los maestros reportaron estar de acuerdo incluso con ítems que representan respuestas menos aceptables o deseables desde un punto de vista pedagógico.

### **Sobre el significado práctico de los resultados**

Los resultados de esta investigación constituyen un insumo importante para la formación docente. En primer lugar, la formación inicial o en servicio de los maestros, además de considerar los aspectos propios de la didáctica de la escritura, debería ocuparse también de las creencias de los docentes sobre la escritura. En este sentido, es necesario que los maestros o futuros maestros participen durante su formación de experiencias significativas y sostenidas en el tiempo que les permitan reflexionar y, de ser el caso, cuestionar sus creencias sobre la escritura. Naturalmente, para que esto ocurra, los centros de formación, en lugar de asumir que los estudiantes ya saben escribir (Carlino, 2005), deberían tener como meta el desarrollo de la competencia escrita de los maestros o futuros maestros.

En segundo lugar, la formación de los maestros debería aspirar a que ellos conceptualicen sus propios procesos de cognición (Martín & Cervi, 2005). Como se mencionó previamente, en los maestros peruanos coexisten dos enfoques de enseñanza teóricamente incompatibles. En este contexto, una formación que brinde a los maestros las herramientas necesarias para reflexionar sobre sus propias creencias, podría permitir que estas cambien y, a su vez, influyan positivamente en sus prácticas docentes.

Por último, dado que ha iniciado el proceso de implementación del Currículo Nacional, el cual estará vigente desde el 2017, el sistema educativo peruano cuenta con la oportunidad de realizar los esfuerzos necesarios para promover el alineamiento de las creencias y las prácticas de los docentes con la política curricular.

## Referencias

- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to Terms : How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge. *American Educational Research Association*, 3, 315–343.
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743–751.  
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.004>
- Ames, P. (2006). Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación. Lima: IEP.
- Andréu, J. (2011). El análisis multinivel: una revisión actualizada en el ámbito sociológico. *Metodología de Encuestas*, 13, 161–176.
- Ashton, P. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 31–47). New York: Routledge.
- Baaijen, V. M., Galbraith, D., & de Glopper, K. (2014). Effects of writing beliefs and planning on writing performance. *Learning and Instruction*, 33(2014), 81–91.  
<http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.001>
- Behizadeh, N. (2014). Mitigating the Dangers of a Single Story: Creating Large-Scale Writing Assessments Aligned With Sociocultural Theory. *Educational Researcher*, 43(3), 125–136. <http://doi.org/10.3102/0013189X14529604>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. NJ: Erlbaum.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. Londres: Continuum.
- Bovaird, J., & Koziol, N. (2012). Measurement Models for Ordered-Categorical Indicators. En

- R. Hoyle (Ed.), *Handbook of Structural Equation Model* (pp. 475–509). The Guilford Press.
- Brown, T. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Brown, T., & Moore, M. (2012). Confirmatory Factory Analysis. In *Handbook of Structural Equation Modeling* (pp. 361–379).
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cheng, M., Chang, K., Tang, S., & Cheng, A. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 319–327. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.018>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (Vol. 2nd). <http://doi.org/10.1234/12345678>
- Cuenca, R., & Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente en el Perú*. Buenos Aires: FLAPE.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J., & Azañedo, S. (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*, 13–78.
- Fenstermacher, G. D. (1994). Chapter 1: The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20(1), 3–56. <http://doi.org/10.3102/0091732X020001003>
- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual*

*Factors*, 471–499. <http://doi.org/10.1037/13274-000>

Fives, H., & Gill, G. (Eds.). (2015). *International Handbook of Research in Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.

Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249–265). New York: Routledge.

Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, 19–37. <http://doi.org/10.2307/376357>

Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387. <http://doi.org/10.2307/356600>

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>

Graham, S. (2006). Writing. In P. A. Alexander (Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 457–478). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

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>

Hair, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., G. Kuppelwieser, V., & Kuppelwieser, V. G. (2014). *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. *European Business Review* (Vol. 26). <http://doi.org/10.1108/EBR-10-2013-0128>

Hamp-Lyons, L. (2011). Writing assessment: Shifting issues, new tools, enduring questions. *Assessing Writing*, 16(1), 3–5. <http://doi.org/10.1016/j.asw.2010.12.001>

