

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**Las prácticas de enseñanza de la escritura en el  
segundo nivel de la educación primaria.  
Concepciones docentes y propuestas de enseñanza**

**Entregado como requisito para la obtención del título  
de Master en Educación**

**Estela Miryam Echeveste Hornos – 189421**

**Tutora: Mag. Cristina Ravazzani**

**2015**

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Estela Miryam Echeveste Hornos declaro que el presente trabajo es de mi autoría.

Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación en el Instituto de Educación de la Universidad ORT-Uruguay.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Estela Miryam Echeveste Hornos', written in a cursive style.

24 de setiembre de 2015

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, por dejarme vivir una nueva y hermosa experiencia de vida.

A mis afectos porque han estado conmigo y han confiado en mí como siempre.

A mi tutora Cristina Ravazzani , por guiar mi mirada para hacer visible lo necesario y lo importante , por acompañar sus tiempos a mis urgencias y a mis retrasos , por el profesionalismo que solo posee quien sabe de qué habla y por hacerme sentir que he crecido...

A las docentes que me dejaron entrar en sus aulas, a las directoras que me recibieron en sus instituciones.

Y muy especialmente a los niños de las escuelas públicas, tan llenos de amor para dar, sin mezquindades y con la sonrisa presta en cada encuentro...

A todos, gracias...

## **ABSTRACT**

La presente investigación aborda las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la escritura, centrando la misma en la observación de sus prácticas de enseñanza, en las actividades y recursos que utilizan.

Se trabaja desde un enfoque cualitativo. Se emplearon la entrevista, el análisis documental y las observaciones de las prácticas de enseñanza como técnicas de investigación.

La entrada al campo se realizó a partir de una muestra intencional conformada por seis escuelas de educación primaria pública del Uruguay, seleccionadas según la categorización del sistema educativo uruguayo. Se investigó en tres escuelas APRENDER, de contexto sociocultural crítico y en tres escuelas de Tiempo Completo. Se seleccionaron doce maestros de tercero y cuarto año de educación primaria que corresponde al segundo nivel. Se entrevistaron a estos docentes para conocer sus concepciones respecto a la enseñanza de la escritura, Se hicieron observaciones de las prácticas de enseñanza y se analizaron distintos documentos empleados en las propuestas de enseñanza.

Del análisis de todos los datos recogidos se llegó a conclusiones que dejan planteadas interrogantes y evidencian algunas certezas. Las prácticas de enseñanza de la escritura en el segundo nivel de la escuela primaria están fuertemente arraigadas en la enseñanza de la ortografía y la gramática de la lengua. Se enseña a partir de textos modelos en cuanto a la funcionalidad de los mismos pero se deja de lado, en la mayoría de los casos, la enseñanza de cómo estructurar las ideas en el texto. Los maestros emplean diversos materiales escritos en las prácticas escriturarias pero existe un vacío en cuanto a la significatividad y el sentido de estas propuestas para los niños. Existen rituales escolares enraizados en las aulas, que los niños cumplen y legitiman diariamente.

## Contenido

|  |    |
|--|----|
| Capítulo I. Introducción.....  | 8  |
| 1.1. <i>Problema</i> .....   | 9  |
| 1.2. <i>Fundamentación de la relevancia del tema</i> .....   | 11 |
| 1.3. El desempeño de los estudiantes latinoamericanos de Educación Primaria en el área de Lenguaje. Estudios comparativos..... | 13 |
| 1.4. Objetivo general.....   | 16 |
| 1.5. Objetivos específicos.....  | 17 |
| 1.6. Contenido del documento.....  | 17 |
| Capítulo II. Marco teórico .....   | 19 |
| II.1. Modelos teóricos planteados por las investigaciones acerca de la escritura .....   | 19 |
| a) El modelo procesual cognitivo .....   | 20 |
| b) El modelo de expertos y novatos .....   | 20 |
| c) El modelo contextual.....   | 21 |
| II.1.1. Las discontinuidades del currículo .....   | 25 |
| II.2. <i>Configuraciones teóricas en relación con la escritura</i> .....   | 27 |
| II.2.2. <i>El aprendizaje y la construcción del conocimiento</i> .....   | 33 |
| II.2.3. <i>La enseñanza y la construcción del conocimiento</i> .....   | 36 |
| a) <i>La enseñanza como acción intencional de transmisión cultural</i> .....   | 37 |
| b) <i>La enseñanza como mediación social y pedagógica</i> .....  | 37 |
| c) <i>La enseñanza como sistema de relaciones e interacciones reguladas</i> .....  | 38 |
| II.2.4. <i>Las prácticas de enseñanza: prácticas dirigidas</i> .....   | 38 |
| II.2.4.1. <i>La biografía escolar de los docentes y su relación con las prácticas de enseñanza</i> ..                          | 39 |
| II.2.5. <i>Las prácticas de enseñanza de la escritura</i> .....  | 42 |
| II.2.5.2. <i>Enfoques de la enseñanza de la escritura</i> .....  | 47 |
| a) Enfoque basado en la gramática.....   | 47 |
| b) Enfoque basado en las funciones .....   | 48 |
| c) Enfoque basado en el proceso .....  | 50 |
| d) Enfoque basado en el contenido.....   | 51 |
| III. Capítulo Metodológico.....  | 56 |
| III.1. Enfoque metodológico .....  | 56 |
| III.2. Técnicas de investigación.....  | 57 |
| III.2.1. La observación en contextos naturales. “Con la mirada en el aula” .....   | 58 |
| III.2.2. El análisis documental como fuente secundaria de información .....  | 58 |
| III.2.3. Las conversaciones con las docentes .....   | 60 |

|   |    |
|---|----|
| III.3. Diseño general de la investigación .....   | 62 |
| <i>III.3.1. El universo y la muestra. Criterios de selección y justificación</i> .....          | 64 |
| III.3.2. El contexto de las escuelas seleccionadas .....  | 65 |
| III.3.3. Conformación de la muestra .....   | 66 |
| III.3.4. El acceso al campo.....  | 66 |
| III.3.5. Diseño de instrumentos para la colecta de datos .....                                  | 67 |
| III.4. Datos y evidencias a partir de la colecta de información .....                           | 68 |
| III.5. Análisis de la información .....   | 69 |
| IV. 1.1. Los discursos que las docentes construyen como enseñantes.....                         | 70 |
| - La escritura como proceso .....   | 71 |
| - La empatía con el alumno .....  | 73 |
| - Decisiones didácticas para enseñar a escribir.....  | 75 |
| - Las convenciones del sistema para aprender a escribir.....                                    | 77 |
| - La motivación para escribir: despertar el gusto.....  | 79 |
| IV.1.2. Vestigios de la biografía escolar de los docentes .....                                 | 80 |
| IV.1.2.1. El impacto de la figura del docente .....   | 80 |
| IV.1.2.2. La metodología de enseñanza .....   | 81 |
| IV.1.2.3. Las actividades para aprender a escribir.....   | 83 |
| IV.1.2.4. Los materiales del aula.....  | 84 |
| IV.1.3 Categorización de las prácticas de enseñanza de la escritura .....                       | 85 |
| IV.1.3.1. Prácticas reguladoras de avances en los contenidos lingüísticos de la escritura ..... | 85 |
| IV.1.3.2. Prácticas facilitadoras de adquisición de estrategias para la escritura .....         | 87 |
| IV.1.3.3. Prácticas procesuales- recursivas.....  | 89 |
| <i>IV.1.3.4 Síntesis de hallazgos de las entrevistas</i> .....                                  | 91 |
| IV.2. <i>El aula como espacio de interacción</i> .....  | 91 |
| IV.2.1. <i>Aspectos en relación al docente. La dinámica del aula</i> .....                      | 92 |
| IV.2.1.1. <i>Estilos docentes en el uso de las consignas</i> .....                              | 92 |
| IV.2.1.1.1. <i>Estilo directivo. La “incompletud” de la consigna escrita</i> .....              | 92 |
| IV.2.1.1.2. <i>Estilo autónomo. La consigna autoabastecida</i> .....                            | 93 |
| IV.2.1.2. <i>La ritualidad como parte de la metodología para enseñar a escribir</i> .....       | 94 |
| IV.2.1.3. <i>La escritura en “islas adyacentes”</i> .....                                       | 96 |
| IV.2.1.4. <i>Enseñar a escribir con sentido: el gran ausente</i> .....                          | 97 |
| IV.2.2. <i>Aspectos en relación con el alumno. ¿Cómo se escribe en el aula?</i> .....           | 98 |
| IV.2.2.1. <i>Escribir con apatía</i> .....  | 99 |

|   |     |
|---|-----|
| IV.2.2.2. <i>La producción escrita silenciosa</i> .....   | 100 |
| IV.2.2.3. <i>En la maestra se deposita el saber</i> .....   | 100 |
| <i>Síntesis de las observaciones en las aulas</i> .....   | 103 |
| IV. 3. <i>Análisis e interpretación de los materiales utilizados para la enseñanza de la escritura</i><br>.....                                     | 104 |
| IV.3.1. <i>Especificaciones generales de los materiales recogidos en las aulas</i> .....  | 104 |
| IV.3.2. <i>Las consignas de escritura: ¿textos que orientan a escribir?</i> .....   | 105 |
| IV.3.2.1. <i>Consignas para recuperar contenidos lingüísticos</i> .....   | 105 |
| IV.3.2.2. <i>Consignas para organizar textos sociales</i> .....   | 106 |
| IV.3.2.3. <i>Consignas interdisciplinarias</i> .....  | 107 |
| IV.3.2.4. <i>Consignas ampliadas</i> .....  | 108 |
| <i>Síntesis del análisis de las consignas</i> .....   | 113 |
| IV.3.3. <i>Los papelógrafos en las aulas: la escritura pública</i> .....  | 114 |
| IV.3.3.1. <i>Análisis de papelógrafos de escritura en las aulas de los grupos visitados</i> .....   | 116 |
| <i>Síntesis del análisis de los papelógrafos</i> .....  | 122 |
| IV.3.4. <i>Los portafolios como memoria del proceso de escritura</i> .....  | 122 |
| <i>Síntesis del análisis de los portafolios</i> .....   | 127 |
| IV.4. <i>Relación de las consignas con las concepciones docentes y los enfoques teóricos<br/>considerados en la enseñanza de la escritura</i> ..... | 128 |
| IV.5. <i>Relación entre las consignas, las prácticas en el aula y las entrevistas a los docentes</i><br>.....                                       | 129 |
| IV.6. <i>Relación entre las prácticas de enseñanza, las actividades y los materiales</i> .....  | 130 |
| Capítulo V. <i>Conclusiones</i> .....   | 132 |
| <b>Bibliografía</b> .....   | 144 |
| ANEXOS .....  | 148 |
| ANEXO 1-PAUTA PARA RECOGER INFORMACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO .....   | 148 |
| ANEXO 2- PAUTA DE ENTREVISTA A MAESTROS .....   | 149 |
| ANEXO 3- MATRIZ DE OBSERVACIÓN PARA VISITA DE AULA .....  | 151 |
| ANEXO Nº 4. MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE ACTIVIDADES DE ESCRITURA EN EL AULA .....  | 152 |

## Capítulo I. Introducción

El presente trabajo de investigación se realizó en el marco del Máster en Educación de la Universidad ORT - Uruguay. La línea de investigación en la que se encuadra es en la de los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.

En la investigación realicé un estudio exploratorio y descriptivo de las concepciones de los maestros del segundo nivel de la escuela primaria, analizando las actividades y los recursos que se utilizan en las propuestas de enseñanza de la escritura.

Si bien se considera que lo que los maestros expresan respecto a sus prácticas de enseñanza de la escritura puede develar sus concepciones, la observación de lo que los maestros hacen, es decir su accionar en el aula, permitió entender con mayor profundidad dichas prácticas.

En la línea de investigación que se ha mencionado, la de procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje, se pone énfasis en la enseñanza en el área de lengua, en la medida que involucra las orientaciones que los docentes dan a sus prácticas en el aula.

Maurice Tardiff (2004) considera que es necesario repensar el tema de la subjetividad de los profesores poniéndolo en relación con los saberes y la práctica docente. Al respecto, las investigaciones de los últimos veinte años han establecido que los docentes poseen saberes específicos que movilizan, producen y utilizan en el trabajo cotidiano en sus aulas. Considerar al docente desde esta perspectiva significa reconocer su posición fundamental entre los agentes escolares, en su relación con los alumnos, como mediador de la cultura y de los saberes escolares. En este sentido, este autor expresa que un docente profesional es un actor en el sentido fuerte de la palabra, lo que implica que otorga significados a su práctica y a partir de ellos la asume. No está determinado por los mecanismos sociales y no es un aplicador de conocimientos que otros producen.

Desde esta perspectiva es necesario tener en cuenta el punto de vista de los docentes, es decir su subjetividad, sus conocimientos y el saber hacer que movilizan en sus aulas.

Cada docente posee una manera particular de apropiarse de la realidad configurando sus propias estructuras.

Es en el mundo subjetivo, íntimo, en el pensamiento de los docentes donde se forjan las concepciones. Giordan y De Vecchi (1995) proponen que una concepción es una estructura subyacente, en la medida en que se forja a lo largo de un proceso, construida por los conocimientos anteriores o “marcos de significación” para dar sentido a aquello que se aprende. Las concepciones docentes se construyen en la intersección de la concepción personal, desde la dimensión del docente como sujeto histórico, cultural, social, político y el conocimiento profesional, con sus saberes y apropiaciones disciplinares, epistemológicas, pedagógicas, didácticas y curriculares.

Marrero (1993) también hace referencia al concepto de teorías implícitas de los docentes considerando que son teorías pedagógicas personales que adquieren en su formación y en su práctica pedagógica.

### **I.1. Problema**

Parto de la base de que todo docente tiene una concepción de escritura. Algunas construidas por las lecturas que lo han ido actualizando, otras sustentadas en sus biografías escolares, otras influidas por la formación de grado y en servicio y tal vez alguna modelada por “huellas” de diferentes experiencias de vida o por la intersección de todas ellas.

Las concepciones docentes son *“organizadores implícitos referidos a creencias, significados, conceptos, proposiciones, imágenes mentales y preferencias que influyen tanto la manera de percibir la realidad como las prácticas que implementan”* (Moreno y Azcárate, 2003:267).

Pero, ¿de qué forma las concepciones de los docentes se vinculan con sus prácticas de enseñanza? Las propuestas de escritura ¿facilitan u obstaculizan la apropiación del lenguaje escrito por parte de los niños?

A partir de estas interrogantes que nos preocupan, abordaremos en esta investigación el

siguiente problema: ¿Qué concepciones tienen los docentes acerca de la enseñanza de la escritura y cómo se relacionan con las propuestas de enseñanza que realizan?

Este problema deviene en varias preguntas de investigación que orientaron nuestra metodología. Las principales interrogantes que nos surgieron son:

¿Qué concepción de escritura manifiestan los docentes al elaborar las propuestas de escritura para sus alumnos? ¿Los maestros ponen en juego concepciones que refieren a su biografía escolar cuando enseñan a escribir? ¿Cuáles son los criterios de selección de los materiales y las actividades que los docentes emplean en sus propuestas de enseñanza de la escritura? ¿Qué características tienen sus prácticas de enseñanza?

El problema planteado hace énfasis en la enseñanza, en las concepciones de escritura de los docentes y en las articulaciones que estos realizan en sus prácticas. La preocupación se justifica en la relevancia de las mismas para que los niños realicen aprendizajes de calidad. La imposibilidad de atender en esta investigación a ambos temas, enseñanza y aprendizaje, por la significatividad conceptual de cada uno, nos lleva a focalizar en el primero.

Se pone énfasis en la lengua escrita y en especial se estudia la escritura, debido a la gran responsabilidad de la escuela en la enseñanza de la misma. Es posible afirmar que cuando los niños acceden a la escolaridad ya han tomado contacto y conocen la lengua escrita. Sin embargo, ¿cuánto de ella conocen? ¿Qué formas de contacto han tenido con las características particulares de este tipo de conocimiento? Sin duda que la valoración que el contexto socio-cultural del niño haga de la escritura, será relevante para dar respuesta a las interrogantes anteriores, como también serán muy importantes las oportunidades que dicho entorno le ofrezca para que frecuente las prácticas de escritura en situaciones de la vida cotidiana.

## **I.2. Fundamentación de la relevancia del tema**

Como lo señala Kreimer (1998, citado por Yuni y Urbano en Técnicas para investigar), existen diversas fuentes que pueden generar el interés por investigar una determinada temática. En este sentido haré referencia a algunos factores que estuvieron ligados a mi interés por investigar el tema.

En mi biografía cuento con muchos años en la docencia. Hace más de una década que ingreso a las aulas y acompaño a los docentes en su tarea de enseñar, desde mi rol como supervisora de educación primaria. He observado a un elevado porcentaje de alumnos tener éxito en el uso del lenguaje escrito como herramienta de comunicación, pero a otros los he visto con dificultad para transmitir sus ideas por escrito. Para estos alumnos, ¿cómo se les presenta la escritura ?

Las prácticas de enseñanza de la escritura y diversos aspectos que generan dificultades en las mismas, constituyen temas recursivos entre los docentes de las escuelas. El área de lengua se constituye en una preocupación relevante y genera incertidumbres, cuestionamientos y controversias.

Por lo tanto, ha surgido en mí la preocupación legítima por conocer qué relación existe entre las concepciones que los docentes tienen de la enseñanza de la escritura y las propuestas, las actividades y los materiales que presentan en sus aulas, particularmente, en el segundo nivel del sistema educativo primario del Uruguay.

Las estadísticas nacionales muestran que un alto porcentaje de los niños de tercer y cuarto año escolar, cuando alcanzan el segundo nivel de su escolaridad ya han comenzado un proceso de rezago, de “fracaso escolar” y que aun permaneciendo escolarizados pueden evidenciar en el aula una actitud de “deserción con presencia” (Barreiro, 2009), que puede terminar con la deserción definitiva del sistema educativo.

Una alta tasa de niños del sistema educativo primario uruguayo, ingresan al segundo nivel de su trayectoria escolar registrando la repetición de alguno de los grados anteriores, principalmente el primer año, asociándose este hecho fundamentalmente a la insuficiente adquisición de conocimientos en el área de la lengua.

El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) a través del documento denominado “Orientaciones de políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2010 – 2014”, expresa que: “numerosos son los estudios que destacan como un rasgo estructural la alta repetición, fuertemente concentrada en los primeros grados y en las escuelas ubicadas en los entornos sociales más desfavorables” (:26, 27). En la última década se aprecia una tendencia a la reducción de la repetición, “sin embargo, se mantiene la tendencia de que las repeticiones se concentran mayoritariamente en primer y segundo grado” (:26,27). Similar información se obtiene del análisis del Monitor Educativo, documento oficial que contiene información sobre las principales tendencias de los indicadores educativos del país.

Las tendencias en el sistema educativo del país respecto a la repetición, asociada en buena medida con el fracaso en la apropiación de la escritura, se ven revertidas cuando los niños ingresan al segundo ciclo escolar. En tercer y cuarto año de la escolaridad primaria no se registran las altas tasas de repetición que se aprecian en los dos primeros años escolares. ¿Las propuestas de enseñanza tienen que ver con este cambio? ¿Los docentes articulan sus concepciones con otros elementos en las actividades de enseñanza que son favorecedores de mejores logros en el aprendizaje del lenguaje escrito?

Analicemos algunas características a tener en cuenta en el niño que cursa el tercer grado escolar que justifica la elección de este nivel de la enseñanza primaria para esta investigación. La Unidad de Medición de resultados educativos (UMRE), presentó en 1998 un documento llamado “Fundamentos y objetivos de la evaluación muestral de aprendizaje en tercer año educación primaria”. En el mismo expresa las características del aprendizaje de la escritura del 3er grado escolar, que es cuando el niño completa la primera mitad de la escolaridad primaria:

- En este grado ha afianzado la primera etapa del proceso de psicogénesis de la escritura.
- Utiliza la escritura con un dominio mínimo, de forma tal que puede emplear el registro escrito, desarrollando estrategias de escritura, como medio para comunicarse con pertinencia, en situaciones comunicativas reales.

Este documento oficial (UMRE, 1998), nos permite analizar el reconocimiento de la importancia otorgada a la escritura y su sistematización, en la educación formal. El Primer Informe de Devolución de Resultados de esta evaluación aporta que, si bien el 43% de los niños logra suficiencia en la lengua escrita, existe un 57% que no logran suficiencia, aunque un 28,7% de estos comprenden las características de la situación comunicativa, adecuándose al tipo de texto y a la consigna. Sin embargo, se hace evidente que es necesario el apoyo sostenido desde la enseñanza, para orientar avances en los procesos de escritura luego de las adquisiciones iniciales que realizan los niños.

En esta evaluación de tercer año se plantearon propuestas a partir de concepciones textualistas, considerando que los niños producen sus textos habitualmente dentro del nivel pragmático más que en el nivel sintáctico que es más abstracto, con una intención claramente comunicativa, “tejiendo su discurso” en distintos tipos de textos. (Enseñanza de la lengua: aportes para el trabajo en la escuela. Evaluación Nacional de aprendizajes-3er año-1998).

El currículo escolar vigente pretende en escritura, para el segundo nivel, la enseñanza de estructuras gramaticales y de convenciones normativas del componente grafemático de la lengua que ayuden a que el niño pueda apropiarse de la lengua escrita, para conocer el mundo y comunicarse. En el marco teórico daremos algunos lineamientos al respecto.

### **I.3. El desempeño de los estudiantes latinoamericanos de Educación Primaria en el área de Lenguaje. Estudios comparativos**

En octubre de 2006 Uruguay participó en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), conducido por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) en el que colaboraron autoridades de la educación de dieciséis países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) y un estado nacional (estado mexicano de Nuevo León) participantes, en el marco de las acciones de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago. Este estudio evaluó los

aprendizajes en Lengua y Matemática de los alumnos de 3er año y los aprendizajes en Lengua, Matemática y Ciencias de los alumnos de 6to año de Educación Primaria, con información de casi 200.000 estudiantes. Identificó además factores escolares y extraescolares favorecedores de los aprendizajes en el contexto de Latinoamérica.

La participación de Uruguay en este estudio permitió obtener información para complementar la que brindan las evaluaciones del país como así también verificar los logros de aprendizaje de los escolares uruguayos. ANEP-CODICEN, la Dirección Sectorial de Planificación Educativa, División de Investigación, Evaluación y Estadística, en el año 2009 (junio), realiza un informe de Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), con un análisis de los resultados nacionales en Lectura, Matemáticas y Ciencias de los Estudiantes Tercero y Sexto de Educación Primaria del 2006. Este informe pretende analizar los resultados desde una perspectiva nacional de acuerdo a la realidad del sistema educativo uruguayo.

De las áreas evaluadas por el estudio SERCE (2006) se analizará específicamente el área de escritura. Describir y analizar los saberes y las habilidades de los estudiantes al escribir un borrador y un texto final fue el objetivo de la prueba en esta área.

El estudio SERCE obtuvo información de alrededor de 200.000 estudiantes, 9000 aulas y más de 3000 escuelas de 16 países y un estado nacional.

En Uruguay la muestra seleccionada fue representativa de todas las escuelas del país (públicas urbanas o rurales y privadas), con un total de 218 escuelas. Con referencia a las escuelas urbanas se consideraron por separado las escuelas de Tiempo Completo y las de contexto sociocultural crítico (actualmente categorizadas como escuelas APRENDER), para que tuvieran una mayor participación en dicha muestra y obtener información que permitiera realizar apreciaciones sobre ellas. Se previó la evaluación de 7.914 alumnos de tercero y a 6.895 de sexto, alcanzándose un 91% de respuesta en tercer año y un 92% en sexto, en las tres áreas ya mencionadas, en las que se analizan aspectos de la enseñanza que responden a las preguntas ¿Qué se enseña? ¿Cuándo se enseña? y ¿Cómo se enseña?, para cada grado evaluado.