- Hayes, J. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.  
<http://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. (1996). The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications. In S. Levy, C; Ransdell (Ed.), (pp. 1–27). NJ: Erlbaum .
- Hayes, J. (2011). Kinds of knowledge-telling: Modeling early writing development. *Journal of Writing Research*, 3(2), 73–92.
- Heck, R., & Thomas, S. (2015). *An introduction to multilevel modeling techniques : MLM and SEM approaches using Mplus*. New York: Routledge.
- Henze, N., & Zirkler, B. (1990). A class of invariant consistent tests for multivariate normality. *Communications in Statistics - Theory and Methods*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <http://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huot, B., & O'Neill, P. (2009). *Assesing Writing*. New York: National Council of Teachers of English.
- Kagan, D. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60, 419–469.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teachers' beliefs. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.
- Kline, R. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.

- Korkmaz, S., Goksuluk, D., & Zararsiz, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, 6(2013), 151–162.
- Laboratorio Latinoamericano de La Calidad de la Educación. (2013). *Análisis curricular*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 48–65). New York: Routledge.
- Li, C.-H. (2014). *The performance of MLR, USLMV, and WLSMV estimation in structural regression models with ordinal variables*. Michigan State University.
- Limpo, T., & Alves, R. (2014). Implicit theories of writing and their impact on students' response to a SRSD intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 571–590. <http://doi.org/10.1111/bjep.12042>
- Mardia, K. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519–530. <http://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575–596). New York: Macmillan.
- Ministerio de Educación. (2005). *Diseño curricular nacional*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño curricular nacional*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco curricular nacional, segunda versión*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 199-2015 (2015). Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. (2016a). *¿Qué logran nuestros estudiantes al finalizar la primaria?* Ministerio de Educación.



- Ministerio de Educación. (2016b). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Escritura?* Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016c). *¿Qué logros de aprendizaje en Escritura muestran los estudiantes al finalizar la primaria? Informe de evaluación de Escritura en sexto grado - 2013.* (Autor, Ed.). Lima.
- Ministerio de Educación. (2016d). *Currículo nacional.* Lima: Autor.
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., & Cuglieva, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología PUCP*, 2, 299–336.
- Nachtigall, C., Kroehne, U., Funke, F., & Steyer, R. (2003). (Why) should we use SEM? Pros and cons of structural equation modeling. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 1–22.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(May 2015), 317–328. <http://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Newell, A., & Simon, H. (1972). *Human problem solving*. NJ: Prentice-H.
- Norman, K. A., & Spencer, B. H. (2005). Our Lives as Writers: Examining Preservice Teachers' Experiences and Beliefs about the Nature of Writing and Writing Instruction. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 25–40.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <http://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pajares, F. (1993). *Confidence and Competence in Writing: The Role of Self-Efficacy, Outcome Expectancy, and Apprehension.* American Educational Research Association.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-



- Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 390–405. <http://doi.org/10.1006/ceps.1998.0995>
- Polikoff, M. S. (2013). Teacher Education, Experience, and the Practice of Aligned Instruction. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 212–225. <http://doi.org/10.1177/0022487112472908>
- Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J., & 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. <http://doi.org/10.1080/02671520126827>
- Pressley, M., Rankin, J., & Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *The Elementary School Journal*, 96(4), 363–384. <http://doi.org/10.1207/s1532799xssr0102>
- Raykov, T. (1997). Estimation of Composite Reliability for Congeneric Measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173 – 184. <http://doi.org/0803973233>
- Raykov, T. (2012). Scale Construction and Development Using Structural Equation Modeling. In R. Hoyle (Ed.), *Handbook of Structural Equation Model* (pp. 472–494). The Guilford Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–109). New York: Macmillan.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., Tillema, M., Raedts, M. (2012). Writing. *APA Educational Psychology Handbook, Vol 3: Application to Learning and Teaching.*, 3, 189–227. <http://doi.org/10.1037/13275-009>
- Satorra, A., & Bentler, P. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507–514. <http://doi.org/10.1007/bf02296192>
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in

written composition. *Cognitive Science*, 8(2), 173–190. [http://doi.org/10.1016/S0364-0213\(84\)80016-6](http://doi.org/10.1016/S0364-0213(84)80016-6)

- Scardamalia, M., & Bereiter, Y. C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia Y Aprendizaje*, 58, 43–64.
- Schraw, G., & Olafson, L. (2015). Assessing teachers' beliefs. In *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 87–105). New York: Routledge.
- Scribner, S., & Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad* (pp. 57–80). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teacher beliefs. In H. Fives & M. M. Buehl (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13–30). New York: Routledge.
- Snider, V., & Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*, 48, 873–886.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893–898. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017>
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 127–146. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1992-97586-007>
- Verjovsky, J., & Waldegg, G. (2005). Analyzing Beliefs and Practices of a Mexican High School Biology Teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 465–491.
- Villegas, F. (2014). *La escritura de ficción en la educación primaria : una propuesta de evaluación del proceso de escritura en una institución educativa pública limeña.*

Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de  
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5180>

White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166–189.