De interés para la presente investigación cabe señalar que se tomó como insumo para el estudio SERCE las respuestas que dieron a través de un cuestionario los maestros de los 3eros y 6tos años de las escuelas de la muestra, sobre la enseñanza de la lengua.

En lo que se refiere a 3er año el informe que estamos analizando establece que en Uruguay los maestros de tercero dedican un 25% del tiempo de sus clases a enseñar la oralidad y el resto a la enseñanza de la lengua escrita., distribuido en un 30% a la enseñanza de la comprensión de textos y otro 30% a la producción. Con respecto a esta última, expresan que dedican un 16% del tiempo a enseñar los textos literarios y un 14% del tiempo a los no literarios.

El estudio SERCE estableció cuatro niveles de desempeño para describir las actividades que pudieron resolver los estudiantes y sus resultados académicos. El 38% de los alumnos uruguayos de tercer año que participaron en este estudio presentaron mejores resultados que los de la mayoría de los demás países latinoamericanos, ubicándose en los niveles de mayor desempeño (III y IV). Sin embargo, el informe nacional de ANEP permite constatar que el sistema educativo uruguayo presenta una fuerte segmentación en relación con los resultados, según el contexto sociocultural de los alumnos, lo que constituye el aspecto que mejor explica la variación en los desempeños.

En octubre de 2013 Uruguay participó del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), también organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Participaron casi 150.000 estudiantes de más de 3500 escuelas de 15 países latinoamericanos y una entidad subnacional. Es la tercera evaluación organizada por este laboratorio, que comienza con el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE), en 1996.

Se aplican pruebas de Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias Naturales. En Uruguay participan aproximadamente 10000 alumnos de 3º y 6º año de educación primaria, de 250 escuelas del país. Se aplican además cuestionarios a los estudiantes, a sus familias, a los docentes y a los directores de dichas escuelas. Haciendo referencia a lo que nos interesa para esta investigación, el estudio TERCE evalúa en Escritura la comprensión

de un texto y la capacidad de elaborar un texto a partir de instrucciones dadas. El informe completo del TERCE se dio a conocer en abril de 2015.

Investigaciones realizadas en las décadas del setenta y del ochenta pusieron énfasis en la investigación de los procesos involucrados en la composición escrita como así también en la búsqueda de características que diferenciaban a los escritores expertos de los escritores novatos. A raíz de estas investigaciones surgen nuevos enfoques para la enseñanza de la escritura en las aulas considerando diferentes modalidades, valorizando las estrategias personales en los distintos procesos, fortaleciendo el diálogo entre el enseñante y el aprendiz, promoviendo el trabajo entre pares con variados recursos de apoyo, el uso de diversidad de textos de acuerdo a las necesidades comunicativas reales y a los distintos destinatarios. En este sentido el docente debería dejar de lado el papel de calificador de un producto terminado para asumir el rol de un colaborador que interacciona con el estudiante a partir de su experticia, promoviendo la autorregulación del mismo.

El informe en cuestión ofrece datos para realizar reflexiones acerca de los currículos y las prácticas de enseñanza de la escritura en los países participantes del estudio, en lo que tiene que ver con las habilidades prescriptas que se espera que los niños posean y aquellas que muestran poseer.

El estudio SERCE evalúa el lenguaje con ítemes de lectura y escritura, separando estos dos aspectos. En lo que respecta a la escritura, los resultados se presentan en un informe separado del resultado de la prueba de lectura porque este estudio constituye una novedad para la región y además porque posee particularidades metodológicas. Para la muestra representativa de los niños latinoamericanos y del Caribe se toman 10.179 pruebas de tercero y 9817 pruebas de sexto cuyos resultados se analizan en dicho estudio.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

#### **I.4. Objetivo general**

Conocer y explicar la relación entre las concepciones de los docentes del segundo nivel de la escuela primaria y las propuestas de enseñanza de la escritura que realizan

Para abordar este objetivo planteamos tres objetivos específicos.

### **I.5. Objetivos específicos**

1. Identificar y categorizar las concepciones de los docentes de tercero y cuarto año escolar respecto a la enseñanza de la escritura.
2. Analizar y categorizar las propuestas de enseñanza de la escritura en el segundo nivel de la educación primaria a través de las actividades y los recursos utilizados.
3. Relacionar las concepciones de los docentes del segundo nivel de la educación primaria con las propuestas de enseñanza de la escritura que plantean a los niños.

### **I.6. Contenido del documento**

El informe de tesis se encuentra organizado de la siguiente manera: un capítulo inicial que corresponde a la introducción, un capítulo que hace referencia al marco teórico-conceptual, un tercer capítulo de metodología de la investigación, un cuarto capítulo donde se detallan los hallazgos a partir del análisis de los datos recogidos y un capítulo final de conclusiones. Completa el trabajo un apartado de bibliografía y los anexos correspondientes al documento.

En la introducción se presenta el problema y los objetivos que se persiguen con este estudio que se enmarca en fundamentos que ponen a consideración la relevancia del tema. Se hace una breve referencia a documentos oficiales del sistema educativo uruguayo, que plantean la existencia en el país de un alto porcentaje de niños que al ingresar al segundo ciclo ya registran trayectorias escolares de fracaso que se asocian, en gran medida, a problemáticas en el dominio de la escritura.

Se realiza un recorrido para nada exhaustivo desde la realidad del desempeño de los escolares del país comparativamente con otros países de la región, considerando la importancia de histórico –social de la escritura y el papel de la enseñanza en la construcción del conocimiento.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico y el encuadre conceptual que da soporte a esta investigación.

En el tercer capítulo se desarrolla la metodología, especificándose el diseño de la investigación. Se detallan las técnicas de investigación y los instrumentos diseñados para la colecta de datos.

El capítulo cuatro hace referencia al análisis e interpretación de los datos y a la construcción de categorías emergentes. Se detallan los hallazgos encontrados a partir de cada una de las técnicas utilizadas, en tres apartados consecutivos. Se culmina con una síntesis de los principales resultados.

El capítulo cinco presenta las conclusiones y algunas cuestiones para reflexionar respecto a la enseñanza de la escritura en la escuela pública uruguaya. Se incluyen nuevas propuestas de investigación a partir de la emergencia de algunos intersticios en el devenir del estudio.

El último apartado contiene la bibliografía que fue consultada y que aportó los marcos referenciales para el trabajo.

Se incluyen como anexos los instrumentos que se elaboraron para llevar adelante la investigación.

## **Capítulo II. Marco teórico**

En este capítulo desarrollaremos los aportes teóricos que consideramos relevantes en relación con el problema de la investigación. Se revisan las distintas investigaciones que darán sustento teórico a nuestro estudio, en relación con las prácticas de enseñanza de la escritura. Posteriormente haremos referencia a los recursos didácticos que los docentes emplean en las aulas, ya que su consideración nos permitirá adentrarnos en sus prácticas de enseñanza.

### **II.1. Modelos teóricos planteados por las investigaciones acerca de la escritura**

El estudio de la escritura de textos completos realizado por el Segundo Estudio Regional Comparativo y exploratorio (SERCE) se enfrenta al desafío de la ausencia de antecedentes similares en la región y a nivel internacional. Se podrían considerar como antecedentes algunas investigaciones que se enumeran a continuación. Investigaciones que describen el proceso que realiza el escritor en las sucesivas versiones de su texto (Brown, Campione y Day, 1981; Meyer y Rice; Dulay, Burt y Krashen, 1982; Flower y Hayes 1980, 1981, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1987), han sido en su mayoría investigaciones de corte psicolingüístico cuyo objetivo primordial ha sido comparar las operaciones mentales realizadas por un escritor experto y por un escritor novato. Sin embargo no han pretendido generalizar resultados a un amplio universo como el que abarca el estudio en cuestión y tampoco han indagado la escritura de textos específicos.

Las investigaciones que han hecho estudios de la escritura de textos específicos, se han focalizado en géneros del mundo adulto o en algunos campos del saber (Padilla de Zerdán, 2002; Monroe, 2003; Mateos, Solé, Martín y Miras, 2004; Carlino, 2004, 2005; Pereira, 2006), lo que las diferencia del estudio que se está analizando.

Ferreiro y Teberosky, (1979), Ferreiro, (1991), Kaufmann, (1998, 2000), Molinari, (2000), Lerner, (2001) han investigado la escritura de textos funcionales en el nivel inicial y los primeros grados de la educación primaria cuando los niños están adquiriendo la escritura silábica o alfabética o los saberes anteriores a esta adquisición. Díaz Argüero, (1995) realizó investigaciones en torno a las ideas de los niños en

relación a la ortografía también en un marco psicogenético, es decir considerando un aspecto particular de la escritura.

Las estrategias metacognitivas que los niños emplean para revisar sus escrituras han sido objeto de investigaciones cualitativas que han considerado que enseñar la autorregulación a los niños les permite obtener mejores resultados en sus textos. Estudios regionales con niños de tercero, cuarto y quinto grados de educación primaria mostraron que, trabajando en grupos con una pauta de corrección, los niños lograban modificar favorablemente sus escrituras (Ochoa-Angrino, Aragón, Restrepo y Mosquera, 2008).

El estudio SERCE estudia la escritura en niños que ya poseen conocimientos sociales y escolares sobre la misma, analizando el proceso de escritura y el producto. Las pruebas empleadas para la evaluación de la escritura en este estudio se basan en tres modelos teóricos: el modelo de “la escritura como proceso cognitivo”, el modelo de “expertos y novatos” y el modelo “contextual”.

a) El modelo procesual cognitivo

Surge en los años setenta de la Psicología Cognitiva describe el proceso cognitivo que siguen los “expertos” al escribir (Flower y Hayes, 1980, 1981, 1984). Considera que la escritura es un proceso constituido por tres etapas recursivas que se interrelacionan, se reiteran e interactúan con los conocimientos que el que escribe posee sobre el mundo y sobre el lenguaje: pre-escritura o planificación, puesta en texto y revisión o corrección. Este modelo afirma que los escritores expertos piensan antes y durante la escritura en el tema, en la información que necesitan, en el receptor del texto, en el propósito con el que escriben, en la estructura; organizan esquemáticamente el texto mentalmente y en borradores con sucesivas versiones; releen lo escrito, corrigen, buscan una presentación adecuada.

b) El modelo de expertos y novatos

También en la línea cognitiva, Bereiter y Scardamalia (1987), consideran que según el grado de experticia existen diferentes modos de escribir y proponen el modelo de “expertos y novatos”. Los “expertos” transforman el conocimiento mientras escriben el texto en el proceso de escritura y los escritores “novatos” solo “dicen” su conocimiento. Los “novatos” planifican poco, realizan procedimientos no recursivos, sin una intencionalidad sostenida de revisar lo escrito, solo construyen ideas en el momento inicial del proceso de escritura. Los “expertos”, por el contrario, pueden transformar el conocimiento y resolver los problemas de escritura.

Bereiter y Scardamalia (1987) mencionan el “espacio del problema” considerándolo como las ideas o representaciones que la persona se hace respecto a los problemas que debe resolver. En este sentido los escritores “expertos” verían dos espacios de problemas: el del contenido, que incluye el tema y los conocimientos sobre el mismo y el retórico que se refiere a las ideas sobre la situación comunicativa, el tipo de texto, la intencionalidad, entre otros.

El escritor “experto” en el espacio del contenido podría transformar los datos y en el espacio retórico de acuerdo a su propósito podría cambiar las formas de su texto. Ambos espacios deben entrar en interacción para que la transformación del conocimiento se produzca en el proceso de escritura, a través del control de las ideas y de la relectura del texto producido. Por lo tanto, el escritor “experto” planifica las ideas de acuerdo a un plan, a su objetivo y al destinatario de su texto.

### c) El modelo contextual

El estudio SERCE pretende indagar las particularidades de la escritura de los niños y las habilidades para dirigir sus producciones a contextos externos a la escuela. Retomando los postulados de Vigotsky y Bajtin de principios del siglo XX, desde los años 80 surgen autores que consideran que la escritura es una actividad social y que depende de estructuras sociales (Cooper, 1986; Carlino, 2005; Riestra, 2006). Estos enfoques consideran que los escritores están definidos por las estructuras sociales y que se adaptan a situaciones determinadas por convenciones y expectativas sociales. Surge de esta manera el modelo contextual que pretende describir las influencias sociales en la escritura reconociendo las funciones en el uso del lenguaje.

Dicho modelo considera que la descripción de la producción escrita debería mostrar no solo el proceso cognitivo personal a través del cual los escritores construyen el significado sino también las estrategias para resolver problemas que se les presentan más allá del contexto escolar. La escuela debería favorecer la resolución de problemas comunicativos que trasciendan las paredes del aula.

Cuando se aplica el estudio SERCE, en menos de la mitad de los países participantes la escritura había sido objeto de evaluación. Se podría pensar que tal situación pudo basarse en la suposición de que los logros de los estudiantes en las pruebas de lectura y comprensión de textos implicaban aprendizajes generales en lenguaje, incluyendo la escritura. Tal suposición no puede considerarse válida porque leer no significa escribir, se trata de dos habilidades diferentes.

### **II.1.1. La enseñanza de la escritura y el programa escolar**

El sistema educativo uruguayo posee un texto curricular único, el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), organizado en cinco áreas del conocimiento que establecen los contenidos que los docentes deben enseñar, integrados en redes conceptuales. En la búsqueda de una convergencia en todas las aulas del país acerca de lo que debe saber un alumno de 3ero y uno de 6to año y las diferencias entre ambos ciclos ,en el año 2014 se encargó a una Comisión (Resolución N° 1-Acta Ext. N° 127 del 3 de diciembre del 2014 del CEIP) el análisis de dicho currículum en cuatro áreas del conocimiento (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales). En agosto de 2015 se difundió el Segundo Borrador del Documento Base de Análisis Curricular, para avanzar en los perfiles de egreso de los niños de tercero y sexto año, de manera tal que los docentes puedan apoyar los aprendizajes con intervenciones en la enseñanza. Este proceso de análisis culminará en diciembre de 2015.

Analizamos en esta investigación los contenidos y objetivos del currículum a partir de algunas interrogantes, para comprender las prácticas de enseñanza de la escritura los docentes: ¿Cómo se relaciona el docente con el programa escolar en la enseñanza de la escritura? ¿Cómo se traduce el currículum prescripto en currículum enseñado?

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *“El currículo estructura un escenario básico que influye en las orientaciones y los márgenes de acción de los docentes y estudiantes: ordena recorridos, selecciona experiencias posibles, define y distribuye las grandes divisiones del saber y de la experiencia formativa...”* (INEED. *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2014:18*).

El diseño curricular establece los requerimientos básicos de aprendizaje que deberían tener los niños al culminar una etapa formativa. El Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), enmarcado en un enfoque conceptual, traduce los requerimientos básicos de aprendizaje jerarquizando los contenidos por áreas, para evidenciar las trayectorias de avance conceptual que deberían transitar los niños. Los contenidos curriculares y las redes conceptuales del programa organizan estas trayectorias en forma secuenciada y recursiva, para garantizar que los saberes que circulan por las aulas tengan continuidad, se amplíen y se profundicen a medida que transcurre la escolaridad.

Analicemos los objetivos del currículo en lo que refiere al área de lengua, específicamente a escritura. El primer objetivo que propone el Programa escolar del Consejo de Educación Inicial y Primaria para la enseñanza de la lengua dice: *“Desarrollar la capacidad discursiva para comprender y producir textos orales y escritos en distintos contextos y situaciones comunicativas, para facilitar su inserción social”*(2008:52). Específicamente, en referencia a la lengua escrita encontramos los siguientes objetivos: *“Favorecer la apropiación de la lengua escrita para adquirir conocimiento y comunicarse”*; *“Generar el conocimiento progresivo de estructuras gramaticales para entender la complejidad de la lengua y para facilitar la adquisición de nuevas variedades(entre ellas el registro escrito)*(2008:52 ).

El programa escolar, en su fundamentación, establece que enseñar lengua significa brindar oportunidades para que los niños produzcan y comprendan textos orales y escritos, en diferentes situaciones comunicativas. Para esto, deberán conocer las convenciones del sistema y las estrategias discursivas. Esta apropiación no se da exclusivamente por el uso, sino que le compete al maestro enseñar a los niños a reflexionar cada vez más profundamente, sobre la lengua como sistema y como herramienta para la comunicación y la socialización.

La enseñanza de la lengua en este documento oficial, toma como base el discurso entendido como “*emisión lingüística que constituye un todo de significación y que es estudiada en total dependencia de las condiciones de su enunciación*” (2008:44). El concepto discurso tiene una dimensión social dado que las situaciones comunicativas son siempre sociales y una dimensión ideológica (sistema de creencias) que es inherente al acto comunicativo. Existe una *situación de enunciación*, que hace referencia al contexto donde se producen las relaciones sociales de interacción y la *enunciación*, que es la lengua en uso (componente pragmática) o acto donde se produce el discurso (2008).

Considerar la enseñanza de la lengua desde el discurso significa entender la comunicación en un sentido dialógico. En este sentido, el programa escolar pretende que los maestros promuevan el desarrollo de la competencia metadiscursiva para que los niños logren un mayor dominio del discurso que los habilite a formar parte de la cultura del mundo.

Por su parte, el Documento de Análisis Curricular (2015), en relación al área de lengua, toma como marco orientador los objetivos generales y los ejes conceptuales estructurantes del programa escolar, para la construcción de las expectativas de logros en los niños de 3ero y 6to año. Se transcriben a continuación los perfiles de egreso de tercer año, por corresponder al nivel en el que se desarrolló el estudio.

**Cuadro N°1**-Conceptos, contenidos programáticos y perfil de egreso

| <b>Conceptos y contenidos programáticos vinculados</b> | <b>Perfil de egreso 3er grado</b>   |
|--|---|
| <b>Escritura</b>                                       |   |
| <b>Uso del código</b>                                  | Producir textos usando el código alfabético.<br>Escribir con adecuada segmentación de las palabras, sin omisiones y utilizando el punto y aparte. Usar en forma apropiada las mayúsculas.<br>Elaborar cuadros sinópticos y mapas semánticos sobre diferentes tópicos.<br>Lograr conciencia ortográfica. |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Aspectos pragmáticos</b></p> <p>Textos adecuados a la situación de enunciación.</p> | <p>Desarrollar una secuencia acorde a la intención que atienda a algunas de estas marcas características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-mantener un tópico (coherencia) con vocabulario adecuado al tema y al destinatario.</li> </ul> <p>Elementos de cohesión :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Usar algunos conectores</li> <li>-usar sinónimos (sustitución nominal)</li> <li>-presencia de adjetivos(vocablo)</li> <li>-respetar la concordancia verbal y nominal.</li> </ul> |
|---|--|

*Fuente: Documento de Análisis curricular .CEIP (2015)*

### **II.1.1. Las discontinuidades del currículo**

Si realizamos un análisis de la fundamentación del currículo oficial del Consejo de Educación Inicial y Primaria para la enseñanza de la lengua, es posible encontrar discontinuidades en relación con los contenidos que establece para que los docentes enseñen en las aulas.

El programa plantea que el análisis de los fenómenos del lenguaje debe realizarse tomando como base el discurso, por lo que las situaciones comunicativas han de considerar la dimensión social como elemento ineludible. Las interacciones entre enunciador y enunciatario necesitan llevarse a cabo en un contexto donde se produzca la actualización constante de las relaciones sociales. Es en este sentido que la enunciación, como acto de lenguaje generador del discurso, debe ser concebida como lengua en uso, considerando la situación comunicativa y la función social del texto.

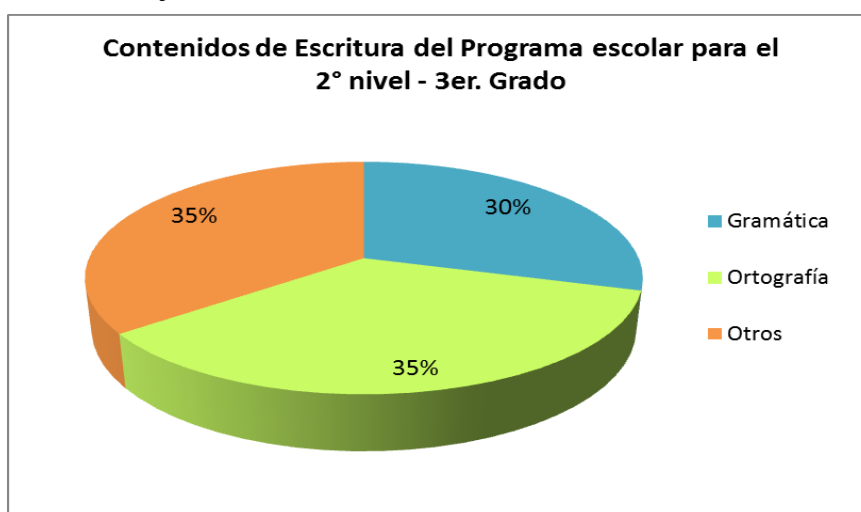
¿Es posible alinear las ideas que presenta la fundamentación del currículo con los contenidos que se explicitan para la enseñanza? Analicemos los contenidos, a partir del siguiente cuadro donde recuperamos el currículo de escritura para el segundo nivel de enseñanza primaria en cuanto a número y especificidad, tal como aparecen diferenciados en el programa escolar.

**Cuadro N° 2.** Contenidos de Escritura del Programa escolar para el segundo nivel

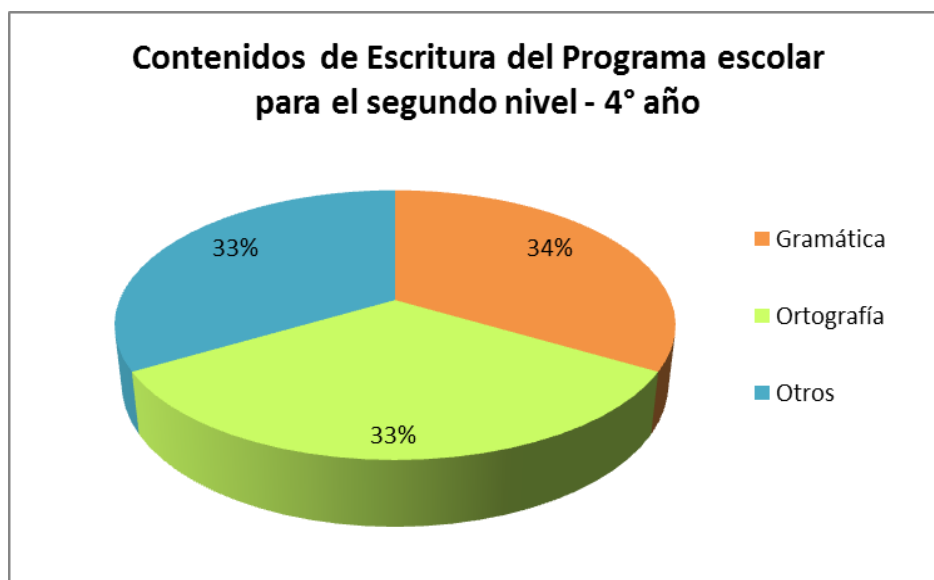
| Contenidos del programa escolar para el segundo nivel |           |            |                          |       |
|---|-----------|------------|--------------------------|-------|
| Escritura   |           |            |                          |       |
|   | Gramática | Ortografía | Organizaciones textuales | Total |
| Tercer grado  | 5         | 6          | 5                        | 16    |
| Cuarto grado  | 6         | 6          | 6                        | 18    |

*Fuente: elaboración propia*

**Gráfico N°1.** Porcentajes de contenidos de Escritura de 3er año



**Gráfico N° 2 .** Porcentajes de contenidos de escritura de 4° año



Podemos señalar que hay discontinuidad entre la fundamentación del programa escolar y los contenidos que propone al docente para la enseñanza. Si bien existen contenidos que orientan al docente a enseñar la funcionalidad de los textos con diferentes organizaciones textuales de acuerdo a la intención del enunciador (narración,

argumentación y persuasión), se observa una primacía de contenidos relacionados con la enseñanza de la ortografía y la gramática. En el análisis de las propuestas de enseñanza de los docentes se considerarán con mayor especificidad estos aspectos.