<http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>

Woolfolk, A., Davis, H., & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715–737). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Young, J. R., & Cook, P. F. (2004). Face-to-face with children. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 341–360. <http://doi.org/10.1080/0022027032000124636>

Zavala, V. (2002). Las prácticas letradas escolares en castellano y en quechua: el uso de adivinanzas y narraciones en el aula. En *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos* (pp. 1–37).

## Anexo 1

### **Acuerdo de protección de confidencialidad, conforme al Decreto Supremo No. 072-2012-PCM**

Yo, Frank Joselin Villegas Regalado, identificado con Documento Nacional de Identidad No. 45448151, he recibido la base de datos del cuestionario al docente de Comunicación de la Evaluación Muestral (EM) 2013. Esta base de datos me fue proporcionada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación a partir de una solicitud presentada.

Al respecto, declaro conocer que el presente acuerdo de protección de confidencialidad se firma conforme a lo establecido en el artículo 9.6 del Decreto Supremo No. 072-2012-PCM, norma que aprueba el Código de Buenas Prácticas Estadísticas del Perú<sup>19</sup>. Por tal motivo, me comprometo a no publicar contenidos generados a partir de la información suministrada que:

- contravengan alguna disposición del Decreto Supremo No. 072-2012-PCM, que aprueba el Código de Buenas Prácticas Estadísticas del Perú;
- califiquen y comparen la calidad de la enseñanza de las instituciones educativas de manera individualizada y el desempeño de sus directores o docentes;
- puedan generar la estigmatización o situaciones de discriminación hacia los niños; adolescentes o los docentes.

Particularmente, entre otras acciones que puedan ocasionar los efectos señalados, me comprometo a:

- no permitir el acceso a la información que me ha sido suministrada a personas que no hayan firmado una copia del presente acuerdo de protección de confidencialidad;
- no difundir ni hacer pública información que permita identificar a las instituciones educativas contenidas en la información suministrada, ni a sus estudiantes.

Finalmente, declaro conocer que en caso incumpla alguno de los compromisos señalados, asumiré la responsabilidad por los daños y perjuicios que ocasione la divulgación de esta información.

El presente acuerdo de protección de confidencialidad fue firmado en la ciudad de Lima, el día 05 del mes de abril del año 2016.

Frank Villegas

---

<sup>19</sup> En casos en que los registros estadísticos confidenciales sean intercambiados por propósitos estadísticos con un tercero, se suscriben acuerdos de protección de confidencialidad que cubran los requisitos bajo este código.

## Anexo 2

### Sintaxis utilizadas en R

#### # Pruebas de normalidad

```
library(foreign)
library(MVN)
cuestionario <- read.spss("C:/Users/fvillegas/Desktop/Análisis/Base_final.sav", to.data.frame = T)
cuestionario <- na.omit(cuestionario)
enfoque <- cuestionario[c(19:26)]
MN <- mardiaTest(enfoque, qqplot = FALSE)
MN
MN_HZ <- hzTest(enfoque, qqplot = TRUE)
MN_HZ
escritura <- cuestionario[c(27:35)]
MN <- mardiaTest(escritura, qqplot = FALSE)
MN
MN_HZ <- hzTest(escritura, qqplot = TRUE)
MN_HZ
```

#### # Análisis factorial exploratorio – Creencias sobre la escritura

```
library(foreign)
library(nFactors)
cuestionario <- read.spss("C:/Users/fvillegas/Desktop/Análisis/cuestionario.sav", to.data.frame = T)
names(cuestionario)
escritura <- cuestionario[c(32:41)]
escritura <- na.omit(escritura)
ev <- eigen(cor(escritura))
ap <- parallel(subject=nrow(escritura),var=ncol(escritura),rep=100,cent=.05)
nS <- nScree(x=ev$values, aparallel=ap$eigen$qqevpea)
plotnScree(nS)
fit2 <- factanal(escritura, factors=2, rotation="varimax")
print(fit2, digits=2, cutoff=.2, sort=TRUE)
load <- fit2$loadings[,1:2]
plot(load,type="n")
text(load,labels=names(escritura),cex=.7)
```