## ***II.2. Configuraciones teóricas en relación con la escritura***

Escribir ha significado, a través de la historia, no solo el desarrollo de instrumentos materiales sino también de las capacidades y de las prácticas sociales. Según Bernal *la escritura ha sido “el más grande invento manual-intelectual creado por el hombre”* (citado por Coulmas, 1989). Goody (1987) por su parte, hace referencia a “la tecnología del intelecto” para referirse a la escritura.

Con medios artificiales el hombre ha producido marcas externas no naturales y con intencionalidad, creadas por su intelecto. Estas marcas pretenden “estar en el lugar de” otra cosa. Etimológicamente la palabra escribir da cuenta del origen físico de esta acción. Siendo más precisos al referirnos a la escritura, con respecto a la definición inicial, debemos explicitar que las marcas gráficas que se producen para ocupar el lugar de algo, no son cualquier tipo de marcas en cualquier lugar ni se disponen en el lugar de cualquier cosa. La escritura ha evolucionado desde las escrituras ideográficas, que están en el lugar de las ideas a las escrituras alfabéticas que están en el lugar de las sílabas o fonemas como unidades mínimas del lenguaje.

Inicialmente, el hombre utilizó las marcas gráficas mencionadas, con un objetivo de registro y de comunicación. La escritura materializa el mensaje permitiendo que un receptor a distancia pueda conectarse con un emisor. Con la escritura como registro, aparecen las listas escritas como mecanismo de ampliación de la memoria. Ambos propósitos, registro y comunicación, se aplicaron a la transacción comercial de mercancías.

Con el registro aparece como efecto, la necesidad y la posibilidad de archivar los datos de las listas registradas. Las funciones de registro y de archivo, permiten que el uso de la escritura llegue a nuevos dominios: el de la historia y el de las ciencias en general, originado el primero en la función mnemónica de la escritura y el segundo en la

necesidad de clasificar y organizar los datos que se archivan (Olson, 1987).

Desde épocas remotas, la escritura estuvo asociada al control social, al gobierno y a la administración. Debido a esto, la organización de las ciudades comienza a ser diferente de la organización de las sociedades sin escritura. La existencia de un número limitado de escribas era suficiente para organizar las transacciones comerciales. Asociada también a la escritura aparece la función de regulación social y control de la conducta con leyes que, al estar escritas, adquieren una autoridad despersonalizada. Por otra parte, la existencia social de los individuos depende del registro escrito, nacen además del derecho y su administración, la publicidad, la propaganda y la censura.

En esta breve revisión histórica es posible apreciar que la escritura, que parte de la transacción comercial, conquistó otros dominios. Los últimos dominios que los escribas conquistaron a la oralidad fueron el religioso y el literario. Por lo tanto, las funciones de la escritura se fueron ampliando, tanto es así que las actividades cotidianas de las sociedades modernas no podrían ser pensadas sin la existencia de la misma. Particularmente, la civilización de las ciudades es impensable sin la escritura.

Ana Teberosky (1995) entonces, define el escribir como una actividad intelectual que usa para registrar y para comunicarse, un artefacto gráfico manual, con el que además puede influir en la conducta de otros y controlarlos. Las funciones de registro o función mnemónica de regulación, de control social de la conducta y de comunicación, podría decirse que son funciones hacia afuera de la escritura, por lo que es un medio para un fin.

Existen otras funciones que hacen referencia no a la escritura como instrumento, sino al efecto de la misma como objeto material que posibilita el distanciamiento entre quien produce y su producto. Por lo tanto, estas nuevas funciones no son hacia el mundo exterior sino hacia adentro, dado que quien escribe se ve afectado por su propia escritura, es decir que, como en otras situaciones donde existe un producto material, la obra se independiza de quien la produce. Esta nueva función se denomina de reificación o de objetivación.

Podemos considerar otras dos funciones de la escritura, la productiva y la estética.

Cuando el que escribe imita la escritura de otro pero introduce algunas innovaciones, hablamos de producción. Cuando el escritor vuelve a su obra para mejorarla, podemos hablar de función estética.

Dadas las nuevas funciones, Teberosky (1995) amplía la definición de escritura, agregando que posibilita la producción y no solo la reproducción, pero esta acción supone tomar distancia con una intencionalidad, que también es estética. La ampliación de los artefactos que se ocupan de la escritura se produce con la invención de los tipos móviles en el siglo XVI. El siglo XX, con el cambio tecnológico, obligó a redefinir el artefacto.

Dado lo antes mencionado se podría redefinir según Teberosky (1995), la consideración del escribir como una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección, que se realiza por medios manuales o electrónicos para registrar, para comunicarse, para controlar o influir sobre la conducta de los otros, que posibilita la producción y no solo la reproducción, que supone un efecto de distanciamiento tanto como una intención estética.

### **II.2.1. La psicogénesis de la escritura y el desarrollo del pensamiento**

Emilia Ferreiro (1971) en sus investigaciones, en el marco de la teoría piagetiana, señala que uno de los principios básicos de la Psicología Genética es comprender la evolución del pensamiento complejo para llegar a comprender dicho pensamiento pero que, sin embargo, este principio no ha sido considerado en los estudios sobre la adquisición de la lengua escrita. La autora introduce lo esencial de la teoría de Piaget al sostener como concepción teórica que la adquisición de conocimientos debe basarse en la interacción del sujeto con el objeto que en este caso, es la escritura. En este sentido es necesario llegar a comprender cómo escribe el niño antes de saber escribir en el sentido escolar del término, además de considerar que escribir no se reduce simplemente a asociar y coordinar sonidos y letras, sino que lo escrito puede ser un objeto conceptual.

Según Ferreiro (1996), en los años setenta se consideró a la escritura como una técnica que favorecía el trabajo intelectual sin relación con el pensamiento mientras se adquiría

y recién se produjo un cambio cuando se logró pensar en ella como un objeto conceptual.

La escritura tiene su origen fuera del ámbito escolar y lo mismo sucede en su desarrollo psicogenético. Como objeto de conocimiento también es anterior a las prácticas escolares dado que se encuentra en el ambiente que rodea al niño, en los objetos físicos y en las relaciones sociales. Investigaciones han mostrado la existencia de una “historia preescolar de la escritura” que más que una asociación entre formas gráficas y sonoras es una re-construcción conceptual que realizan los niños del objeto de conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1979). El niño aprende a escribir apropiándose individualmente de un fenómeno social, pero esto no significa que deba considerarse este aprendizaje como una actividad solitaria.

Por el contrario, el aula se constituye en un lugar de privilegio para que los niños realicen intercambios en el proceso de comprensión de la escritura. La existencia de opiniones y de hipótesis diferentes que se confrontan, la variada información sobre las convenciones del sistema que poseen unos y otros, permiten una interacción social que favorece el desarrollo cognitivo. Las investigaciones además, han demostrado que existe paralelismo entre la construcción individual y la construcción grupal de la escritura, lo que comienza antes de la escolarización y puede continuar en ella, si se les proporciona a los niños las situaciones necesarias para desarrollar y compartir sus ideas.

El hombre desde sus orígenes ha producido marcas, que en un determinado momento histórico se organizaron constituyendo un sistema como el de la lengua. En su desarrollo los niños también producen marcas, pero la diferencia consiste en que estas marcas ya fueron inventadas por otros.

Emilia Ferreiro (1999) señala que hasta que un intérprete no muestra al niño la posibilidad de que dichas marcas se transformen en lenguaje con solo mirarlas, estas serán opacas. De todos modos, para llegar a comprender de qué manera se produce este hecho hace falta la actividad del sujeto, que reciba información específica y que asimile dicha información a sus esquemas conceptuales.

Además deberá ser prolongada la interacción con el objeto de conocimiento, la

escritura, a través de los variados objetos en los que esta se presenta. En esta interacción, para lograr la incorporación del objeto, el sujeto realiza transformaciones en el mismo y lo interpreta con su intelecto.

Cuando hacemos referencia a la psicogénesis de la escritura pensamos en una evolución conceptual, dado que para comprender la escritura los niños realizan esfuerzos que dan lugar a construcciones conceptuales en un orden no aleatorio, que se presentan como modelos de organización estables: las hipótesis (Ferreiro, 1999). En la construcción del sistema de escritura, como sistema de representación, se seleccionan y omiten elementos de la lengua oral que no se transcriben.

En este sentido, haciendo referencia a la selección que se realiza en la escritura, Benveniste (2002) señala la existencia de tres fenómenos: las diferencias de pronunciación, los saberes no lingüísticos y las variaciones audibles, por lo que no se representan todos los fenómenos que forman parte de un acto de habla y nos acostumbramos a considerarlos ajenos a la producción escrita. Por lo tanto la escritura, es un sistema de representación que retiene algunos elementos pero deja de lado otros. Cuando los niños escriben, en el proceso de adquisición del sistema de escritura, mientras construyen esa representación, se encuentran con dificultades conceptuales semejantes a las de la construcción histórica del sistema de escritura.

En la psicogénesis de la escritura, considerando la teoría piagetiana, es posible mostrar el proceso de equilibración para explicar el pasaje de un nivel de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento, evidenciando un progreso con respecto al estadio de partida, por un mecanismo de autorregulación del sujeto.

Ferreiro y Teberosky (1979) consideran en este sentido, que la teoría de la equilibración se manifiesta cuando un conflicto cognitivo, es decir aquello que constituye un obstáculo, fuerza al sujeto a realizar una acomodación para incorporar lo que le resulta no asimilable. Cuando el niño logra modificar su esquema asimilatorio puede alcanzar un nuevo nivel de equilibración.

Dichas autoras revalorizan el papel de la escritura como objeto con el que necesariamente debe interactuar el niño para que se generen los aprendizajes, además de

considerar conceptos tales como proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje, que nos permiten elaborar los axiomas que subyacen a la teoría Psicogenética. Las autoras consideran a la escritura como un elemento fundamental de la nueva visión, donde el niño se concibe como un sujeto activo, que se interroga y se plantea estrategias de aprendizaje del lenguaje escrito. Reconocer el aprendizaje del lenguaje escrito como un proceso constructivo permitió la comprensión de los errores como insumos para la aprehensión de la escritura.

Entre las críticas a esta teoría es posible considerar la falta de análisis de situaciones comunicativas, el mantenimiento de la noción de escritura como significación – representación, la consideración de la uniformidad en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito, sin reconocer la existencia de caminos distintos para la apropiación de la escritura.

Lenguaje y pensamiento interactúan dialécticamente, conformando una unidad dinámica y compleja. Según Vygotsky) *“el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño (...) El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje”* (1995 a: 85)

Las aulas podrían convertirse en el lugar privilegiado para que los niños, además de desarrollar su lenguaje oral espontáneo, pudieran incorporar estructuras de pensamiento a través de la escritura. Según Vygotsky (1934) la comunicación escrita se apoya en el significado formal de las palabras y necesita un mayor número de ellas para transmitir una idea con precisión. Por lo tanto la escritura requiere pasar de un lenguaje condensado, personal y predicativo a un lenguaje expandido focalizado en la sintaxis y en el significado. La escritura tiene un poder conceptualizador, es decir, escribir ayuda a conceptualizar, a construir el conocimiento a través del desarrollo y la autorregulación del pensamiento.

La escritura, por lo tanto, no solo es un instrumento que sobrepasa los límites del tiempo y el espacio permitiendo la comunicación a distancia, sino que es una herramienta que permite el desarrollo de determinadas funciones, la formación de

estructuras del pensamiento, abstracciones y juicios, al tiempo que brinda posibilidades de análisis que no son posibles desde el lenguaje oral.

Una de las responsabilidades que la sociedad ha delegado en los docentes ineludiblemente es la de enseñar a los niños a escribir y esto se debe a que es necesaria la intervención intencional del adulto, para que dicho aprendizaje se produzca.

### ***II.2.2.El aprendizaje y la construcción del conocimiento***

Los seres humanos aprendemos a lo largo de toda la vida como consecuencia de la necesidad de adaptarnos y de realizar ajustes que nos permitan los intercambios con el mundo en que vivimos. Se trata de una adaptación activa mediante la participación en la vida social con nuestras características personales, afectivas y cognitivas. Para que esto ocurra, las personas debemos adquirir herramientas de conocimiento y comunicación que nos posibiliten actuar adecuadamente en las interacciones sociales y en las circunstancias cambiantes del contexto social.

En este sentido, el aprendizaje puede definirse como aquellos cambios o modificaciones en las conductas previas de los individuos que no son el resultado de la maduración o de cambios vitales. Estas conductas pueden tener manifestaciones externas (manifestar destreza en un deporte, manipular aparatos) o internas (manifestaciones del pensamiento, de la afectividad). Todos los aprendizajes humanos, aunque se realicen de un modo espontáneo, al imitar el comportamiento de otros por ejemplo, se desarrollan con la influencia del medio social, pero un gran caudal de esos aprendizajes necesitan de la acción intencional de otros que enseñen. Es en este sentido que, la reflexión acerca del aprendizaje es necesaria en quienes tienen a su cargo la enseñanza, para analizar los desafíos que esta presenta.

Si bien el aprendizaje implica resultados individuales, requiere de la mediación social de un docente, de los pares, de las herramientas culturales para poder desarrollarse. Un importante número de investigaciones actuales muestran la integración de lo individual y lo social en el aprendizaje, potenciándose mutuamente (Gardner, 1988, Bandura, 1989, Perkins, 1993; entre otros).

Perkins y Salomón (1998) explican que existen seis maneras en las que la dinámica entre los polos individuales y sociales se desarrolla para favorecer el aprendizaje, a través de distintas mediaciones:

a) La mediación social a través de una persona o grupo que apoya el aprendizaje. Esta forma es una de las más difundidas en la sociedad. Los niños aprenden de esta manera en la familia, en la escuela, en otros ámbitos sociales. Es decir, hay un agente social activo que está apoyando dicho aprendizaje.

b) La mediación social a través del grupo de pares

El aprendizaje se produce por los intercambios de interacción horizontales con el grupo de pares donde se aprenden conocimientos, habilidades cognitivas y formas de pensamiento. En estos intercambios aprende el grupo pero también se desarrollan los aprendizajes de cada uno de los integrantes del mismo.

c) La mediación social a través de herramientas culturales

Las herramientas culturales están situadas histórica y culturalmente, por lo que brindan distintos saberes para el aprendizaje. Los libros, los videos, las herramientas informáticas amplían la comprensión de la cultura y desarrollan las habilidades cognitivas (Perkins, 1986), a través de diferentes lenguajes y diversas formas de representación.

d) La mediación a través de las organizaciones sociales

Las organizaciones sociales permiten la participación en un ámbito determinado y la interacción con los diferentes miembros, por lo que se desarrolla un sistema colectivo de aprendizaje en el que las personas aprenden las formas que caracterizan a la cultura de la organización. Los aprendizajes que se producen en estas organizaciones poseen estabilidad en el tiempo, conformados no solo por las reglas explícitas sino también por las implícitas que permiten integrar los comportamientos individuales a los comportamientos del grupo. Entre las organizaciones sociales que promueven estos aprendizajes se encuentran la escuela, la iglesia, el hospital, los clubes, las empresas, entre otras.

e) La mediación a través de la participación en la sociedad

La participación en la sociedad permite aprender prácticas y modos de pensamiento de los miembros de una determinada comunidad. Se aprenden los valores colectivos, las formas de comunicación, las formas de interacción, las conductas, a través de las acciones colectivas que se desarrollan en una determinada cultura. Estos aprendizajes van más allá de una organización determinada y se realizan a lo largo de toda la vida.

f) El aprendizaje para ser un aprendiz social

Estos aprendizajes se enmarcan en la idea de “aprender a aprender”, es decir en la posibilidad de utilizar lo aprendido para continuar aprendiendo siempre, desarrollando la autonomía para construir nuevos conocimientos, usando las habilidades para aprender. La integración de las distintas mediaciones en la enseñanza potenciarán los aprendizajes individuales y sociales. Quienes enseñan tendrán que considerar todos los recursos para favorecer los mejores aprendizajes.

Si bien, como lo señaláramos anteriormente, el aprendizaje necesita de la mediación social, implica un proceso de construcción y reelaboración por parte de los sujetos que aprenden (Davini, 2008). Por lo tanto, cuando el docente enseña a una clase, lo que enseña no es asimilado de igual forma por todos los alumnos sino que es modificado en ese mismo proceso por cada uno de ellos.

Quienes aprenden emplean el “filtro activo” de su mente y su cultura para construir su propio conocimiento. Hoy sabemos que quien aprende posee determinadas formas de conocer, de seleccionar la información que recibe, que reconstruye y la integra a sus conocimientos de acuerdo a sus necesidades, a sus experiencias personales y a su cultura.

El aprendizaje como construcción significa reconocer que el individuo no es un receptor pasivo del conocimiento sino que realiza intercambios activos con el ambiente para aprender, con actividades explícitas y observables, como así también con actividades internas de reflexión tales como analizar conceptos o descubrir contradicciones en sus propias concepciones.

Todas estas consideraciones respecto al aprendizaje tienen implicancia directa en la enseñanza por lo que quien enseña tendría que tener como objetivo el desarrollo del pensamiento reflexivo del que aprende más que la simple retención de los contenidos curriculares. Si bien la retención y la conservación en la memoria es indispensable para aprender y dar continuidad a lo aprendido, dicha conservación es más relevante si el aprendizaje se realiza a través de la comprensión y en forma reflexiva.

En este sentido surge el concepto de *aprendizaje significativo* (Ausubel, Novak, Hanesian, 1983), aprendizaje que se produce cuando el que aprende puede relacionar la información nueva y sus significados, con los conocimientos y experiencias que ya posee y por lo tanto la comprende. Esta forma de aprendizaje se opone a la memorización mecánica y repetitiva.

Para que el aprendizaje sea significativo la enseñanza necesita de algunas condiciones tales como presentar contenidos claros, coherentes y contextualizados; tener en cuenta que el que aprende pueda relacionar el contenido que se enseña con sus conocimientos previos, para comprenderlo y asimilarlo; que lo que se enseña se relacione con los intereses del que aprende; que lo que se aprende pueda ser entendido y transferible a las prácticas del que aprende, ya sea que se trate de conocimientos, habilidades o valores.

### ***II.2.3. La enseñanza y la construcción del conocimiento***

Autores como Passmore (1983) y como Fenstermacher (1989), citados por Feldman (1999), proponen un concepto de enseñanza cuyo rasgo central es el compromiso que se establece entre dos personas, donde una posee algún conocimiento o habilidad que la otra no dispone pero que desea o necesita lograr. Estos autores no ven a la enseñanza como expresión de un logro sino de un propósito y consideran que el aprendizaje es un intento, que no implica una certeza. La enseñanza debe permitir la construcción personal del conocimiento, ofreciendo múltiples escenarios. En este sentido, enseñar se constituye en un proceso recursivo e intencional.

La enseñanza es una práctica social e interpersonal que se ha realizado en distintos ámbitos (familiar, religioso, otros), aun antes de que existieran las escuelas. Si bien

cualquier persona puede, aunque sea de modo intuitivo enseñar a otra, recién con la conformación de los sistemas educativos se hará necesario brindar a las persona una formación específica para enseñar, transformando ese acto de enseñar, en un acto especializado.

María Cristina Davini (2008) realiza un análisis de la enseñanza como fenómeno y como proceso, intentando un acercamiento a las características que la definen, la orientan y la regulan. En este sentido efectúa tres consideraciones en cuanto a la enseñanza, que se detallan brevemente:

*a) La enseñanza como acción intencional de transmisión cultural*

Revisando las innumerables prácticas de enseñanza que se producen en las sociedades humanas, es posible señalar que la enseñanza implica: la transmisión de un conocimiento o saber; la guía para una práctica; el desarrollo de una capacidad; la corrección o el fortalecimiento de una habilidad.

Cualquiera sea la situación siempre está presente la acción voluntaria y consciente de una persona para enseñar a otro lo que no puede aprender solo. Sin embargo esta intencionalidad significa más que obtener un aprendizaje del otro, porque quienes enseñan buscan “transmitir un saber o una práctica culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa” (Davini, 2008:17).

*b) La enseñanza como mediación social y pedagógica*

La enseñanza es mediadora en la transmisión del legado de la sociedad, del conocimiento y de las prácticas culturales, a quienes aprenden. A través de la enseñanza pueden adquirir herramientas culturales como el lenguaje, que les permitan desarrollar sus capacidades como seres individuales pero también como seres sociales. Además de la mediación social también es necesario considerar la mediación pedagógica, es decir entre el contenido cultural, aquello que se enseña, y las características particulares de los sujetos que aprenden en un determinado contexto. Por lo tanto, las propuestas de los docentes deberían adecuarse a las condiciones de los sujetos que aprenden, a sus

necesidades, a sus intereses, a sus capacidades y a la idiosincrasia del contexto sociocultural al que pertenecen.

*c) La enseñanza como sistema de relaciones e interacciones reguladas*

La enseñanza implica un sistema de relaciones que se establecen entre diferentes actores y componentes, cuyas acciones son interdependientes, poseen elementos objetivos y subjetivos que se manifiestan en un ambiente que puede facilitar u obstaculizar el desarrollo del aprendizaje. La idea de “regulación” hace referencia a que las interacciones entre los actores no se dan libremente, sino que son reguladas de acuerdo a los objetivos que se pretenden. Este sistema de relaciones se desarrolla en un ambiente, con medios o recursos y fundamentalmente con formas de interacción e intercambios grupales.

En la escuela, las normas institucionales y la organización de los planes de estudio conforman también el ambiente, facilitando u obturando las prácticas de enseñanza y los aprendizajes. Sin embargo, los docentes y los estudiantes no se comportan en forma pasiva frente a estas regulaciones, sino con formas de actuar diferentes y personales.

***II.2.4. Las prácticas de enseñanza: prácticas dirigidas***

Las prácticas de enseñanza pueden ser múltiples, pero significan esencialmente prácticas dirigidas, que se sustentan en la autoridad pedagógica de quien las lleva adelante. Existe asimetría en el acto de enseñar, porque aunque el que enseña puede aprender en ese proceso, no delega en los aprendientes la responsabilidad que le compete para desarrollar la reflexión y la incorporación de saberes nuevos en los que aprenden.

Davini (2008) señala dos grandes concepciones acerca de las prácticas de enseñanza: como instrucción o como guía. La primera considera al adulto como transmisor de conocimientos y modelo de acciones. Los que aprenden desarrollan la escucha activa, la observación, la reflexión, internalizan formas de pensar para transferirlas a situaciones nuevas.

La segunda pone énfasis en la guía sistemática del adulto y la actividad de los que aprenden es el eje central. La enseñanza es un “andamio” para elaborar nuevos conocimientos con acciones progresivas. El aprendizaje es producto de la acción colectiva y se realiza observando directamente los fenómenos, resolviendo problemas, indagando y reflexionando.

Las prácticas de enseñanza no adoptan rígidamente una u otra de estas concepciones sino que, aunque exista en los docentes una orientación hacia una de ellas, sus prácticas pueden integrar variantes en diferentes circunstancias del proceso, con resultados variados y abiertos.

Por otra parte, en cualquiera de las dos concepciones de la enseñanza el docente puede poner énfasis en lo intelectual, en lo afectivo, en la esfera valorativa o en la acción. Por lo tanto, en las prácticas de enseñanza están presentes todas las áreas de la conducta de los sujetos que participan en ellas. Existe en forma implícita en toda práctica de enseñanza, la dinámica entre autoridad y autonomía con resultados previsibles pero abiertos, que dependen de las personas y de los contextos en los cuales se desarrollan dichas prácticas.

#### ***II.2.4.1. La biografía escolar de los docentes y su relación con las prácticas de enseñanza***

Andrea Alliaud (2006) señala que debido a que la docencia se desarrolla en un espacio que quienes enseñan han frecuentado por mucho tiempo, es posible afirmar que los docentes poseen una trayectoria escolar durante la cual han aprendido formas de hacer y de ser en su relación con el saber.

Otros autores como Lortie (1975), Terhart (1987), Zeichner y Tabachnick(1987), consideran que para entender la socialización profesional que los docentes logran en sus lugares de trabajo es fundamental considerar la biografía escolar, dado que a través de sus vivencias escolares han interiorizado los modelos de enseñanza de sus maestros.

El contacto con docentes durante muchos años constituye una fuerte experiencia

personal que forma en los docentes los rasgos más tradicionales. Estos patrones de comportamiento se activan cuando enseñan, por haberlos observado y aprendido durante su vida escolar.

Cuando los docentes comienzan a enseñar en las escuelas recuperan las formas de acción que han adquirido siendo alumnos y aunque en la formación profesional inicial hayan tomado contacto con nuevas concepciones, se adaptarán a la realidad escolar con modelos que incorporaron como alumnos, volviendo a ser conservadores. Es decir entonces que recuperan lo que aprendieron en sus prácticas como alumnos y lo que vieron hacer a sus docentes. Por lo tanto, las actitudes progresistas que muestran los estudiantes durante su formación son cambiadas por puntos de vista tradicionales, cuando comienzan su experiencia laboral en las escuelas.

Shipman (1967) intenta explicar este cambio diciendo que en realidad las actitudes de los estudiantes en su formación como maestros no cambian en profundidad sino solo aparentemente, para adecuarse a las características de dicha formación. En este sentido, la separación entre la apropiación de un saber (teoría) y su ejercicio (práctica) es lo que explicaría el cambio de actitudes. La formación de los futuros maestros se plantea siguiendo la misma lógica escolar de la que fueron parte, determinando esquemas que posteriormente configurarían las prácticas de su accionar como maestros.

En este sentido, autores como Quiroga (1985), Jackson (1999) y Hargreaves (1996), hacen referencia a “aprendizajes implícitos” que se van incorporando a lo largo de toda la vida escolar. Cada experiencia de aprendizaje deja una huella que incorpora en el sujeto modalidades para interpretar el mundo que lo rodea, aprendiendo explícitamente contenidos o habilidades. Esas huellas profundas, estructurantes, constituyen aprendizajes implícitos que nos enseñan a organizar y a otorgar significados a las experiencias, emociones y pensamientos.

Pensar en aprendizajes implícitos nos lleva a pensar en la existencia de enseñanzas implícitas de los docentes que enseñaron a quienes hoy deben actuar como enseñantes. Analizar este tipo de enseñanzas señala Jackson (1999) pondría de manifiesto las huellas que los docentes dejan a quienes enseñan. Reconocer la existencia de un aprendizaje “adicional” que se aprende de aquellos docentes que han formado parte de

la biografía escolar de cada uno y de quienes se ha aprendido no solo el contenido transmitido por ellos, sino además otros aprendizajes no explicitados, sería relevante para comprender las prácticas de enseñanza en las aulas.

La influencia de la historia escolar vivida es más relevante aún en los docentes noveles, ya que la incertidumbre y ansiedad los llevan a tomar sus experiencias como alumnos *“para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza”* (Hargraves, 1996:192).

El concepto de “habitus” que Bordieu (1991) acuña en su teoría sociológica asegura que las prácticas que los sujetos fueron incorporando en su historia escolar como esquemas de percepción, de pensamiento y de acción influyen en el desempeño de aquellos cuando vuelven a la escuela como docentes. Vuelven al mismo espacio donde transitaban como alumnos por lo que, dado que el habitus tiende a actuar en condiciones similares, los modelos que se incorporaron a lo largo de la trayectoria escolar formarán parte de las prácticas de los maestros. Reconocer la existencia de una relación dialéctica entre las condiciones objetivas de la escuela y las representaciones que tienen los maestros formadas en su trayectoria escolar, permitirá comprender sus actuales prácticas de enseñanza.

Sin embargo por la naturaleza de los aprendizajes que los sujetos incorporan a lo largo de su escolaridad y los modelos que conforman a partir de ellos, no resulta evidente la influencia de la biografía escolar en la práctica presente de los docentes. La creencia en tal influencia, dice Jackson (2002), debe hacer que los docentes reflexionen y mediten sobre la misma. Obtener elementos que permitan reconocer al docente como “un portador de marcas”, de evidencias de la biografía escolar en su práctica profesional permitirá un mayor conocimiento de los modelos de enseñanza que se desarrollan en las aulas.

Nemirovsky (1988) plantea que la permanencia de los saberes adquiridos en otras etapas de la vida que afloran en la tarea de los docentes les genera dificultades para realizar transformaciones en su trabajo cotidiano y para apropiarse de los aportes científicos. Agrega, sin embargo, que la resistencia a articular los aportes teóricos en la enseñanza, no debe ser atribuida a una “simple resistencia individual” de los docentes, sino que se

relaciona también con el funcionamiento institucional y con las condiciones que ese espacio genera para su labor.

### ***II.2.5. Las prácticas de enseñanza de la escritura***

Las investigaciones sobre la producción escrita, han orientado en los últimos años las prácticas de enseñanza de la escritura en las aulas. En este sentido, Flower y Hayes (1980), elaboraron un modelo a partir de una concepción de escritura diferente a la concepción tradicional. Consideran, en contraposición al modelo por etapas, un modelo de proceso en el cual existen un conjunto de procesos mentales elementales, que si bien tienen una estructura jerárquica, pueden ocurrir en cualquier momento del proceso cognitivo que realiza el escritor mientras compone un texto.

Este punto plantea diferencias con el modelo de composición por etapas que considera que el producto escrito se va desarrollando en forma gradual, cumpliendo en forma lineal una serie de etapas separadas en el tiempo.

Nancy Sommers (1980) demostró en sus investigaciones que los escritores preescriben y revisan en el acto mismo de escritura, sin esperar a concluir el texto para examinarlo y realizar ajustes, por lo tanto no escriben en etapas diferenciadas. El modelo por etapas no explica las decisiones que el escritor toma mientras escribe y no explica los procesos intelectuales que desarrolla, solo considera el producto final.

Flower y Hayes (1980) tienen una teoría del proceso cognitivo que realiza un escritor, basada en cuatro puntos claves: en la acción de redactar como un conjunto de procesos del pensamiento, que los escritores organizan en el acto de componer; en la organización jerárquica de estos procesos que pueden insertarse uno dentro del otro; en la consideración de que el acto de componer en sí mismo es un proceso del pensamiento donde el escritor se propone objetivos para alcanzar un fin y en la idea de que el escritor cambia o sustituye sus objetivos de acuerdo a los aprendizajes que va realizando mientras compone el texto escrito.

La enseñanza de la lengua es uno de los objetivos fundamentales de la escuela primaria y los docentes dedican un importante tiempo de la jornada escolar a este propósito. La

escritura es una práctica social y la escuela debe preservar el sentido que dicha práctica tiene fuera de ella, convirtiéndola en un instrumento que los niños puedan usar para reorganizar su pensamiento y para pensar el mundo de distintas formas. Precisamente por ser una práctica, a escribir se aprende en actividades que implican a otros escritores.

Delia Lerner (2001) plantea la existencia de tensiones entre los propósitos escolares y extraescolares de la escritura. Es en este sentido que la escuela enfrenta el desafío de que los niños descubran y utilicen la escritura para su propio progreso cognitivo, para organizar y reorganizar sus conocimientos desmontando la creencia escolar de que solo es un medio para reproducir el pensamiento de otras personas.

Los niños al escribir encuentran muchas dificultades que generan tensiones entre lo que significa escribir en la escuela y escribir en su casa, entre los géneros sociales y los géneros académicos que solo emplean en el contexto escolar, entre intenciones diversas como contar o describir, explicar o argumentar, felicitar o reprobar, entre otras.

Escribir exige que los niños perciban las incongruencias en el orden lógico de las ideas que obstaculizan la coherencia en un texto, la percepción del caos y la ambigüedad. Es un constante camino de toma de decisiones para “*pasar en limpio experiencias confusas*”. En este sentido, tal como lo expresa Vygostky (1979) las motivaciones para la escritura son más intelectualizadas, más separadas de la situación real y más alejadas de las necesidades inmediatas. La complejidad de esta práctica ha originado situaciones diversas en las aulas.

En el contexto de la vida moderna, escribir significa ser capaz de comunicarse de forma coherente y correcta para que el mensaje sea entendido por otras personas, exigiendo un dominio de la lengua más amplio del que era necesario para desenvolverse socialmente en épocas pasadas.

Las necesidades sociales han provocado que el marco teórico de la enseñanza de la lengua haya sufrido cambio. La tradición arraigada en la cotidianeidad de las aulas estaba centrada en la enseñanza del lenguaje basada en la concepción de la lengua como

un producto preestablecido y una gramática descriptiva y normativizadora. La expresión escrita se enseñaba imitando rígidos cánones estéticos sin considerar al lenguaje en su función comunicativa.

Las nuevas concepciones presentan una visión del fenómeno lingüístico que considera que el alumno debe encontrar en la lengua un instrumento que le permita reflexionar y desarrollar sus capacidades personales, no solo para el ámbito escolar sino también para el ámbito social. La escuela, en la actualidad, debe considerar las nuevas perspectivas teóricas para situar las propuestas pedagógicas adecuadas a su realidad sociocultural.

La sociedad ha generado diversas muestras escritas a lo largo del tiempo, que son interiorizadas por los alumnos a través de sus vivencias fuera del ámbito escolar. También la escuela debería promover con las prácticas de enseñanza de los docentes y la organización escolar, que los estudiantes pudieran apropiarse de esas manifestaciones escritas de la cultura dentro de ella.

No es posible pensar que la enseñanza de la escritura se constituya en una actividad exclusiva del aula, sino que las situaciones pueden surgir de la propia vida de la escuela, al resolver situaciones comunicativas reales, que conduzcan a los niños a la reflexión para apropiarse de esta herramienta.

Anna Camps (2000) considera el concepto de contexto a partir de tres concepciones que sirven de base a las investigaciones de los procesos de la composición y su enseñanza:

- 1) El contexto como situación, realidad objetiva que condiciona la producción textual incluyendo la situación en la que se lleva a cabo la tarea y el destinatario de la misma.
- 2) El contexto como comunidad discursiva o contexto social. Son construidos socialmente porque son compartidos por las comunidades discursivas, lo que permite dar sentido a los textos, definiendo roles y formas de participación.
- 3) El contexto como esfera de actividad humana donde los textos contribuyen a la construcción del dialogo como proceso cultural. La realidad humana se construye a través de la palabra.

Cuando la escuela acepta el desafío de formar escritores y realiza propuestas específicas para lograrlo, abre un espacio tangible para el lenguaje escrito. Entonces, ¿qué elementos del contexto escolar podrían considerarse como facilitadores para enseñar la lengua escrita?

### **II.2.5.1. Concepciones de los docentes**

Morales y Bojacá hacen referencia a los pensamientos del docente considerando que *“se producen en un contexto psicológico (valores, creencias, teorías implícitas) y en un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.) de tal manera que la singularidad de las situaciones educativas cobran un valor fundamental”* (2002:25).

Marrero (1993) por su parte, hace referencia en este sentido a que los docentes poseen lo que denomina “síntesis de conocimiento” y “síntesis de creencias”. Las primeras se fundamentan en la transmisión y vulgarización de las teorías pedagógicas del campo de la educación que el docente selecciona vinculando en forma personal los diferentes elementos de esos discursos y las segundas tienen una finalidad pragmática en relación con las perspectivas que cada sujeto tiene de la actividad docente que servirá de guía a su acción personal.

Marrero (1988), realiza una investigación sobre las teorías implícitas de los profesores identificando cinco teorías o síntesis de conocimientos: la tradicional, la técnica, la activa, la constructivista y la crítica. Para discutir las ideas centrales de estas cinco teorías pedagógicas vulgarizadas este autor trabajó con grupos de discusión cuyos resultados fueron analizados por expertos. Sucintamente indicaremos el sentido de cada una de ellas para que clarifiquen el análisis de las concepciones docentes que formalizaremos a lo largo de este estudio.

La teoría tradicional considera que la educación se sustenta en la fuerte autoridad del profesor que requiere un alumno receptor de conocimientos. El docente se preocupa por mantener el silencio y la disciplina en el aula. Entiende que los alumnos prefieren una explicación de su parte que el trabajo en equipo con sus compañeros.

La teoría técnica sustenta la enseñanza en el logro de objetivos estructurados y medibles. Considera que el profesor debe controlar la enseñanza, el aprovechamiento del programa es el indicador más confiable de la calidad de la enseñanza.

La teoría activa se apoya en los supuestos de que la enseñanza debe tener en cuenta la curiosidad y el interés del niño. Se logra el aprendizaje cuando las formas de actuar son precedidas por hipótesis que adelantan las posibles consecuencias de dichas acciones. Considera que se aprende manteniendo una actividad constante y lo que se adquiere a través de la experimentación permanece en la memoria.

La teoría constructivista basa la enseñanza en los intereses y necesidades de los alumnos, en la consideración del proceso más que en el producto final, en las discusiones grupales para decidir sobre los objetivos del aprendizaje, Evalúa la evolución de los alumnos durante el año escolar y regula la convivencia en el aula incorporando la asamblea como estrategia para desarrollar un ambiente democrático.

La teoría crítica que considera que la educación debe formar la conciencia del ciudadano para realizar valoraciones críticas. Califica a la escuela como reproductora de las desigualdades sociales y entiende que distribuye conocimientos que suponen relaciones de poder y control social.

Haremos referencia a investigaciones que han considerado la relación entre las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la escritura y las prácticas de enseñanza. En este sentido tomaremos los aportes de Medina y Bruzual (2006) y Tolchinsky y Ríos (2009) que coinciden en señalar que persisten en los docentes concepciones que apuntan a la enseñanza de los aspectos formales de la escritura como requisito previo y necesario para aprender a escribir.

Ambas investigaciones concluyen en que, si bien los docentes poseen marcos de referencia más amplios, al momento de enseñar la lengua escrita adhieren a concepciones que focalizan en la enseñanza del código en forma fragmentada y acumulativa.

### ***II.2.5.2. Enfoques de la enseñanza de la escritura***

Daniel Cassany (1990) señala la existencia de cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita, basándose en los cuatro enfoques que establece Shih (1986) para la enseñanza del inglés como segunda lengua. Dichos enfoques son los siguientes:

- a) enfoque basado en la gramática
- b) enfoque basado en las funciones
- c) enfoque basado en el proceso
- d) enfoque basado en el contenido

Esbozaremos las principales características lingüísticas, psicológicas y didácticas que conforman los cuatro enfoques metodológicos que explican la enseñanza de la expresión escrita.

#### a) Enfoque basado en la gramática

Se basa en la idea de que se aprende a escribir si se domina la gramática de la lengua. Por lo tanto la enseñanza estará focalizada en enseñar los conocimientos gramaticales sobre la lengua: morfología, sintaxis, ortografía, léxico. Este enfoque recibe la principal influencia de la lingüística o de la gramática.

Se encuentran dos grandes modelos que pueden sustentar este enfoque: el modelo oracional y el modelo textual o discursivo, el primero fundamentado en la gramática tradicional y el segundo en la gramática del discurso o lingüística del texto. En el modelo oracional se enseña tomando como base a la oración y las partes de la misma, la ortografía, la concordancia, entre otros aspectos. En el modelo textual se enseña desde el texto o el discurso, construyendo párrafos, estructurando la información del texto en forma coherente.

La lengua es presentada de forma homogénea y prescriptiva, no se consideran los dialectos ni el valor sociolingüístico. Se considera un único modelo lingüístico que

responde al estándar y formal. La variedad de los dialectos no se valoran como formas lingüísticas válidas y cuando se consideran se realiza un tratamiento poco práctico de las mismas. En el modelo oracional se relaciona la enseñanza con modelos lingüísticos de la literatura considerando que los clásicos literarios pueden brindar un ejemplo valioso de la lengua que es objeto de aprendizaje.

Los alumnos aprenden las estructuras de la lengua y el léxico formal y neutro, lo que dicen los libros de gramática, lo correcto y lo incorrecto. Es un modelo lingüístico prescriptivo.

Los contenidos del Programa de estudio son básicamente gramaticales. En el enfoque más tradicional se aprende ortografía, morfología, sintaxis y léxico. Cuando el enfoque se basa en la lingüística del texto se enseñan aspectos que tienen que ver con la adecuación, la cohesión, la coherencia interna y externa de los textos, la estructura, entre otros.

Estos contenidos a enseñar se estructuran de diferentes maneras. Propuestas más analíticas, similares a las que presentan los libros de gramática son propias del enfoque más tradicional. Las propuestas más modernas pretenden que el alumno pueda lograr un aprendizaje global de la lengua. Se utilizan en este enfoque ejercicios como el dictado, en su forma tradicional, la redacción de diferentes temas, ejercicios de respuesta única, entre otros.

#### b) Enfoque basado en las funciones

Se basa en la concepción funcionalista de la lengua que se desarrolla durante los años sesenta en Europa y se enseñaba la lengua para usarla en la comunicación. Se ve influido por la sociolingüística y por los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa en el campo de la didáctica.

Este enfoque considera que la lengua es una herramienta para comunicarse y no un conjunto cerrado de conocimientos que se deben memorizar. A través de los actos de habla, como acciones concretas, se logran los objetivos de la comunicación, codificando o decodificando los textos lingüísticos. Dichos actos de habla se clasifican en grandes grupos genéricos de funciones tales como saludar, expresar la opinión, pedir disculpas y

otros

A diferencia del enfoque anterior el contenido de la lengua son los usos de la misma y no la gramática que subyace. Emplea una metodología práctica en la que los alumnos escuchan, hablan con los compañeros, leen, repiten determinadas funciones y naturalmente van aprendiendo la gramática y el léxico.

A principios de los años ochenta, comienzan a desarrollarse métodos de expresión escrita (Johnson, 1981), que incorporan algunos de los hallazgos de la lingüística del texto en relación con las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación, etc.), las tipologías de textos o los géneros de la escritura.

A diferencia del anterior, este enfoque pone el énfasis en la comunicación, en la lengua en uso. Tiene una visión descriptiva de la lengua. No se enseña lo que debería ser, lo correcto o incorrecto, sino la lengua como la usan los hablantes teniendo en cuenta el contexto lingüístico y la adecuación a la situación comunicativa. Considera que la lengua no es homogénea sino que posee variados modelos lingüísticos. Se utilizan textos reales de forma que lo que se enseña en la clase sea lo que se usa fuera de la escuela.

Las funciones y los recursos que el alumno deberá aprender dependerán de sus necesidades comunicativas, por lo que se enseñarán funciones y recursos diferentes de la lengua, según el destinatario. Se enseñará la tipología de textos para que al finalizar el curso los alumnos hayan aprendido los tipos de textos más importantes que van a usar en la vida real.

Como ejemplos de propuestas relacionadas con este enfoque se encuentran: escribir cartas familiares, teniendo en cuenta la estructura típica de una carta (membrete, introducción, cuerpo y conclusión), reparar, transformar textos cambiando el punto de vista, terminar un fragmento incompleto, escribir un párrafo faltante en un texto, ordenar frases desordenadas y colocar recursos cohesivos, entre otros. El profesor elabora ejercicios previos al momento de escribir, para despertar el interés del alumno y para que sepa qué escribir. Se plantean textos en un contexto comunicativo real.

c) Enfoque basado en el proceso

En los años setenta aparecen investigaciones en Estados Unidos que brindan aportes acerca del proceso de composición. Dichas investigaciones señalaban la presencia de estrategias cognitivas para escribir en los escritores competentes que no eran utilizadas por quienes no lo eran. En este sentido reconocieron que el dominio de la gramática no era suficiente para escribir satisfactoriamente sino que era necesario dominar otras estrategias que formaban parte del proceso de composición de textos tales como: tener ideas y desarrollarlas, hacer esquemas, escribir borradores, reformular el texto.

Este enfoque considera como elemento central el proceso de composición, por lo cual lo importante no es la versión final sino que los estudiantes aprendan las estrategias que deben utilizar durante el desarrollo. Por lo tanto según este enfoque, lo que debería enseñarse son estrategias que sirvan a los que aprenden puedan organizar las ideas y las palabras formando un texto coherente. Por lo tanto, el énfasis no se pone en el texto escrito sino en el proceso que realiza el alumno.

Según Flower (1985), el escritor debe seguir una serie de pasos para escribir, como son: explorar el problema retórico, hacer un plan de trabajo, generar ideas nuevas, organizar las ideas, conocer las necesidades del lector, transformar la prosa de escritor en prosa de lector, para pasar de aquello que se escribe para uno mismo a lo que se escribe para otros, repasar el producto y el propósito, evaluar y corregir lo escrito, revisar los conectores y la coherencia.

Este enfoque además considera que se deben tener en cuenta las necesidades del alumno, que irá desarrollando sus estrategias para la escritura, de acuerdo con sus características personales.

Los docentes serán los encargados de ayudar a que cada alumno reconozca sus debilidades y sus fortalezas hasta que pueda desarrollar un estilo propio de composición. Por lo tanto el trabajo se realizará con el sujeto de la escritura en forma personalizada y no con el objeto, o sea el texto, orientándolo en el trabajo con las técnicas a utilizar, los borradores, la revisión de los errores, entre otros. En este enfoque no se corrige el producto sino el proceso (Cassany, 1989). Lo que interesa es que el

alumno mejore su composición, no que erradique las faltas de ortografía o mejore la gramática.

Con el enfoque basado en el proceso las tareas requieren más tiempo para sus realización debiendo contar con varias instrucciones que orienten al alumno de para buscar ideas, desarrollarlas y organizarlas en un texto. Más que el producto final, lo que interesa en este enfoque es el proceso durante el cual el alumno trabaja en la composición de su texto.

#### d) Enfoque basado en el contenido

Este enfoque considera que el contenido está por encima de la forma. Se desarrolla en la década del ochenta en Estados Unidos, fundamentalmente en la enseñanza universitaria y media. Pretendía enseñar estrategias para producir los textos académicos que los alumnos necesitaban.

Debido a que la escritura se empleaba en relación con una determinada disciplina técnica y especializada, los alumnos no tenían interés en escribir sobre temas generales. En este sentido era necesario enseñar habilidades y destrezas relacionadas con la selección de información y su forma de procesarla, a hacer resúmenes y esquemas, entre otras.

Este enfoque también fue desarrollado por un movimiento pedagógico llamado “escritura a través del currículum” (*writing across the curriculum*) que pretendía enseñar diferentes materias (matemáticas, sociales, física) empleando las posibilidades creativas del proceso de composición de textos.