### # Análisis factorial confirmatorio – Creencias sobre la escritura

```
library(foreign)
library(lavaan)
cuestionario <- read.spss("C:/Users/fvillegas/Desktop/Análisis/Base_final.sav", to.data.frame = T)
HS.model1 <- ' proceso =~ DC2_5_1 + DC2_5_2 + DC2_5_5 + DC2_5_7 + DC2_5_8
               producto =~ DC2_5_3 + DC2_5_4 + DC2_5_10 + DC2_5_9
               DC2_5_1 ~~ DC2_5_2
               DC2_5_7 ~~ DC2_5_8
               DC2_5_4 ~~ DC2_5_9'
fit1 <- cfa(HS.model1, data=cuestionario, estimator="MLM")
summary(fit1, standardized=TRUE, fit.measures=TRUE)
```

### # Análisis factorial exploratorio – Enfoque de enseñanza

```
library(foreign)
library(nFactors)
cuestionario <- read.spss("C:/Users/fvillegas/Desktop/Análisis/cuestionario.sav", to.data.frame = T)
names(cuestionario)
enfoque <- cuestionario[c(20:31)]
enfoque <- na.omit(enfoque)
ev <- eigen(cor(enfoque))
ap <- parallel(subject=nrow(enfoque), var=ncol(enfoque), rep=100, cent=.05)
nS <- nScree(x=ev$values, aparallel=ap$eigen$qevpea)
plotnScree(nS)
fit <- factanal(enfoque, factors=2, rotation="varimax")
print(fit, digits=2, cutoff=.2, sort=TRUE)
load <- fit$loadings[,1:2]
plot(load, type="n")
text(load, labels=names(enfoque), cex=.7)
```

### # Análisis factorial confirmatorio – Enfoque de enseñanza

```
library(foreign)
library(lavaan)
cuestionario <- read.spss("C:/Users/fvillegas/Desktop/Análisis/Base_final.sav", to.data.frame = T)
names(cuestionario)
HS.model1 <- ' comunicativo =~ DC2_3_2 + DC2_3_3 + DC2_3_5 + DC2_3_9 + DC2_3_10
               normativo   =~ DC2_3_1 + DC2_3_4 + DC2_3_6'
```



```

DC2_3_2 ~~ DC2_3_10
DC2_3_1 ~~ DC2_3_4
DC2_3_3 ~~ DC2_3_9'

fit1 <- cfa(HS.modelo1, data=cuestionario, ordered=names(cuestionario), estimator="WLSMV")
summary(fit1, standardized=TRUE, fit.measures=TRUE, rsquare=TRUE)
mod_ind <- modificationindices(fit1)
head(mod_ind[order(mod_ind$mi, decreasing=TRUE), ], 20)

# Modelo SEM

library(foreign)
library(lavaan)
library(semPlot)
cuestionario <- read.spss("C:/Users/fvillegas/Desktop/Análisis/Base3275_final.sav", to.data.frame = T)
names(cuestionario)
full.sem <- ' comunicativo =~ DC2_3_2 + DC2_3_3 + DC2_3_5 + DC2_3_9 + DC2_3_10
normativo =~ DC2_3_1 + DC2_3_4 + DC2_3_6
DC2_3_2 ~~ DC2_3_10
DC2_3_1 ~~ DC2_3_4
DC2_3_3 ~~ DC2_3_9
proceso =~ DC2_5_1 + DC2_5_2 + DC2_5_5 + DC2_5_7 + DC2_5_8
producto =~ DC2_5_3 + DC2_5_4 + DC2_5_10 + DC2_5_9
DC2_5_1 ~~ DC2_5_2
DC2_5_7 ~~ DC2_5_8
DC2_5_3 ~~ DC2_5_9
comunicativo ~ proceso
normativo ~ proceso
normativo ~ producto '

fit <- sem(full.sem,data=cuestionario, estimator= "MLM")
summary(fit,fit.measures=T,standardized=T)
semPaths(fit,"model", "stand",style="lisrel",rotation=2, layout="tree",
edge.color="black",edge.label.cex=.4,mar=c(2,4,2,5))

```