Escribir, según este enfoque, es un instrumento para el aprendizaje, de forma tal que al escribir se aprenden cosas, por lo que el propio proceso de la escritura significa aprender sobre dichos temas. No se enseña la expresión escrita solo en el área de lengua sino en todo el currículum.

Con este enfoque se escribe sobre temas académicos y no sobre experiencias personales. La estructura, la gramática, la presentación de los textos no interesa sino otras cuestiones que tienen relación con la claridad y el orden de las ideas, la solidez de los

argumentos, entre otras. El desarrollo de las habilidades de escritura está integrado con las otras habilidades lingüísticas: leer, hablar y escuchar, considerando que el estudiante realiza un aprendizaje global que las entremezcla, permitiendo el desarrollo de cada una de dichas habilidades.

Las actividades de clase se organizan de la siguiente manera: una primera etapa de estudio de un tema sobre el que se lee, se escuchan exposiciones y se discute y una segunda etapa en la que el estudiante recoge información y la organiza para escribir sobre dicho tema. A partir de esta forma de trabajo los profesores pretenden que los alumnos desarrollen estrategias cognitivas análisis, comprensión, síntesis, valoración, empleando textos orales / escritos, argumentativos/informativos, entre otros, en trabajos individuales, en grupo, en la clase o en la casa.

Este enfoque trabaja con documentos reales y material gráfico como mapas o fotografías para que los estudiantes produzcan textos académicos reales tales como ensayos, reseñas, artículos, entre otros. Respecto a la corrección, destacan dos líneas básicas: atención primordial al contenido del texto e individualización para responder a las necesidades de cada alumno y, también, para tratar de los aspectos formales.

Los cuatro enfoques didácticos analizados anteriormente son importantes, dado que en todo texto escrito interviene la gramática, la función, el proceso de composición del mismo y el contenido. Las diferencias están dadas por el énfasis en un determinado punto de vista sobre el que se propone un trabajo sistemático. Sin embargo, pretender mantener un enfoque puro basado exclusivamente en alguno de estos aspectos puede hacer que el acto de escribir se transforme en una actividad carente de sentido y sin utilidad para el alumno.

## **II.6. Los recursos didácticos en el aula. Materiales para enseñar a escribir**

Elementos materiales, físicos y tangibles, han estado presentes en las aulas en todo momento histórico, para organizar y llevar a la práctica los contenidos a enseñar. Estos materiales constituyen recursos didácticos en el proceso educativo.

María Fernanda Méndez de Seguí (2011), llama recurso didáctico a todo material que

se introduce en el aula con la intención de que el docente enseñe y el alumno aprenda a través de él, es decir que se utiliza con una finalidad educativa, en un contexto educativo determinado. Los materiales que el docente emplea en el aula deberán estar relacionados con otros componentes didácticos, especialmente deben estar al servicio de los contenidos que se pretende enseñar. Estos materiales tendrán sentido didáctico si están subordinados a una propuesta didáctica alineada con la intencionalidad pedagógica del docente.

Haré referencia a algunos materiales de uso habitual en las aulas como son las consignas de escritura, los papelógrafos y el portafolios, para explorar la intencionalidad pedagógica del maestro. El programa escolar no hace mención a los recursos convenientes para la enseñanza de los contenidos curriculares, por lo que son decisiones didácticas del docente el uso de los mismos en sus propuestas de enseñanza.

Dora Riestra (2004) señala que las indicaciones que los docentes realizan respecto a las tareas que deben ejecutar los alumnos a través de las consignas, constituyen “*un espacio sociodiscursivo específico, mediador en la interrelación entre pensamiento-lenguaje*” (2004:55). Sin embargo, esta autora afirma que generalmente las consignas que los docentes proponen no incluyen operaciones mentales coincidentes con los enfoques teóricos que dichos docentes explicitan. Considera además que las consignas de tareas cumplen la función de ser constructos preestablecidos que los docentes reproducen para sus alumnos, pero que no provienen de la elaboración profesional sino que son “*préstamos de manuales a los que los docentes tienen acceso*” (2004: 56).

Una de las mayores críticas que realiza la autora a la actividad de los docentes, es que han perdido la perspectiva de considerar a la lengua escrita con una complejidad diferente a la lengua oral. La escritura requiere de estrategias de trabajo específicas, que no son necesarias en la lengua oral que está cargada de naturalidad por el uso cotidiano que de ella hacen los niños. Si los docentes no reconocen esta perspectiva los efectos de sus intervenciones didácticas serán poco claros.

Sergio Frugoni (2006) hace referencia a “El libro de Grafein” que se editó en España en 1981, donde se narra la experiencia del grupo argentino así llamado (alumnos y miembros de la cátedra de Literatura Iberoamérica de la Universidad de Buenos Aires),

para tomar la definición de consigna como una *“fórmula breve que incita a la producción de un texto”* (2006:25).

El grupo en cuestión plantea que la consigna debe generar un juego entre la libertad que debe sentir el escrito para impulsarse a escribir y la restricción que significa un obstáculo a superar. Plantean en este sentido, la interesante metáfora de que toda consigna debe contar con “vallas” y “trampolines”. Las vallas harán que quien escribe deba ingeniarse para superarlas y los trampolines lo lanzarán hacia el logro de una escritura personal y diferente.

Otro de los recursos didácticos empleado habitualmente en las aulas es el papelógrafo. Tiene características materiales que lo hacen apto para uso del docente y de los alumnos. Si bien no presenta complejidades en su manipulación ya que se trata simplemente de una hoja de papel sobre la que es posible registrar la información por escrito, puede perder la significatividad didáctica si el docente no prevé su uso en relación con los objetivos que pretende alcanzar y en concordancia con la estrategia que ha decidido usar para su implementación.

María Fernanda Méndez de Seguí (2011) realiza la distinción entre lo que es un medio didáctico y un recurso didáctico. Con el primero hace referencia a *“cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras que el segundo alude a “cualquier material que en un contexto educativo determinado se utiliza con una finalidad didáctica”* (2011:176). En este sentido, haciendo referencia al papelógrafo es necesario trascender en la consideración del mismo como un medio didáctico para que sea un recurso didáctico al servicio de la enseñanza.

El portafolios, según señala Del Pozo Flórez, *“es una colección de documentos en diferentes soportes, que describe y documenta el proceso de aprendizaje y las competencias de una persona”*(2012:37). Además de estos documentos el portafolios deberá contar con la reflexión personal del autor del mismo y con comentarios de otras personas. Esta herramienta tiene diferentes usos en ámbitos externos al ámbito educativo y satisface necesidades de las organizaciones actuales.

En las instituciones educativas el portafolios se puede emplear para evaluar los aprendizajes o para realizar el seguimiento de los avances realizados durante el proceso. La organización del mismo es a partir de la selección de trabajos que conservarán un orden en su presentación y darán cuenta de logros personales., En cualquiera de los dos casos el uso de este instrumento debe potenciar la reflexión sobre el aprendizaje y sobre las prácticas de enseñanza del docente.

### **III. Capítulo Metodológico**

En función de los objetivos planteados en esta investigación se adoptaron determinadas decisiones metodológicas que se expondrán en este apartado. En este sentido, se explicita el enfoque metodológico que se ha seleccionado; se hace referencia a las fuentes empleadas para la colecta de datos como así también a los instrumentos para tal fin; se explicitan además las etapas del diseño metodológico, la forma de constituir la muestra y cómo se ha procedido para la entrada al campo.

#### **III.1. Enfoque metodológico**

El enfoque metodológico se enmarcó en la lógica de la investigación cualitativa para conocer el fenómeno mediante la observación comprensiva, integradora y multideterminada de la realidad, entendida como expresión compleja donde existen fenómenos interdependientes de diversa naturaleza (Yuni-Urbano, 2014). La búsqueda de los motivos y la intencionalidad de la acción de los sujetos con un enfoque interpretativo estuvo en concordancia con el problema de investigación planteado: cómo manifiestan los docentes las concepciones de la enseñanza de la escritura con las actividades y materiales que emplean en sus prácticas.

De acuerdo a la metodología cualitativa seleccionada se utilizaron las siguientes técnicas de investigación: observación, análisis documental y entrevistas. Entre los meses de octubre, noviembre y diciembre se efectuó la colecta de datos en las instituciones educativas seleccionadas.

La toma de decisiones en la selección de las técnicas más apropiadas para los objetivos de esta investigación se basó en los requisitos de validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos. Para evitar sesgos o distorsiones, en el cumplimiento de los cánones de cientificidad del conocimiento que se estaba investigando, se trabajó en escuelas de distritos en los que la suscrita no tiene participación y conocimiento. Para asegurar la validez y confiabilidad de la información se empleó la triangulación de datos que consistió en comparar los datos provenientes de distintas fuentes, pero referidos a una misma acción o acontecimiento (Denzin, 1994).

En la siguiente matriz se establece la relación entre los objetivos que se pretenden alcanzar, las dimensiones de análisis y las técnicas e instrumentos seleccionados para obtener información.

**Cuadro N°3-** Problema, objetivos, técnicas, instrumentos y dimensiones

| Problema  | Objetivos  | Técnicas   | Instrumentos                                       | Dimensiones  |
|---|--|--|--|--|
| ¿Qué concepciones tienen los docentes sobre la enseñanza de la escritura y cómo se relacionan con las propuestas de enseñanza que realizan? | 1. Identificar las concepciones de los docentes de tercero y cuarto año escolar respecto a la enseñanza de la escritura.   | Entrevista semiestructurada  | Guión de la entrevista.                            | Enseñanza<br>Aprendizaje<br>Prácticas de enseñanza<br>Prácticas de enseñanza de la escritura |
|   | 2. Analizar y categorizar las propuestas de enseñanza de la escritura en el segundo nivel de la educación primaria a través de las actividades y los recursos utilizados | Análisis documental y registro fotográfico.                        |  | Materiales para las propuestas de enseñanza de la escritura                                  |
|   | 3-Relacionar las concepciones de los docentes del segundo nivel de la educación primaria con las propuestas de enseñanza de la escritura que realizan.                   | Observación de actividades en el aula.<br><br>Análisis documental. | Matriz de observación de clase.<br>Notas de campo. |  |

*Fuente: elaboración propia*

### III.2. Técnicas de investigación

Las técnicas que se emplearon para la colecta de datos fueron la observación de las prácticas de enseñanza realizadas en el aula, el análisis documental y las entrevistas a los docentes. Emplear estas técnicas en forma combinada permitió aumentar la riqueza de la información recogida a través de diferentes visiones, además de posibilitar la validación de los datos obtenidos. En los tres apartados siguientes realizaré especificaciones de cada una de las técnicas utilizadas.

### III.2.1. La observación en contextos naturales. “Con la mirada en el aula”

Mientras que la mirada selecciona las imágenes de manera inconsciente, por un acto sensitivo del ojo humano, observar significa un acto voluntario, consciente, que selecciona una zona de la realidad con el objetivo de ver algo de ella.

Si bien la observación es un procedimiento que empleamos cotidianamente para captar y conocer la realidad, la observación científica puede definirse como “*una técnica de recolección de información en la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la realidad (natural o social) mediante el empleo de los sentidos (...)*” (Yuni , Urbano, 2da edición 2014:40).

Se realizó la observación directa, no participante. Fue directa porque se utilizaron los sentidos como instrumentos para registrar la información. Fue no participante porque se adoptó el rol de espectador de la realidad, sin realizar acciones que pudieran alterar el fenómeno observado. En cuanto a las condiciones de observación, fue en contextos naturales, es decir en la situación en que se produce el fenómeno, que en este caso fue el contexto socio-cultural de cada una de las aulas de las escuelas de la muestra seleccionada.

Durante las observaciones se realizaron notas de campo para tener registros de las actitudes e interacciones que se generaron durante las propuestas de escritura. Algunos registros describieron elementos no verbales que se manifestaron en el aula y que se entendieron significativos para explicar el contexto situacional en el que aconteció la actividad. Otros registros correspondieron a aportes que hicieron las docentes en relación a actitudes de los niños frente a las propuestas de escritura, que permitieron reflexiones personales en relación al objeto de estudio.

### III.2.2. El análisis documental como fuente secundaria de información

En lo que respecta al análisis documental se consideraron los materiales presentes en las aulas al momento de las visitas. Los documentos que se recogieron para el análisis fueron las consignas de escritura elaboradas por las docentes para los alumnos, los

papelógrafos existentes en el aula relacionados con la enseñanza de la escritura y los portafolios de los alumnos.

Las consignas de escritura fueron proporcionadas en forma voluntaria por las docentes de cada grupo. De papelógrafos y portafolios se realizó el registro fotográfico, previa autorización de la maestra del grado. El objetivo de la recolección de dichos materiales fue contar con documentos para analizar las prácticas de enseñanza a través de ellos e identificar las posibles articulaciones con las concepciones acerca de la enseñanza de la escritura.

El análisis de documentos permite al investigador reconstruir una determinada realidad, para interpretar el significado de la misma en un contexto social, cultural e histórico. Supone considerar a los mismos como “textos”, en un sentido metafórico, que permiten leer los componentes de dicha realidad. A estos textos el investigador los interroga y los observa como a cualquier acontecimiento. En este sentido puede considerarse que la lectura de documentos es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989).

Si bien en el lenguaje corriente la palabra “documento” puede tener tres significados, tomaremos la definición presentada por Yuni y Urbano a partir de estas acepciones, que entienden a la investigación documental como:

“una estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc), con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno” (2014: 101)

Según su materialidad, se trata de documentos escritos a través del sistema de signos convencionales que dan cuenta de determinadas situaciones y procesos que se producen en el salón de clase. Se indagó sobre las condiciones en que fueron producidos, qué motivos llevaron a producirlos y bajo qué circunstancias, es decir, la intencionalidad de la selección de los mismos por parte de los docentes.

### III.2.3. Las conversaciones con las docentes

Se seleccionó la técnica de la entrevista apelando a la capacidad de comunicación que caracteriza a los seres humanos. Fairchild (2009) la define como *“la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional”* (Citado por Yuni y Urbano: 81). En esta situación de interacción comunicativa, los entrevistados dan respuestas directas a la investigadora, por lo que la entrevista se encuadra en las llamadas técnicas de autoinformes. En este sentido brindan la posibilidad de tener un acceso directo a los significados que los entrevistados le otorgan a la realidad, es decir, se puede obtener información sobre las ideas, las creencias y concepciones de los mismos. Por otra parte, permite indagar sobre el presente, el pasado y las proyecciones que las personas tienen hacia el futuro, por lo que es posible tomar conocimiento de hechos que ya han sucedido o de expectativas sobre los que sucederán.

Pollit y Hungler (1998) consideran que *“la vía más directa para saber lo que piensan, sienten o creen las personas radica en preguntarlo”* (1998:227). Según el grado de regulación de la interacción se realizó una entrevista semiestructurada. Un listado tentativo de preguntas conformó el guion de la misma, atendiendo a la información que se necesitaba para lograr los objetivos de la investigación. Cuando fue pertinente, se formularon otras preguntas que se estimaron adecuadas al tema de estudio, aunque no estaban previstas.

Según la situación de la interacción, la entrevista se realizó cara a cara, en día y fecha fijados con antelación. Según el número de participantes, la entrevista fue individual con cada una de las 12 maestras de las escuelas primarias seleccionados en la muestra. Se consideró que, si bien las entrevistas individuales requirieron de un mayor tiempo, permitieron conocer las características particulares de cada entrevistado, sus opiniones respecto al tema de estudio y apreciaciones personales que enriquecieron el estudio exploratorio.

En lo que respecta a los procedimientos metodológicos de la técnica de la entrevista: procesos de interacción, procesos técnicos de recolección de información y el proceso instrumental de registro y conservación de la información, se tuvo en cuenta la

interacción y simultaneidad de los mismos, para garantizar la confiabilidad de la información.

Se puso especial énfasis en la formulación de las preguntas, siguiendo el proceso definido por Pilar Colás Bravo (1998) como de “lanzadera-embudo”. Dicho proceso consistió en plantear preguntas de carácter general al comienzo de la entrevista hasta llegar a otras que permitieron conocer detalles más específicos y significativos de la temática a investigar. La “lanzadera” permitió reorientar la entrevista y evitó la información poco relevante o clarificó la que se consideró importante. El “embudo” permitió focalizar en la información interesante para la temática, procediendo de lo más amplio a lo más específico, de lo más informativo a lo más interpretativo.

Durante la entrevista se consideraron algunas de las técnicas y tácticas sugeridas por Silvia Cahué (1996) como solicitar aclaraciones al entrevistado, cuando fue necesario para asegurar que se había entendido lo expresado por él; dejar espacios de silencio para que el entrevistado organizara la información; solicitar que ampliara alguna idea para aclarar cuestiones con nueva información; insistir en la pregunta si el entrevistado contestaba en otro sentido, formulando la pregunta de otra manera, pero sin generar resistencia si se detectaba que no respondía a ella porque había invadido un área personal; clarificar información contradictoria, cuando contradecía alguna información que había brindado anteriormente; resumir las ideas claves, para reencauzar la entrevista; formular contraejemplos, con el propósito de generar reflexiones en el entrevistado.

La duración de la entrevista dependió de la informante. En algunos casos fue necesario más tiempo para abarcar las dimensiones de la temática investigada, para confirmar actitudes de las docentes y situaciones observadas durante las visitas al aula.

Silvia Cahué (1996) sostiene que en la entrevista se deben tener en cuenta algunos efectos interactivos que pueden sesgar la valoración del discurso del entrevistado, que son: el efecto de proyección, de espejo y de halo. El primero consiste en depositar en el entrevistado algo que es propio, que no le gusta al entrevistador en sí mismo y que le genera resistencia al constatarlo en el otro. El segundo es cuando el entrevistador se ve reflejado en el discurso del entrevistado de forma tal que interfiere emocionalmente en

sus interpretaciones. El tercero es cuando el entrevistador siente admiración por el relato del entrevistado, queda “hipnotizado” y no puede descentrarse. En la entrevista las preguntas deben ser claras, no directivas, para obtener la información que resulte relevante al tema de la investigación.

### **III.3. Diseño general de la investigación**

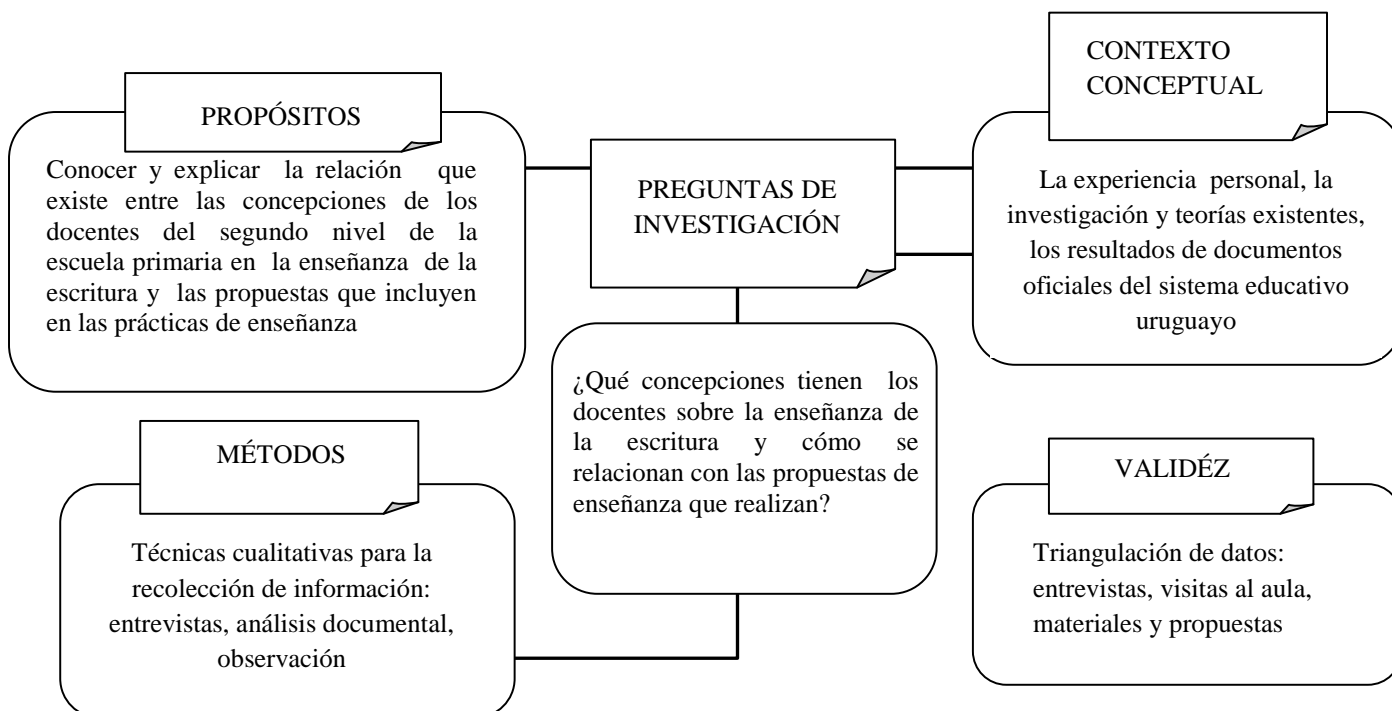
La investigación fue del tipo descriptiva – explicativa. Se caracterizó el objeto de estudio a partir de rasgos generales, observando con la mayor precisión posible los aspectos y dimensiones del fenómeno. Además se buscaron las relaciones que subyacen a los fenómenos observados y la significación otorgada por los propios agentes sociales.

Maxwell (1996) presenta un modelo interactivo, de estructura definida pero interconectada y flexible que no desecha la importancia del diseño, sino que la refuerza. Identifica un diseño con cinco componentes que se relacionan pero no están ligados en una secuencia lineal o cíclica.

El diseño en investigación cualitativa es un proceso que involucra “virajes” (Geertz, 1976: 235) hacia atrás y adelante donde están implicados los propósitos, las teorías, las preguntas de investigación, los métodos, como así también las amenazas de validez de cada uno.

El siguiente cuadro ilustra las relaciones de los componentes del diseño de esta investigación.

Cuadro N° 4 - Relaciones de los componentes del diseño metodológico



Fuente: Maxwell (1996), Modelo interactivo de diseño de investigación

Cuadro N° 5- Metodología

| Metodología  |  |
|--|--|
| Diseño del problema a investigar   |  |
| Selección de técnicas: entrevista-observación de prácticas de aula-análisis documental   |  |
| <b>Diseño de instrumentos para colecta de datos</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matriz de observación</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tabla para registro de observaciones de prácticas de aula.</li> <li>- Anecdotario o registro de incidentes críticos</li> </ul>                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pautas de entrevista</li> </ul>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro fotográfico</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De consignas</li> <li>- De papelógrafos</li> <li>- De portafolios</li> </ul>  |
| <b>Trabajo de campo</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingreso al escenario</li> <li>• Estrategias abiertas</li> <li>• Estancia en el escenario</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitud correspondiente</li> <li>- Negociación de ingreso a los centros escolares.</li> <li>- Consentimiento de los sujetos a observar</li> </ul> |
| <b>Análisis de datos obtenidos</b>   |  |

Fuente: elaboración propia

### **III.3.1. El universo y la muestra. Criterios de selección y justificación**

Se considera universo a la totalidad de individuos o elementos que presentan determinada característica, que es posible de ser estudiada. Ante la imposibilidad de considerar el universo en su totalidad en el proceso de definir la población, se hizo necesario seleccionar parte de ese universo de acuerdo a algunos criterios, para realizar la investigación. Esta parte de la población se denomina muestra o población muestral.

La selección de la muestra en este trabajo de investigación fue intencional, no probabilística, por lo que se decidieron los elementos para integrar la misma. La muestra estuvo integrada por docentes de seis instituciones de educación primaria del interior del país, correspondientes al departamento de Paysandú. A los efectos de que no se produzca ningún sesgo, las instituciones seleccionadas no guardan relación de vínculos laborales con quien lleva adelante esta investigación. En estas instituciones fueron informantes los maestros de los terceros y cuartos años, lo que corresponde al segundo nivel de la educación primaria nacional.

Con el presente estudio se pretendió conocer más profundamente las concepciones de los docentes que se desempeñan en las escuelas con las características de la muestra seleccionada.

Se consideró la categorización de los tipos de escuelas que realiza el sistema educativo uruguayo, tomando como uno de los criterios para la selección, aquellas escuelas que poseen espacios institucionalizados de discusión y análisis para los colectivos docentes y que además esos espacios son compensados económicamente.

En este sentido, las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) y las Escuelas APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), son las que cuentan dentro del sistema educativo, con un espacio institucionalizado que puede ser empleado por los docentes de dichas escuelas, para el estudio y análisis de las actividades de enseñanza. Las ETC tienen dos horas y media semanales para salas de coordinación docente y las Escuelas APRENDER disponen de una jornada mensual, con el mismo propósito.

### **III.3.2. El contexto de las escuelas seleccionadas**

Las escuelas APRENDER reciben niños en condiciones de vulnerabilidad social, con problemáticas socioeconómicas y culturales. Estas escuelas han sido objeto de políticas focalizadas en el marco de las Políticas Educativas del quinquenio (2010-2014), que apuntan a mejores logros en el aprendizaje de la Lengua por parte de los niños: Programa Maestro Comunitario (PMC), Programa Maestro más Maestro, Programa de Trayectorias Protegidas.

El Programa Maestro Comunitario (PMC) pretende restituir el deseo de aprender en los niños en los que su aprendizaje se dificulta porque se han enfrentado a situaciones, familiares o escolares, que los marcaron negativamente. Pretende recomponer el vínculo de la familia y la escuela, con estrategias pedagógicas innovadoras, siendo una de las líneas de acción la alfabetización en hogares para desarrollar proyectos pedagógicos con la participación conjunta del niño y un adulto referente. El maestro comunitario acerca la escuela al ámbito familiar y genera herramientas para valorar el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Los Programas de Trayectorias Protegidas y Maestro más Maestro pretenden intervenir ante el rezago y los bajos desempeños en lengua escrita en aquellos niños de las escuelas APRENDER que se encuentran en situaciones más desfavorecidas.

En lo que respecta a las escuelas de Tiempo Completo, si bien en la actualidad han ampliado la cobertura a niños de diferentes contextos socioculturales, continúan con indicadores de problemáticas sociales en los niños que asisten a ellas, según lo explicita el Monitor Educativo del CEIP (Documento oficial que contiene información sobre el contexto sociocultural de las escuelas del país, entre otras variables). Estas escuelas cuentan con un mayor tiempo pedagógico y un modelo de funcionamiento (regido por la resolución N° 21 del Acta 90 del 24/12/98 CODICEN) que podría resultar favorecedor para implementar las propuestas de enseñanza. En dicha Acta se establece que el tiempo adicional que disponen las escuelas de Tiempo Completo permitirá enriquecer la propuesta curricular con instancias como formativas como: la hora de juegos, talleres, Educación Física y Deportes, una instancia semanal de Evaluación de la Convivencia Grupal, una instancia regular de Apoyo personalizado y profundización de aprendizajes.

### III.3.3. Conformación de la muestra

Posteriormente a la selección de seis escuelas según los criterios señalados anteriormente (3 APRENDER y 3 de Tiempo Completo), se conformó la muestra intencional con doce maestros de aula, del segundo nivel de la enseñanza primaria, dos por cada una de las escuelas seleccionadas. Por lo tanto, seis docentes pertenecen a escuelas APRENDER y seis a escuelas de Tiempo Completo. Las docentes fueron seleccionadas al azar, considerándose como único requisito que tuvieran su cargo efectivo en la escuela, para asegurar el conocimiento del contexto escolar.

De las 6 escuelas seleccionadas, 5 de ellas tienen más de 300 alumnos. Una de las escuelas de Tiempo Completo cuenta con un alumnado de 180 estudiantes. Las tres escuelas APRENDER son de doble turno. Los grupos en dichas escuelas tienen un promedio de 25 alumnos.

**Cuadro N° 6** – Muestra de maestros según escuela y grado escolar

| Muestra de maestros<br>de acuerdo a la Escuela y grado escolar |                                |                                |                                |                                |                                |                                |
|--|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
|  | Maestros<br>Escuela A1<br>(AP) | Maestros<br>Escuela A2<br>(AP) | Maestros<br>Escuela A3<br>(AP) | Maestros<br>Escuela B1<br>(TC) | Maestros<br>Escuela B2<br>(TC) | Maestros<br>Escuela B3<br>(TC) |
| 3er. año escolar   | 1                              | 1                              | 1                              | 1                              | 1                              | 1                              |
| 4to año escolar  | 1                              | 1                              | 1                              | 1                              | 1                              | 1                              |
| Subtotal   | 2                              | 2                              | 2                              | 2                              | 2                              | 2                              |
| <b>Total</b>   | <b>12</b>                      |                                |                                |                                |                                |                                |

*Fuente: elaboración propia*

(TC): Escuela de Tiempo Completo

(AP): Escuela APRENDER (Atención PRioritaria en ENTornos con Dificultades Estructurales Relativas).

### III.3.4. El acceso al campo

Se cumplieron las siguientes acciones para negociar el acceso a las escuelas y a los docentes de la muestra:

- Gestión de la autorización oficial para realizar la investigación en centros educativos .
- Entrevista con los inspectores de las escuelas seleccionadas para informar los objetivos y aspectos relevantes de la investigación.

-Visita a cada una de las escuelas para explicitar a los directores los principales aspectos de la investigación y solicitar la autorización para el ingreso al centro a realizar el trabajo de campo. Se recogieron datos de la institución y de los docentes del segundo nivel, en esta visita.

En la primera visita a las escuelas tomé contacto con las docentes de tercero y cuarto año. Es importante señalar que las directoras de las escuelas seleccionadas me recibieron muy cordialmente, organizando una breve reunión con las docentes del segundo nivel para explicar las características de la investigación. Las docentes aceptaron con agrado formar parte de la muestra de la investigación. Se pudo coordinar en estas instancias las visitas al aula y explicar a las docentes la técnica de observación no participante que se estableció en el diseño. Se mantuvieron diálogos informales en un clima de respeto y profesionalismo.

### **III.3.5. Diseño de instrumentos para la colecta de datos**

Los instrumentos elaborados fueron pautas para recoger datos del centro educativo, pauta de entrevista para docentes y matriz de observación. Para la aplicación de las técnicas se emplearon instrumentos de registro, como dispositivos para amplificar las capacidades receptivas y el registro de los sucesos: las entrevistas fueron grabadas y las observaciones se realizaron con una guía estructurada (matriz de observación). Para realizar las observaciones en el aula cada uno de los grupos de la muestra fue visitado dos veces.

Además de las observaciones, durante la visita a las aulas se recolectó material elaborado por los docentes y se realizó el registro fotográfico de documentos presentes en dichas aulas.

Como instrumentos de investigación se elaboraron pautas para recoger datos generales del centro educativo, de los docentes que formaron parte de la muestra y de los grupos en los grados en los que se focalizó. Para el centro educativo se recogieron datos sobre la matrícula total de la escuela y el número de alumnos de los terceros y cuartos años. La pauta para los docentes se realizó para obtener datos respecto a la antigüedad en el centro, la antigüedad en el grado y los cursos de capacitación en el área investigada.

Para la entrevista a los maestros se elaboró una pauta semiestructurada con preguntas abiertas y un guion con las dimensiones a considerar en el diálogo. En la elaboración de la pauta de entrevista para los docentes se consideraron dimensiones que posibilitaran la obtención de insumos para los objetivos de la investigación. En este sentido se elaboraron preguntas relacionadas con el enfoque pedagógico – didáctico de sus propuestas de enseñanza de la escritura, con las características del contexto escolar para la enseñanza y con las condiciones institucionales habilitadoras para el intercambio y la socialización de prácticas pedagógicas entre los docentes, que constituyeron categorías apriorísticas para la colecta de información.

#### III.4. Datos y evidencias a partir de la colecta de información

En la recogida de datos se mantuvo una postura ética para captar la realidad de la forma más fidedigna posible. Con respecto al registro de las entrevistas se realizó la grabación de las mismas, previa solicitud de autorización a los entrevistados, con el propósito de mantener la mayor fidelidad posible en los datos recogidos. La posterior transcripción de las mismas permitió un exhaustivo análisis de los datos más significativos.

**Cuadro N° 7- Datos de los Centros donde los docentes realizan sus actividades**

|         | Directivos | Cantidad de docentes | Cantidad de alumnos | Promedio de niños por clase | Cantidad de clases de 3er año | Cantidad de clases de 4to año | Cursos de capacitación y/o posgrados | Cursos en el área |
|---------|------------|----------------------|---------------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|-------------------|
| Ela A 1 | 3          | 17                   | 409                 | 20                          | 2                             | 2                             | Si                                   | si                |
| Ela A 2 | 2          | 16                   | 298                 | 18                          | 2                             | 2                             | Si                                   |                   |
| Ela A 3 | 2          | 17                   | 411                 | 26                          | 2                             | 2                             | Si                                   | si                |
| Ela B 1 | 2          | 7                    | 160                 | 21                          | 1                             | 1                             | Si                                   | si                |
| Ela B 2 | 2          | 6                    | 146                 | 24                          | 1                             | 1                             | Si                                   | Si                |
| Ela B 3 | 2          | 7                    | 180                 | 25                          | 2                             | 2                             | Si                                   | si                |

*Fuente: Elaboración propia*

### **III.5. Análisis de la información**

Se realizó el análisis de la información de acuerdo a los siguientes pasos:

1. Se desgrabaron las 18 entrevistas realizadas a los directores y maestras de las 6 escuelas de la muestra.
2. De acuerdo a las dimensiones de análisis definidas se procedió a seleccionar fragmentos del texto con significado relevante para el tema de investigación y sus objetivos.
3. Se realizó la triangulación de datos surgidos de las entrevistas, del análisis documental y de las observaciones de aula, en la búsqueda de recurrencias para establecer relaciones significativas con las concepciones de los docentes en la enseñanza de la lengua escrita.

Del análisis de los datos cuantitativos de cada centro se pudo establecer que existe en todas las escuelas de la muestra un equipo directivo conformado al menos por dos integrantes, que han realizado cursos de capacitación en el Área de Lengua. En 4 de los centros existen dos grupos por cada grado de 3er y 4to año. El promedio de alumnos por clase no supera los 30 niños. La matrícula del alumnado de las escuelas APRENDER es superior a la de las escuelas de Tiempo Completo, en las escuelas de la muestra.

## **Capítulo IV. Trabajo de campo y análisis de resultados**

En este capítulo se explicitarán los hallazgos a partir del análisis de los datos obtenidos con las diferentes técnicas de investigación. Se detallarán los hallazgos en tres apartados diferentes. En el primero haré referencia a las entrevistas en relación con las concepciones de los docentes y sus prácticas de enseñanza. En el segundo apartado registraré los análisis realizados a partir de las observaciones de las propuestas de los docentes para la enseñanza de la escritura. Para terminar, en el tercer apartado, con los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los documentos recogidos en las aulas.

### **IV. 1.1. Los discursos que las docentes construyen como enseñantes**

A continuación se explicitan los hallazgos obtenidos en las entrevistas a los docentes, relacionados con sus concepciones y con sus prácticas de enseñanza. Analizaré estos hallazgos en relación con los objetivos y a las preguntas de la investigación.

Atendiendo a los criterios considerados para la selección, las docentes entrevistadas poseen las siguientes características: las 12 maestras que se seleccionaron para la muestra tienen un mínimo de 2 años de efectivas en el sistema educativo y en la escuela en la que trabajan. Esto significa que poseen permanencia en la institución. A los efectos de esta investigación se consideró necesaria esta característica, por considerar que la estabilidad del docente en el cargo podría suponer un mayor conocimiento del alumnado, de las familias y de la propuesta educativa institucional, lo que podría tener relación con sus propuestas de enseñanza.

Siguiendo a Anna Camps (2000), considerada en el marco teórico de este informe, el contexto es la realidad objetiva que condiciona los textos que los niños producen. Compartir la comunidad discursiva permite definir los roles y encontrar sentido a la producción textual. El contexto como situación, afirma esta autora, es la esfera donde se realiza la actividad humana y donde se construye el diálogo a través de los textos. Un mayor conocimiento del contexto de los alumnos ¿qué beneficios podría aportar para la enseñanza de la escritura en la escuela? La estabilidad del docente podría contribuir a un mejor conocimiento de la realidad contextual.

De las 12 maestras, las 6 que trabajan en escuelas de Tiempo Completo, poseen más de 15 años de experiencia como docentes; de las 6 restantes, las que trabajan en escuelas APRENDER, 5 poseen entre 6 y 8 años en la docencia y una está cursando su 5to año como maestra. Se observa que las escuelas de Tiempo Completo parecen contar con docentes de mayor experiencia, mientras que las docentes de menos años de trabajo se encuentran en las escuelas APRENDER. Analizaremos si la experiencia docente constituye un rasgo diferenciador en las propuestas de enseñanza.

Atendiendo al primer objetivo específico de esta investigación y para lograr la identificación de las concepciones de los docentes de 3ero y 4to año de la enseñanza primaria, se entendió pertinente la búsqueda de categorías que pudieran inferirse de sus discursos, en las entrevistas realizadas. Se establecieron unidades de registro para definir categorías emergentes, de acuerdo a las recurrencias encontradas.

Mejía Navarrete (2011) hace referencia al proceso de categorización señalando que *“supone adentrarse repetidamente en el discurso con la intención de tener una comprensión cada vez más profunda e integral del objeto de estudio”* (2011:51).

En este sentido, las unidades de registro que se seleccionaron permiten ejemplificar categorías que aluden a: qué entienden los docentes por escribir, la empatía con el alumno que está aprendiendo a escribir, qué decisiones toman en el aula al plantear sus propuestas de enseñanza, cómo enseñan las convenciones del sistema de escritura y cómo pretenden motivar a los niños para que escriban.

### **- La escritura como proceso**

Esta categorización alude a lo que piensan los docentes que significa enseñar a escribir. En este sentido, 8 de las 12 maestras entrevistadas coinciden en que es un proceso que se requiere del tiempo como factor clave para que el niño pueda adquirir las herramientas de la escritura y desarrollarlas. Esta apreciación se ensambla con la idea de la complejidad y el dinamismo de dicho proceso, que necesita de planificación y organización por parte del docente. De tales pensamientos dan cuenta las unidades de registro que se explicitan a continuación:

(Las referencias aluden al número de anexo que se puede consultar para leer el discurso, a la categoría de escuela, al grado y al nombre ficticio de la maestra. Se referenciarán de esta manera todas las unidades de registro que se detallan).

La maestra Analía (A 1, A1 MA1.3), destaca la lentitud del proceso y la dosificación de la enseñanza para que el niño logre apropiarse de la escritura: *“Es todo un proceso que hay que ir, bueno, como todo proceso lento, de a poco y dándole herramientas al niño para que... bueno para que lo logre, es hacer un proceso, es lento, hay que ir de a poco”*.

Para Andrea (A2, EA1, MA1.4) la enseñanza de la escritura implica construcción y continuidad. Sin embargo, según sus palabras, parecería que la construcción es de absoluta responsabilidad del niño y no especifica qué le compete al docente en ese proceso: *“En general eso se va construyendo, creo que cada niño en su nivel no sé... es un proceso inacabado la escritura.”*

Similar idea expresa Meli (A10,EB2, MB2.4) cuando responde a la pregunta qué es para ella enseñar a escribir : *“La escritura es un proceso y es inacabado, toda la vida estamos aprendiendo a hacerlo mejor”*.

Surge en el discurso de Rita (A11, EB3, MB3.3) la idea de la necesidad de la revisión del texto asociada a la enseñanza de la escritura, aunque no explicita el valor de esta acción. Podría suponerse que la docente valora esta práctica como constitutiva del proceso que realiza el niño al escribir para desarrollar su competencia en el uso de esta herramienta para comunicarse: *“Escribir es un proceso, eso significa que se debe enseñar a escribir en forma planificada, organizada y también enseñar a volver sobre lo escrito cuántas veces sea necesario”*.

Leticia (A12, EB3, MB3.4), concibe el acto de escribir como una actividad compleja en un proceso dinámico. No especifica, sin embargo, las características que le dan complejidad al proceso ni tampoco los aspectos de la enseñanza que presentan complicaciones: *“Yo entiendo que el acto de escribir es un proceso dinámico y complejo”*.

La maestra Ana (A3, EA2, MA 2.4), además de considerar el factor tiempo, cree que la enseñanza de la escritura debe suponer el enseñar con sentido. Entiende que en el proceso, el niño debe tomar conciencia de varios componentes : el destinatario, el mensaje, la organización de las ideas y el sentido de lo que quiere escribir : *“Enseñar a escribir? ... y.... es un proceso que lleva mucho tiempo, es enseñar el sentido de lo que se escribe, que el niño sepa para quién lo que va a escribir; que es lo que quiere comunicar, tener claras las ideas, es todo un proceso donde el niño va viendo todo eso, ¿no?”*

La maestra Selva considera que el proceso de enseñanza de la escritura está relacionado con el dominio del discurso oral por parte del niño, por lo que entiende que es necesaria la previa verbalización del pensamiento, antes de expresar las ideas por escrito. Así lo expresa en su entrevista: *“Un proceso que el niño tiene que desarrollar para poder entender y comprender a los demás, si él no se sabe expresar, primero oralmente, para después llevarlo a la escritura, es muy difícil que entienda lo que le dicen”. “Primero mucha lectura, mucha oralidad y después recién la comprensión para después largarlos a la escritura solos”* (A5, EA3, MA 3.3, Selva).

La maestra Noelia afirma que al enseñar a escribir es necesario que el docente proporcione tiempo al niño: *“Eso es muy complejo, sin duda, es un proceso y hay que darle tiempo al niño”* (A6, A3, MA3.4). Sin embargo existe vaguedad en cuanto a la cantidad de tiempo necesario, qué tiempo necesitaría cada niño y qué criterios adopta como docente para decidir los momentos en que debería otorgar esos tiempos.

En síntesis, en los discursos, las docentes coinciden en destacar al tiempo como componente ineludible para enseñar a escribir. Este componente involucra la idea de proceso, de planificación, de organización, de revisión y de dinamismo.

#### **- La empatía con el alumno**

Esta categorización surge a partir de que los docentes manifiestan en su discurso la intencionalidad de encontrar semejanzas entre el aprendizaje de la escritura por parte de los niños y su propia experiencia personal. En este sentido consideran que “ponerse en

los zapatos del niño” que se enfrenta a la apropiación del lenguaje escrito, les permitiría entender las dificultades y las tensiones que se producen en las situaciones de enseñanza.

Es así que las docentes evitan situaciones que puedan generar inhibiciones en los niños haciendo un paralelismo con los sentimientos y necesidades que ellas experimentan al momento de escribir. Las siguientes unidades de registro ejemplifican estos posicionamientos que adoptan las docentes:

La maestra Andrea considera que cuando enseña a escribir debe pensar en lo que ella misma necesita para escribir: *“Como si fuese a escribir yo, lo mismo que me pasaría a mí, qué necesito yo para escribir”*. Además entiende que en la corrección de lo que el niño produce debe evitar marcar en exceso los errores, porque ello produciría efectos emocionales negativos: *“Por supuesto que va a empezar a encontrar errores al momento de yo corregirle, él se va a empezar a inhibir, porque cuando a uno le corrigen demasiado entra como a inhibirse”* (A2, EA1, MA1.4)

Andrea insiste en establecer analogías entre lo que para ella significa expresar las ideas por escrito y lo que significa para el niño, considerando que la escritura enlentece el pensamiento: *“Cuesta porque es muy difícil pasar el pensamiento, porque yo puedo tener muchas ideas y pensar muy rápido, pero cuando voy a la escritura el proceso de escritura no permite que yo pueda expresar todo eso tan rápido”* (A2, EA1, MA1.4)

La maestra Noelia aporta a esta idea de ponerse en el lugar del niño que escribe y agrega además, que escribir debe constituirse en una experiencia disfrutable: *“Lo que a mí me gustaría que me ofrecieran para escribir un texto, yo intento ofrecerle a los niños, escribir tiene que ser una experiencia placentera”* (A6, EA3, MA3.3)

La maestra Lorena intenta comprender qué significa escribir para los niños partiendo del supuesto de que si es una actividad que desagrada a los adultos, debe significar un esfuerzo aún mayor para los alumnos: *“A nosotros, los grandes no nos gusta a veces escribir, imagínate a ellos”* (A3, EA2, MA 2.3). Similar apreciación realiza Meli: *“Toda la vida estamos aprendiendo a hacerlo mejor porque a veces a nosotras nos ponen en situaciones de escritura y nos ponemos nerviosos, porque como que nos olvidamos,*

*como que ya no es obligatorio. Yo amo escribir con toda mi alma pero pienso que...*"  
(A10,EB2,MB2.4)

La maestra Elena se posiciona en el sentimiento que podría haber en ella como niña, para proponer una actividad de escritura a sus alumnos, destacando el papel de la emotividad al momento de enseñar a escribir: *"Que pueda transmitir sus emociones y no es fácil transmitir lo que uno siente". "Me pongo en el alma del niño, una vez que yo siento lo que me gustaría a mí como niña"* (A7, EB1, MB1.4)

En síntesis, en las docentes aflora el mundo subjetivo como "marco de significación" (Giordan y De Vecchi ,1995) para pensar las propuestas de enseñanza para sus alumnos.

### **- Decisiones didácticas para enseñar a escribir**

La categorización que responde a "decisiones didácticas" para enseñar a escribir, surge de las apreciaciones que hacen los docentes respecto a diversas decisiones que toman en sus aulas, al momento de llevar adelante las propuestas de enseñanza. En este sentido hacen referencia a la selección de materiales, a la elaboración de consignas para la tarea, a la escritura mancomunada con la oralidad y la lectura, a la presentación de modelos para enseñar y a la atención de los diversos ritmos de aprendizaje los niños. Los siguientes códigos de registro ejemplifican estas decisiones:

Analizando lo que emerge de la entrevista a la maestra Analía, podemos apreciar que las decisiones didácticas van dependiendo de lo que ella considera necesario para cada texto que va a trabajar. No existen decisiones a priori, universales, que se anticipen a la generalidad de los textos en el aula.

Nos quedaría la pregunta de si existen a nivel institucional, en la escuela de Analía, decisiones didácticas que establezcan líneas de abordaje generales para cada clase de texto que se enseña (lo que estaría explicitando un mismo enfoque institucional para la enseñanza de la escritura) o si cada maestro "va viendo" lo que considera oportuno para la enseñanza en su clase: *"Vamos viendo qué materiales se necesitan para cada texto que vamos a trabajar, por eso te digo: papelógrafos, audiovisuales, oralidad, distintos textos que vamos mostrándoles"* (A1,EA1, MA1.3).

Además Analía considera que la escritura exige la apoyatura previa de la oralidad, y la complementación de “lo hablado” con un registro colectivo en el papelógrafo: *“Mucho trabajo previo antes, en la oralidad”*. *“Mucho el papelógrafo también en la parte de oralidad”* (A1, EA1, MA1.3.).

En lo que tiene que ver con las consignas que Analía elabora para sus alumnos expresa que realiza adaptaciones que dependen de los niveles alcanzados por los niños de su clase: *“Cambiamos las consignas, las adaptamos, pedimos un poquito más al nivel superior y al que vemos que necesita, que está con rezago o algo, se lo ayuda un poco con esas palabras claves o la consigna es diferente, buscamos un poquito menos...”* (A1, EA1, MA1.3.). Se observa en este sentido, según el relato de la docente, que la intervención y las expectativas de logros que posee, son diferentes para los distintos alumnos de su grupo.

Emerge de la entrevista a la maestra Andrea, la preocupación porque el niño adquiera seguridad en el uso de la escritura. Podría suponerse que esta docente entiende que la actitud emocional del niño frente a la escritura, es condición necesaria para que se comunique por escrito y que podrá tener una actitud positiva si recibe las herramientas adecuadas: *“Yo trabajo, doy herramientas para que el niño después recién construya su propio texto, porque yo creo que eso le va a dar seguridad”* (A2, EA1, MA1.4.).

De la entrevista a la maestra Rita, se desprende el uso de modelos para enseñar a escribir, los que se abordan a partir de la lectura a través de la cual considera que los niños pueden conocer la organización textual y las características generales de cada género: *“Al iniciar el trabajo con una clase de texto creo necesario brindar diferentes modelos para hacer posible el conocimiento sobre las características generales y la organización propia de esa clase de texto sobre el que se va a escribir. Entonces lo trabajo desde la lectura”* (A11, EB3, MB3.3.).

Esta docente hace referencia además a la revisión de los textos, para enseñar a escribir. Si bien no realiza ninguna valoración de la importancia de esta acción para mejorar la apropiación del código escrito, sí especifica la asiduidad con la que los niños escriben en su aula. Introduce la revisión colectiva como primer paso para terminar en la revisión

personal que cada niño hace de su propio texto: *“Luego en forma grupal se realiza un análisis colectivo y yo intervengo mostrando cómo se puede modificar y mejorar ese texto. Por último se realiza un trabajo individual donde cada niño evalúa su propio texto de acuerdo a lo trabajado: “Todos los días realizo actividades de escritura, con tres etapas: planificación, escritura y reescritura”* (A11, EB3, MB3.3). No especifica si cada etapa a la que alude se realiza en una misma jornada escolar o se distribuyen, por ejemplo, a lo largo de una semana de clase.

La maestra Noelia pone especial atención en la elaboración de las consignas. Hace alusión a que requieren tiempo y dedicación de su parte. Entiende la importancia de las mismas para permitir que todos los niños expresen sus diferentes ideas: *“Yo cuando pienso en una propuesta para enseñar a escribir tengo claro que en todos los niños van a surgir ideas diferentes. Yo empleo bastante tiempo en la elaboración de las consignas de escritura por ejemplo, que para mí son fundamentales y deben atender esos distintos niveles”*. *“También me fijo muy bien en qué temática les voy a proponer para que escriban, no saco un tema de la nada sino que les entrego una consigna que les menciona sobre qué tema que estamos trabajando en la clase van a escribir”*. *“Yo pretendo que la atención a la diversidad sea algo que se evidencie en mi grupo, que no quede solo en un discurso”* (A6, EA3, MA3.3).

En síntesis, son diversas las decisiones didácticas que las docentes toman al considerar las propuestas de enseñanza. Algunas tienen relación con la selección de los materiales a utilizar, con la generación de actitudes para escribir, con el uso de modelos textuales o con etapas en el proceso de composición.

#### **- Las convenciones del sistema para aprender a escribir**

Esta categorización emerge a partir de la recurrente preocupación en los discursos de las entrevistas a las docentes, por la enseñanza de las convenciones del sistema de escritura alfabético. En las entrevistas, aludiendo a la biografía escolar de los maestros se constató que hacían referencia a la fuerte presencia de la gramática y la ortografía en su época de aprendizaje.

Se desprende de las entrevistas a estas docentes la marcada importancia que también le

dan a estos aspectos en sus prácticas de enseñanza. Consideran que existe dificultad en los niños para apropiarse de estos aspectos del código escrito, por lo que el aula debe contar con carteles que visibilicen las dificultades, como ayudas preestablecidas para los niños al momento de escribir.

La maestra Selva hace referencia a estos aspectos mencionados cuando dice: *“Ellos no retienen lo que vos les explicás en cuanto a ortografía, a gramática, un vocabulario quizás un poco pobre en algunos casos”*. Estos aspectos son evaluados por la docente: *“Evaluó qué va ,qué no va, si hizo bien, qué comprendió, si escribió con muchas faltas, si tiene sintaxis, si tiene concordancia”*.

Por lo tanto se asegura que en el aula, estén las ayudas que considera que los niños necesitarán al momento de producir un texto: *“Están los papelógrafos, está el cartel de ortografía, tienen un librito donde tienen los comienzos de los cuentos, cómo podemos comenzar, cómo podemos terminar, los enlaces, los conectores, todo, que son herramientas que los van a ayudar a ellos”* (A5, EA3, MA 3.3, Selva).

Similar preocupación respecto a la gramática y la ortografía existe en las maestras Sonia, Meli y Rita, que consideran que los errores en las convenciones del sistema puede obstaculizar la comprensión del mensaje: *“Tiene faltas ortográficas, pero ya las palabras están más completas”* (A 9,EB2, MB2.3, Sonia); *“Les cuesta horrible hacerlo cortito, que esté la idea, que sea coherente, respetando todas las reglas de la escritura”* (A10,EB2,MB2.4, Meli); *“Las inadecuaciones de puntuación también son un aspecto a considerar, especialmente aquellas que alteran lo semántico”*( A11, EB3, MB3.3, Rita).

En síntesis, la enseñanza de la gramática y la ortografía son aspectos que las docentes destacan como prioritarios para que los niños aprendan a escribir, por entender que son fundamentales para elaborar un texto. En este sentido, se deja entrever que están en concordancia con lo que prescribe el Programa escolar en los contenidos que establece para la enseñanza. Un 69 % de los contenidos de tercer año y un 66 % de los contenidos de cuarto año corresponden a gramática y ortografía.

## - La motivación para escribir: despertar el gusto

Que el niño se interese, que se entusiasme por escribir es una apreciación que se repite en lo que dicen los maestros en sus discursos, al ser entrevistados. Destacan la importancia del tema y de la propuesta. Hacen referencia además, a que el interés está relacionado con el objetivo que para el niño tenga el texto que va a escribir.

La maestra Lorena lo expresa con las siguientes palabras: *“Trato de ver primero el interés, qué es lo que a ellos les va a gustar de esto, buscarle un sentido, que ellos digan: “bueno, si yo escribo que sea para esto” y tiene que ser bien para esto, porque si yo largo una escritura y ellos no saben para dónde va, no le van a poner el entusiasmo que necesita”* (A3, EA2, MA 2.3).

Coinciden en sus apreciaciones las maestras Ana, Meli y Noelia : *“Tiene que ser una propuesta muy atractiva y algo que a ellos les interese”*(A3, EA2, MA 2.4, Ana) ; *“Primero la propuesta ¿no?, la consigna mejor dicho, la consigna de trabajo tiene que ser algo que los motive, el tema tiene que atraparlos”*( A10,EB2,MB2.4, Meli); *“Bueno, tal vez sea yo la que les contagio el gusto por escribir, porque a mí me encanta y a los niños de mi clase, también...”*. *“Lo que pasa que a los temas no los propongo yo únicamente, los negociamos entre todos y ellos también proponen y eligen sobre qué les gustaría escribir y para quién. Esos temas se plantean a todo el grupo y es el grupo el que valora y decide. Y eso me parece que los motiva, que les interesa”* (A6, EA3,MA3.3, Noelia).

La maestra Noelia es la única de las docentes entrevistadas que, si bien coincide en la importancia de los temas para que el niño tenga gusto por escribir, considera que en el aula no debe ser ella solamente la que propone las temáticas, sino que también habilita el espacio para que puedan hacerlo los propios niños del grupo. Esta docente instala en su discurso, el concepto de **negociación** al momento de pensar las propuestas de enseñanza de la escritura.

En síntesis, considerar el interés de los niños parece ser un principio orientador para las docentes al considerar las propuestas de enseñanza de la escritura. Sin embargo, en la elección de las temáticas los niños no tienen intervención, excepto en una de las aulas

visitadas.

#### **IV.1.2. Vestigios de la biografía escolar de los docentes**

A continuación se detallan los hallazgos obtenidos en las entrevistas a los docentes en relación con su biografía escolar, que podrían significar huellas de su escolaridad que están siendo reproducidas en sus propuestas de enseñanza y que funcionarían como condicionantes al momento de tomar decisiones didácticas en el aula.

De la totalidad de las docentes de la muestra (12), 8 de ellas hacen referencia en la entrevista a sus experiencias como escolares (67%). Las unidades de registro que se consideraron para el análisis en este sentido, se agruparon de la siguiente manera: las que hacen referencia a la figura del docente, las que aluden al método de enseñanza, las que informan sobre las actividades que se hacían para aprender y las que reseñan los materiales existentes en el aula.

La experiencia como docente no es una variable a tener en cuenta para una mayor o menor referencia a la biografía escolar. De las 8 docentes consideradas, el porcentaje de docentes con menos experiencia que refiere a su biografía es similar al de docentes con más trayectoria de labor (50%).

##### **IV.1.2.1. El impacto de la figura del docente**

Para ejemplificar los discursos de los docentes que mencionan a la maestra en la historia personal de escolaridad, como figura que ha generado algún impacto, nos remitiremos a las siguientes unidades de significado:

*“De mis clases primeras, no lo puedo recordar, recuerdo las maestras que marcaron si, en mis clases grandes que fueron las que marcaron y marcaron mi carrera también”. “Yo tenía temor, temor, pero bueno ella me ayudó en pila, me acuerdo clarito de esa maestra que me ayudó y me marcó, porque hoy por hoy es lo que soy”. “Yo tenía total temor al pasar al frente, al hablar, era tímida entonces había una maestra que me decía “vos vas a poder, vos vas a poder”, pasá al pizarrón” (A 3, E A2-MA 2.3, Lorena)*

Como se pone en evidencia en las palabras de Lorena, las docentes de las clases superiores significaron un modelo que determinaron la toma de decisiones para su vida futura. Las maestras que afloran a su recuerdo, significaron figuras de impacto para el fortalecimiento de su autoestima, que le permitieron vencer temores relacionados con las acciones cotidianas del aula (pasar al frente, hablar en clase).

Rita hace referencia a las docentes marcando un distanciamiento que relaciona con la rectitud en el cumplimiento de su rol: *“Las maestras eran muy estrictas, como que no se acercaban mucho a nosotros”* (A11, B3, MB3.3, Rita)

Noelia recuerda a sus maestras valorizando el rol docente actual, por ser diferente en cuanto a los vínculos emocionales que se generan con los alumnos: *“A mí me parece que ahora las maestras estamos más cerca de los niños emocionalmente, como que pensamos más en lo que sienten los niños cuando aprenden, nos ponemos más en el lugar de ellos, en lo difícil que es aprender a escribir”* (A6, A3 MA3.4, Noelia).

En suma, se desprende de los testimonios precedentes, que existen diferentes valoraciones del rol de los docentes que conforman la biografía escolar de las entrevistadas: la maestra dejando marcas indelebles que actúa como orientadora y motivadora para el desarrollo de la autoestima; la docente cumpliendo con su rol estrictamente, pero alejada de la afectividad de sus alumnos; la maestra como un modelo antagónico y perimido.

#### **IV.1.2.2. La metodología de enseñanza**

Se ha podido apreciar en las palabras de las docentes entrevistadas, tal como se ejemplifica a continuación, la coincidencia en admitir que la metodología empleada por sus maestros dista mucho de la metodología que se emplea actualmente para enseñar a escribir. Sin embargo, reconocen que a pesar del antagonismo con la metodología de enseñanza actual, aflora la forma en que ellas fueron enseñadas y que se requiere esfuerzo para no reproducir esos aprendizajes en sus prácticas de enseñanza. Una de las docentes, por su parte, valoriza el método a través del cual fue enseñada por sus

docentes, aludiendo a que era capaz de producir conocimientos más perdurables, lo que no sucede con la metodología de enseñanza actual.

Elena considera que en su práctica como docente está presente el esfuerzo para no imitar antiguas metodologías de enseñanza, pero reconoce la fuerza de su experiencia como escolar: *“Como fuimos formados desde la escuela, desde primaria, yo creo que marca mucho...”*. *“Uno está formado de una manera... a veces saltan esas cosas, pero bueno está, se hace el esfuerzo”*. Y ese esfuerzo intenta dejar plasmado en sus propuestas de enseñanza: *“Que la escritura no sea algo que se propone así, fríamente, eso se hacía antes”* (A7., B1.MB1.4, Elena).

Selva deja entrever la duda en sus palabras al considerar que, si bien aprendió a escribir con otro método de enseñanza diferente al actual, sin embargo ese método le dio más certezas y mejores aprendizajes que los que logran actualmente los niños en las aulas:

*“Capaz mi método era otro tipo de enseñanza pero a mí me parece que antes quedaban más grabadas las cosas en la mente, que ahora que está todo prendido con alfileres... No... no sé”*. *“Aprendí con el método silábico y después el analítico-sintético y después cuando empecé a enseñar yo... ¡Qué diferente que se enseñaba antes! a lo que es ahora, ¿no?”*(A5, A3, Ma3.3, Selva)

Las palabras de Rita ejemplifican una enseñanza escolarizante donde el niño empleaba la escritura sin un sentido real: *“La enseñanza se caracterizaba principalmente por la falta de motivación, de contextualización, escribíamos con ausencia de propósitos”* (A11,B3, MB3.3,Rita)

Ana resalta la diferencia entre la enseñanza en su época escolar, con un método basado en la repetición y en la escritura fragmentada en sílabas y palabras y la enseñanza actual: *“Faaaah! en aquella época era el método antiguo ese del “machaque”, el de las palabras y de armar las silabas, totalmente diferente ¿no? Totalmente diferente....”* (A4,A2,MA2.4,Ana). No da detalles la docente respecto a las características de la metodología de la enseñanza actual que la hacen diferente.

Leticia recuerda la enseñanza de las normas del sistema de escritura y destaca la forma aislada de su enseñanza, alejada de las producciones personales de los alumnos: *“En lo que respecta a la gramática y la ortografía lo recuerdo abordado muy por afuera de nuestras propias producciones, reglas aisladas incluso de los textos”* (A12, EB3, MB3.4, Leticia)

En suma, cuando hacen referencia específicamente a la escritura recuperando experiencias de su biografía escolar, las docentes hablan de la falta de sentido al escribir, de la existencia de actividades repetitivas y de la falta de relación entre el aprendizaje de las reglas del sistema de escritura y los textos producidos en el aula.

#### **IV.1.2.3. Las actividades para aprender a escribir**

Según palabras de las docentes durante las entrevistas, el aprendizaje de la escritura estaba asociado a la falta de significatividad, a actividades mecánicas que involucraban la repetición, la copia y la memorización de letras y sonidos.

Leticia recalca el sentido mecánico de la escritura: *“Eran actos mecánicos de trazados y de copia, ya sea en planillas o copias del pizarrón de lo que escribía la maestra”* *“Los recuerdos que tengo de escritura de mi 1er año son todos asociados a copias.”* Asocia la actividad con la generación de un sentimiento de desagrado y con el vacío de ideas: *“(…) el acto de escribir, un suplicio, como lo eran las famosas “redacciones” después de alguna salida o yo que sé, que realmente no me gustaban... y a mí no se me ocurría nada y lo peor que como mínimo debía “llenar” una hoja!”*.

También asocia la escritura con las prohibiciones y el castigo del error: *“Y no me podía equivocar, porque enmendar la escritura no estaba permitido, y si borraba mucho no daban mucha vuelta en arrancarme la hoja por lo que tenía que hacer todo otra vez”* *“Y con fórmulas estereotipadas que debían formar parte de los textos escritos: “La escritura era muy pautada; incluso debía terminar con una evaluación, algo así como: “¡Qué linda tarde pasaron Felipe y Marcos en el campo!”* (A12, EB3, MB3.4, Leticia)

Recuerdos similares a los de Leticia afloran en Rita. Una escritura repetitiva y mecánica: *“Recuerdo que la forma en que he adquirido la escritura no ha sido muy significativa para mí, debía realizar dictados y copias de libros diariamente”*. El castigo del error con penalizaciones que trascendían el aula: *“Si escribía con faltas tenía que repetir muchas veces las palabras, también en mi casa. Eso me aburría pero tenía que hacerlo igual y con linda letra”* (A11, B3, MB3.3, Rita).

Lo expresado por Noelia es semejante en cuanto a la escritura como una actividad mecánica y sin sentido, con el uso primordial de la memoria exenta de comprensión: *“Entonces yo las copiaba en un cuaderno, aprendía los sonidos de las letras, a juntar los sonidos de esas letras... aprendía por repetición”* (...) *me imagino el poco el sentido que tendría para mí siendo una niña porque solamente podía valerme de mi memoria”*.

El castigo del error con el reforzamiento de las actividades repetitivas: *“También me acuerdo que la maestra me escribía las palabras que tenía mal, una en cada renglón y yo tenía que repetirlas muchas veces, entonces hacía la letra grande, para hacer menos...(risas).Y supuestamente así aprendía a escribirlas sin faltas”*. Y el escribir asociado al desagrado: *“no tengo un buen recuerdo de mi aprendizaje, sé que al menos no recuerdo haber aprendido disfrutándolo”*. (A6,A3 MA3.4, Noelia)

En síntesis, se desprende de las expresiones de las entrevistadas que el error no tenía cabida en las prácticas de escritura. La fuerte asimetría existente entre la maestra y los niños legitimaba acciones tales como repetir muchas veces las palabras, realizar nuevamente el trabajo en una hoja nueva si se cometían errores, respetar la exigencia de una buena caligrafía, escribir sin sentido.

#### **IV.1.2.4. Los materiales del aula**

Respecto a los materiales, 3 de las 12 docentes recuperan de su memoria un recurso específico que usaban para el aprendizaje de la lengua escrita: el libro de texto. Según estas docentes, las actividades de escritura del aula estaban relacionadas con los personajes de dicho libro.

Noelia recuerda con especial sentimiento este material en su clase de 1er año: *“Me acuerdo de un libro de Primer Año: “Ana, Daniel y Colita” donde yo aprendía palabras que empiezan con “A”, con “B”, con “D” y así...”* (A6, A3 MA3.4, Noelia)

Un recuerdo similar manifiesta Leticia respecto a este material en torno al que giraban todas las actividades relacionadas con la lengua: *“Me acuerdo de unos libros que tenían como personajes a Ana, Daniel y Colita y lo que leíamos y escribíamos era todo asociado a ello”* (A12, EB3, MB3.4, Leticia)

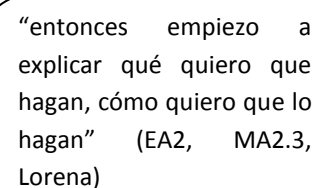
Rita, además del recuerdo, expresa un sentimiento de agrado hacia este libro con el que también podía realizar actividades en su hogar: *“Me gustaba cuando podía llevarme a casa el libro de lectura, porque yo miraba lo que quería porque en la clase era solo lo que decía la maestra...el de Ana, Daniel y Colita me encantaba. Todavía tengo guardados los dibujos”* (A11, B3, MB3.3, Rita).

#### **IV.1.3 Categorización de las prácticas de enseñanza de la escritura**

Para dar respuesta a las preguntas que guían esta investigación, se procede a la categorización de las prácticas de los docentes de acuerdo a los datos que emergen de las entrevistas, en tres tipos diferentes, cuyas características se detallan a continuación: prácticas reguladoras de avances en los contenidos lingüísticos de la escritura, prácticas facilitadoras de adquisición de estrategias para la escritura y prácticas procesuales-rekursivas.

##### **IV.1.3.1. Prácticas reguladoras de avances en los contenidos lingüísticos de la escritura**

Son tres las docentes de la muestra que evidencian prácticas que hemos denominado de esta manera. La maestra que realiza este tipo de prácticas busca un resultado y va monitoreando al alumno para asegurarse de que logra lo que pretende que aprenda de la escritura.



“entonces empiezo a explicar qué quiero que hagan, cómo quiero que lo hagan” (EA2, MA2.3, Lorena)

Fundamentalmente busca brindar al alumno herramientas que tengan relación con aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua. Tal es el caso de Lorena que expresa: "La mayor dificultad son las faltas de ortografía, el tema de los signos de puntuación, después ellos escriben, pero eso es lo que les está faltando" (EA2, MA2.3, Lorena). Asimismo Selva, por su parte, dice en su entrevista: "Tiene que tener todas las herramientas que yo le enseñé: ortografía y gramática". (EA3, M.A3-3, Selva)

En lo que se refiere a la corrección de los trabajos, este maestro no tiene en cuenta la originalidad, el éxito comunicativo del texto, sino que corrige fundamentalmente los errores gramaticales que los alumnos han cometido al escribir dicho texto. Espera que los alumnos escriban textos correctos según las normas de la lengua.

"He tenido maestra MAC y le hacen dictado y no lo hacen como lo hago yo, y el niño no lo escribe como lo escribe conmigo... porque yo sé lo que tengo que manejar...yo sé el nivel que el niño necesita" (EA3, MA3.3, Selva)

Es un docente que considera que los niños necesitan de su apoyo constante para poder avanzar en la adquisición de conocimientos, por lo que debe asegurarse que esto ocurra, realizando acciones específicas con los materiales que les propone. Tal es el caso de Selva, docente de tercer año, que considera que es fundamental que ella lea la consigna de trabajo a los niños, porque en caso contrario no podrán realizar avances en sus aprendizajes.

"Si yo no les leo la consigna como que no avanzan, pero ¿para qué estoy yo acá?". "Yo no los largo, para eso estoy: para brindarles el apoyo que el niño necesita". (M.A3-3.3, Selva)

Como lo señala Cassany (1990), al explicar los enfoques metodológicos para la enseñanza de la lengua escrita, la idea básica de estos docentes es que para aprender a escribir es necesario tener el dominio de la gramática de la lengua. Por lo tanto los conocimientos gramaticales en relación con la ortografía, el léxico, la sintaxis, la morfología, constituyen los aspectos básicos a considerar en la enseñanza.

"No tengo frecuencia porque no termino en una semana de corregir, porque trabajo con cada uno, cosa que a cada uno le penetren los conocimientos". (EA 3, M.A3-3, Selva)

Se brinda a los alumnos el modelo lingüístico estándar y formal de la lengua, es decir, se les da la posibilidad de tener acceso a un modelo lingüístico único. Son docentes que enseñan un modelo lingüístico prescriptivo con estructuras formales. Los niños deberán aprender, en las prácticas de escritura, lo que es correcto y lo que es incorrecto. En lo que se refiere a la corrección, los docentes que realizan este tipo de práctica, focalizan su intervención en la gramática.

#### **IV.1.3.2. Prácticas facilitadoras de adquisición de estrategias para la escritura**

Son cinco las docentes de la muestra que realizan este tipo de prácticas. Sus propuestas de enseñanza de la escritura están planteadas con un enfoque funcional de la Lengua. Dicho enfoque, referenciado en el marco teórico, enseña la lengua a partir de las funciones en textos de uso social que dependen de las necesidades comunicativas de los sujetos.

Los maestros que realizan estas prácticas consideran que deben basar sus propuestas de enseñanza en la presentación de textos modélicos, a partir de los cuales los niños lograrán adquirir las herramientas necesarias para elaborar sus propios textos.

“Se muestra un modelo”. (EA1, M.A1.3, Analía )

“Considero importante que primero se trabaje textos modélicos sobre los que ellos van a escribir y después si, en base a eso que reproduzcan un texto modélico y después que le pongan una impronta personal”(EB2, MB2.3, Sonia)

A partir de los textos modelos, estos docentes consideran que son necesarias explicaciones que indiquen a los niños qué hacer y la forma correcta de actuar, para imitar dicho texto modélico.

“Cuando considero que aún no tienen las herramientas mínimas y necesarias para llevar a la escritura, también tardo más en el trabajo previo con los modelos”(EB3, MB3.4, Leticia)

“Creo necesario brindar diferentes modelos para hacer posible el conocimiento sobre las características generales y la organización propia de esa clase de texto sobre el que se va a escribir”  
(EB3, M.B3-3, Rita)

“(…) Se les debe enseñar cómo organizar un texto, cómo se escriben correctamente las palabras, para que se entienda lo que escriben” (…).

Estos docentes se interesan por la estructura del texto que el niño va a escribir, pero también muestran interés por el contenido que conformará dicho texto.

Como señala Cassany (1990), considerado en el marco teórico de esta investigación, el enfoque de enseñanza de la escritura basada en las funciones, considera que la lengua debe ser una herramienta útil para que los niños puedan comunicarse y lograr cosas. Por lo tanto, no es necesario que los niños memoricen la lengua sino que sepan qué puede conseguirse con su uso, que aprendan los usos sociales y no la gramática que subyace a ella. Las actividades que plantean estos cinco docentes, se pueden considerar enmarcadas en este enfoque.

En las actividades que proponen los maestros hacen que los niños estén activos en el aula, que escuchen lo que se puede realizar con una determinada función y empiecen a practicarla. De esta manera, de forma inconsciente los niños van aprendiendo el léxico y la gramática que subyace a estos actos.

A diferencia del enfoque que se mencionó anteriormente, donde el énfasis estaba puesto en la enseñanza de las reglas de la gramática, los maestros que realizan prácticas con un enfoque funcional priorizan la comunicación y el uso de la lengua. Se considera la lengua desde una visión descriptiva por lo que se enseña lo que es adecuado o inadecuado según el destinatario, el contexto, la intención. Por lo tanto se entiende que la lengua no es homogénea, sino que tiene diferentes niveles de formalidad.

Este enfoque promueve el uso de textos reales para garantizar que la escuela está enseñando lo que se usa fuera de la escuela. Los docentes que tienen estas prácticas presentan textos reales como modelos, para que los niños aprendan las características del texto que están enseñando. Prácticas que ilustran este enfoque son por ejemplo: escribir el final de un texto, agregar información, completar espacios vacíos, entre otras. La corrección de los textos producidos por los niños está a cargo del docente.

### IV.1.3.3. Prácticas procesuales- recursivas

Son 4 las docentes de la muestra seleccionada que realizan en sus aulas este tipo de prácticas. Privilegian fundamentalmente el proceso que los niños materializan en sus prácticas de escritura. Consideran que deben brindar a los niños el suficiente tiempo en la semana escolar, para que ese proceso se desarrolle.

“Lo importante es darles el tiempo que necesitan, no se escribe de una sola vez, las ideas no surgen sin preparación, de la nada. Es un proceso. Escriben muchos borradores antes del texto final, cambian ideas, tachan, borran, mejoran su producción, revisan sus ideas muchas veces, van y vuelven...”. (EA3,MA3-4, Noelia)

“Una vez desarrolladas las instancias individuales de escritura en taller, y realizadas las revisiones (primero por el niño y después por mi), planteo trabajos de revisión –en algunos casos de reescritura- en rincones, distribuidos según las dificultades. Esto me permite un trabajo más personalizado. (EB3, MB3.4. Leticia)

Los docentes que presentan este tipo de prácticas en su aula han incorporado la producción de borradores diarios como estrategia para la escritura. Una vez elaborados estos borradores, corrigen, revisan y reescriben.

“A una consigna de escritura yo la trabajo con borradores sucesivos a los que los niños vuelven, releen, agregan, tachan, cambian, mejoran, y así van construyendo de a poco lo que será el texto final.. Yo pretendo que los niños aprendan que los borradores también son valiosos como los bosquejos de los pintores, por eso en el portafolios se ponen todos, eso muestra el camino recorrido, la escritura como proceso” (EA3,MB3.4, Noelia)

“... hay producciones que ellos hasta 3 hojas tienen enganchaditas porque tienen la 1era, después viene la revisión, después tienen la reescritura y ellos van viendo el proceso y vos también, vas viendo si realmente logró” (EA2”, MA2.4 . Ana)

“Saben que a lo largo de la semana va a haber sí o sí , todos los días un momento en que se les va a estar pidiendo que vuelvan a eso que vieron, a cómo lo vivenciaron y uno ahí puede analizar las distintas visiones y percepciones de ellos a través de la escritura”(EB2, MB2.4, Meli)

Las docentes con prácticas procesuales ponen énfasis en la corrección compartida de los textos. Leticia lo expresa de la siguiente manera: “(...) cuando se cambian los trabajos en el equipo se escriben las correcciones que realizan en el texto del compañero, así interactúan también cuando escriben (...)”. (EB3, M.B.3-4, Leticia).

Noelia aclara su forma de trabajar en el aula con esta práctica: “En la revisión no solo es importante la validación que yo pueda hacer como docente, también es importante la mirada de los pares como evaluadores”. (EA3, MB3.4, Noelia)

Siguiendo a Cassany (1990) podemos decir que estos maestros basan su enseñanza en un enfoque que pone énfasis en el proceso de composición. Este enfoque a diferencia de los anteriores, que valoraban el producto terminado, se basa en mostrar las estrategias que debe aprender a utilizar el niño cuando escribe. Por lo tanto, con este enfoque, los maestros reconocen que para que los niños puedan escribir no es suficiente con tener conocimientos de gramática o de ortografía, sino que también deben saber generar buenas ideas, corregir la escritura, escribir borradores y revisarlos, elegir un lenguaje que el lector pueda compartir.

Para adquirir estas estrategias los niños necesitan dominar el proceso y tener actitudes hacia la escritura para poder expresar sus ideas y comunicarse. Por lo tanto los docentes que adhieren a este enfoque, ponen el énfasis en el

“Que el niño sepa para quién lo que va a escribir que es lo que quiere comunicar, tener claras las ideas” (EA2, MA2.4, Andrea)

alumno y no en el texto, enseñándole a pensar, a organizar sus ideas, a revisar sus escrituras, a seleccionar el léxico para poder comunicarse.

“Escriben de manera confusa y eso compromete el significado y la coherencia del mensaje que desean transmitir”(EB3, MB3,3, Rita)

“La organización que el niño haga para mí es fundamental porque desde ahí se va a poder entender lo que quiere comunicar”(EB, MB1.3).

#### ***IV.1.3.4 Síntesis de hallazgos de las entrevistas***

- ✓ 8 de las 12 maestras de la muestra hacen referencia en su discurso a elementos de su biografía escolar, en relación con su propio aprendizaje de la escritura. Se destaca:
- ✓ la referencia que realizan de una enseñanza mecanicista de la escritura, con ausencia de significatividad en el contenido de los textos, con fuerte presencia de la gramática y la ortografía.
- ✓ La valoración de los docentes como exigentes pero distantes de sus alumnos emocionalmente.
- ✓ La significatividad de los recursos, especialmente el libro de lectura.

#### ***IV.2. El aula como espacio de interacción***

En el siguiente apartado se registran los análisis realizados a partir de las observaciones de las propuestas de enseñanza en las aulas, que dan lugar a hallazgos que se especificarán en las siguientes páginas. Para realizar la colecta de información, cada uno de los 12 grupos de la muestra fue visitado en dos oportunidades. Además de la observación directa se recogió información a través del registro fotográfico de los papelógrafos de escritura presentes en las aulas, de los portafolios con las producciones de los niños y de las consignas para las tareas.

Se empleó una matriz de observación del aula (ver Anexos 3 y 4) para realizar registros de campo que permitieran una posterior descripción analítica de lo observado. Además se registraron datos que se consideraron oportunos en la dinámica de la propuesta, porque se entendieron significativos para la interpretación de las prácticas de enseñanza de los docentes, sus concepciones, actividades y materiales.

A partir de las observaciones se plantearon categorías de análisis en relación con diferentes dimensiones que se entrecruzan en el aula y que generan interacciones

diversas. No se establecieron categorías previas que predeterminaran la lectura de la situación de aula observada. Se intentó captar la complejidad de la realidad que estaba siendo observada, como así también, las singularidades que caracterizan a cada uno de los grupos.

A efectos de organizar el análisis, haré referencia a aspectos que tienen que ver con acciones que realiza el docente y aspectos que tienen que ver con acciones que realiza el alumno, durante el desarrollo de las propuestas de escritura.

#### ***IV.2.1. Aspectos en relación al docente. La dinámica del aula***

Una vez definido el marco teórico para delinear conceptualmente mi objeto de estudio, consideré necesario adentrarme en el mundo del aula para observar a los sujetos y sus prácticas en el contexto institucional. Como lo señala B. Charlot (1994, citado por Mancovsky, 2011: 63) se trata de “chapotear metodológicamente” entre los datos obtenidos y la teoría que encuadra nuestro trabajo. En el aula se producen secuencias de interacción que dan sentido a los intercambios. Con las visitas de observación se pone en marcha la investigación empírica para intentar dar respuestas a las preguntas de nuestra investigación.

##### ***IV.2.1.1. Estilos docentes en el uso de las consignas***

De las observaciones pude deducir dos formas de hacer uso de la consigna por parte de las maestras, que denominé estilo directivo y estilo autónomo. Si bien no se podría considerar en forma pura el uso de uno de estos estilos exclusivamente, lo que se tuvo en cuenta en este trabajo es la mayor frecuencia con que uno u otro aparece en el aula, en las propuestas de enseñanza de las docentes.

###### ***IV.2.1.1.1. Estilo directivo. La “incompletud” de la consigna escrita***

Las docentes que muestran este estilo, consideran necesaria la explicación de la consigna desde la oralidad, antes que los niños comiencen a ejecutar la propuesta. Este estilo es independiente de la categoría de escuela seleccionada (Escuelas TC y

APRENDER), ya que 11 (92%) de las 12 docentes de la muestra, hacen uso de la consigna de esta manera. Antes de comenzar la explicación, dan lectura en voz alta a la consigna de la tarea, por lo que podría suponerse que estas docentes consideran que la sonorización del texto escrito es un elemento que contribuye a la comprensión del mismo. Las explicaciones orales que realizan, hacen referencia a múltiples aspectos de la consigna de escritura. En este sentido, se observaron explicaciones relacionadas con las características del texto solicitado, con el léxico de la disciplina sobre la que se escribe, con la temática a desarrollar y otros. Podría pensarse que en estas docentes subyace la concepción de la consigna como un texto difícil, que necesita la mediación del adulto desde la oralidad, para que los niños puedan comprenderla y ejecutarla.

#### ***IV.2.1.1.2. Estilo autónomo. La consigna autoabastecida***

Una docente, Noelia, de las 12 de la muestra seleccionada, realiza un uso diferente de la consigna en sus propuestas de escritura. Propone las consignas escritas a los niños y no agrega explicaciones orales. Los niños interactúan y dialogan entre ellos. Leen la consigna, toman decisiones y comienzan a escribir. Recurren a los papelógrafos que tienen en el aula. Realizan consultas esporádicas a la maestra, fundamentalmente en relación con la ortografía de algunas palabras para su texto.

Podría pensarse que en esta docente subyace la concepción de la consigna como un texto que debe contener toda la información necesaria para que el alumno pueda actuar de forma autónoma. Las acciones de esta maestra guardan relación con lo que expresó en su entrevista respecto a que dedica tiempo para elaborar las consignas de escritura, para que brinden esa posibilidad a los niños.

#### **IV.2.1.1.3. Relación entre el estilo de uso de las consignas y las concepciones de las docentes respecto a la enseñanza de la escritura**

¿Qué supuestos podrían considerarse en ambos estilos? Si relacionamos los estilos de uso de las consignas con las concepciones de las docentes respecto a la escritura, podríamos llegar a suponer algunas ideas que subyacen a estas acciones. Podría pensarse que las docentes del estilo directivo, consideran que la adquisición de la escritura debe ser mediada por la lengua oral, con el uso de información que

complemente o asegure la comprensión del lenguaje escrito. Es así que, desde la oralidad, se simplifica o se complementa la información del texto escrito al que el niño se enfrenta.

De la docente que usa la consigna con el estilo autónomo, podría suponerse que pretende brindar a sus alumnos libertad para tomar decisiones, lo que aparece explicitado en la cantidad y el tipo de información que brinda en la consigna. Indica los recursos, los materiales y los procedimientos que deben usar, además de que ha instalado como una práctica cotidiana en el aula el análisis de la consigna en conjunto con sus alumnos, a través de la lectura en otros momentos de la jornada escolar.

En relación con la presencia de uno u otro estilo docente en el aula, se observaron dos reacciones diferentes en los niños respecto a las consignas. Una reacción que es mayoritaria de pasividad y dependencia de la maestra, de la que se espera todas las indicaciones para ejecutar la tarea y otra totalmente opuesta que observé en una de las aulas.

#### ***IV.2.1.2. La ritualidad como parte de la metodología para enseñar a escribir***

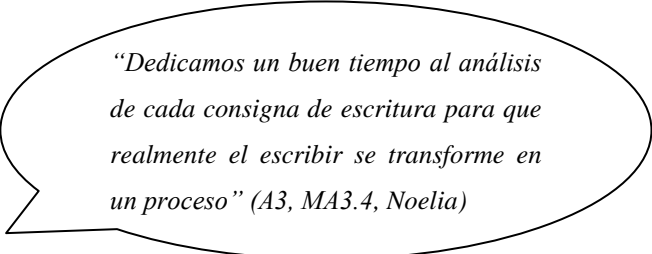
Al escribir en el aula, se cumplen algunos “rituales” tales como copiar la consigna, esperar la explicación de la maestra, hacer silencio, trabajar en forma individual y entregar el texto producido para que la maestra lo corrija. Esta ritualización en las propuestas de enseñanza de la escritura la observé en las aulas que llamaré B, para establecer diferencias con un aula que llamaré A. En las primeras no existe discusión sobre el contenido de las consignas que plantea la maestra, ni cuestionamientos sobre la tarea que ella solicita. Los niños cumplen estrictamente con los rituales que se señalaron anteriormente.

Siguiendo a Da Matta (1983) podríamos decir que un ritual consiste en la asociación de símbolos que pondera cualquier acción cotidiana poniendo en acto un significado. Es una práctica social que informa algún rasgo significativo para el contexto donde se produce.

Denominé “*aula sin fronteras*” a un aula A, en la que observé condiciones que la apartaron de las otras aulas visitadas, en donde la actividad de escribir presenta características particulares que la alejan de la ritualidad mencionada. Las prácticas de escritura en esta aula diluyen la frontera entre lo que se enseña a escribir en la escuela y lo que los niños encuentran como prácticas de escritura reales fuera de ella.

¿Qué hace la docente de esta aula que no hacen las docentes de las otras aulas? ¿Qué puentes tiende entre las ideas interiores de sus alumnos y el saber enseñar a escribir en el aula?

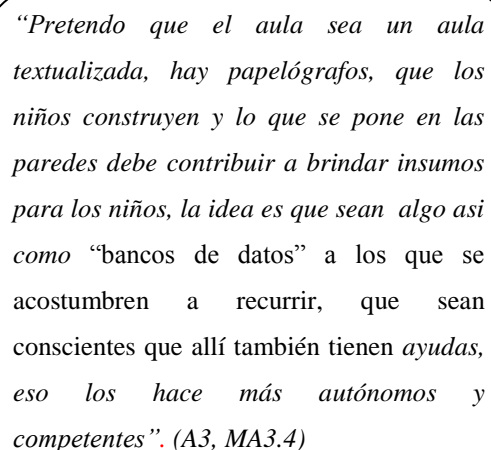
Es una docente con 5 años de experiencia, que cursó su carrera de grado con el plan magisterial de 4 años y que comenzó su actividad laboral en escuelas de alta vulnerabilidad social. En el aula de esta maestra hay coincidencia con lo que expresa en la entrevista:



*“Dedicamos un buen tiempo al análisis de cada consigna de escritura para que realmente el escribir se transforme en un proceso” (A3, MA3.4, Noelia)*

*“Para mí enseñar a escribir es una de las más complejas, exhaustivas, comprometidas y ardua tarea pedagógica que se le atribuye al profesional de la educación. Porque no es una actividad más sino que al enseñar a escribir estoy entregando al alumno todas las herramientas imprescindibles para convertirse en un usuario competente de la lengua, para que pueda actuar, intervenir y decidir, sea en la situación o contexto en el que se encuentre”. (A3, MA3.4, Noela)*

En el aula A, los niños actúan con autonomía, dialogan y se movilizan por el aula en busca de la información que necesitan sobre la lengua. La docente realiza acciones para asegurar que la consigna es comprendida, promoviendo el protagonismo de los niños. Se observa un clima de bajo riesgo que no coarta la participación de los niños del grupo. Se naturaliza el error y los niños



*“Pretendo que el aula sea un aula textualizada, hay papelógrafos, que los niños construyen y lo que se pone en las paredes debe contribuir a brindar insumos para los niños, la idea es que sean algo así como “bancos de datos” a los que se acostumbren a recurrir, que sean conscientes que allí también tienen ayudas, eso los hace más autónomos y competentes”. (A3, MA3.4)*

dialogan entre ellos para buscar soluciones cuando se equivocan.

### ***IV.2.1.3. La escritura en “islas adyacentes”***

En las aulas fue posible observar que metodológicamente las docentes apelaron al trabajo individual al momento de escribir, excepto en el aula “sin fronteras”. La comunicación entre los pares no es una categoría desarrollada mayoritariamente por las docentes de los grados observados.

En este sentido, cada niño se constituye en una “isla adyacente” que si bien pertenece al grupo, escribe solo en su lugar, en su banco, claramente separado de los demás niños. Sin embargo, al igual que las islas que están apartadas del continente pero pertenecen a él, estos niños no pierden la pertenencia al grupo de trabajo. Dicha pertenencia estaría dada por una consigna única para todo el grupo, por tiempos de escritura preestablecidos y por “rituales” que los niños aceptan pasivamente.

La separación de los niños al momento de escribir no solamente se evidencia con relación al espacio físico circundante, sino también en relación al “espacio intelectual”, al espacio cognitivo de las ideas. No se evidencia la posibilidad de comunicación, interacción o intercambio de ideas con otros niños. No está dentro de la metodología de las docentes de las aulas B, la oportunidad para considerar al otro como un interlocutor válido.

Lo que se encuentra en las aulas no es coincidente con la importancia que Anna Camps (1992), le otorga en sus investigaciones, a la escritura en colaboración. Esta autora señala que cuando los niños escriben textos en parejas o en pequeños grupos, se hace visible el proceso de composición, facilitando el análisis y la revisión del mismo.

En estas instancias se genera discusión y diálogo en la toma de decisiones, en la explicitación de los puntos de vista personales, en la elección del discurso más adecuado o bien se dejan de lado algunos aspectos. Si la maestra observa y analiza estas situaciones, considera esta autora, puede obtener una valiosa información acerca de las concepciones que los niños tienen de la escritura, como así también del grado de aprendizajes u obstáculos que encuentran en la actividad que realizan.

#### ***IV.2.1.4. Enseñar a escribir con sentido: el gran ausente***

Las consignas de escritura que dieron lugar a las actividades observadas en las aulas, en su mayoría solicitaron que los niños escribieran sin un sentido real de comunicación con un interlocutor válido. La escritura se torna descontextualizada porque no surge de un contexto significativo.

Delia Lerner (1992), considerada por sus aportes en este sentido en el marco teórico, plantea la existencia de “*tensiones entre los propósitos escolares y extraescolares de la lectura y la escritura*” (2001:29). La escuela no naturaliza los propósitos que las prácticas letradas persiguen fuera de ella y establece en primer lugar los propósitos didácticos, lo que genera una situación paradójica. La distribución de los contenidos en el tiempo como una exigencia propia de la enseñanza, se contradice con la naturaleza en este caso, de las prácticas de escritura.

La autora mencionada señala que si se parcelan las prácticas, no es posible conservar su naturaleza y su sentido, pero si no se las parcela, es difícil distribuir los contenidos para enseñarlas. Ante esta situación, ¿qué puede hacer la escuela para que las prácticas de escritura tengan sentido para los niños?

Siguiendo a Lerner (1992), es imperioso generar una reconfiguración didáctica que permita “poner en escena”, una versión escolar de la escritura lo más cercana posible a la versión social no escolarizada de esta práctica. Los contenidos de la enseñanza deberán ser no solo los saberes lingüísticos sino también aquellos saberes que tienen relación con los quehaceres del escritor, en este caso. Es necesaria la articulación de los propósitos didácticos que tiene el docente, con propósitos comunicativos que tengan un sentido real, explica esta autora.

Como plantea Delia Lerner (1992), el desafío consiste en formar sujetos capaces de comunicarse por escrito, productores de lengua escrita y no solo “copistas” reproductores de los textos escritos por otros. Sin embargo, en varias de las aulas llamadas B, se observó que la copia forma parte de las actividades de escritura que

planteadas por las maestras.

Castelló y Monereo, (1996); Camps y Castelló, (1996); Castelló y Monereo, (1999), señalan que hay que considerar por lo menos tres tipos de contenidos al enseñar a escribir. En primer lugar, debe considerarse la enseñanza de contenidos conceptuales que tienen relación con las estructuras textuales, los géneros a utilizar en los diferentes contextos y situaciones comunicativas, como así también los metaconocimientos sobre la lengua. En segundo lugar será necesario enseñar a los niños a dominar los procesos relacionados con la planificación, la textualización y la revisión a través de la enseñanza de técnicas y procedimientos que permitan realizar esos procesos adecuadamente.

Por último, será necesario considerar los valores y las actitudes que cada comunidad tiene en relación con la actividad de escribir. Si no se enseñan estas actitudes será difícil que los alumnos puedan atribuirle sentido a las propuestas de escritura que el maestro propone en el aula.

Enfrentados a situaciones de escritura real los niños podrán tomar decisiones y atribuirle significatividad a los conocimientos sobre la lengua, porque deberán resolver problemas para lo cual será necesario conocer las condiciones a las que debe ajustarse su actuación. Sin embargo, es frecuente que en las aulas la actividad de escritura se convierta en una tarea académica, sin un objetivo claro, que dificulta la puesta en marcha de los procesos de composición.

El sentido de las propuestas de escritura, como lo señala Camps (1992), está en relación con el objetivo comunicativo que le confiera funcionalidad, es decir cuando los niños realmente necesitan de esa información y el texto escrito les va a ayudar a comprenderla.

#### ***IV.2.2. Aspectos en relación con el alumno. ¿Cómo se escribe en el aula?***

A partir de las observaciones en las aulas se identifican aspectos que se relacionan con las reacciones de los niños frente a las propuestas de escritura que les proponen sus maestras.

#### ***IV.2.2.1. Escribir con apatía***

En la mayoría de las aulas observadas se detecta un escaso entusiasmo al escribir. A las consignas les falta un interés real para los niños. Si bien muchas de las consignas tienen destinatarios reales, en definitiva no dejan de ser una escritura para la docente. Se repite sistemáticamente en las aulas el hecho de que los niños terminan de escribir y en forma inmediata, como otro de los rituales establecidos, entregan el producto de su autoría a la maestra, para que lo valide. Se pudo observar en los niños, además, la tensión entre el entusiasmo generado por la actividad oral y la apatía al momento de organizar las ideas por escrito.

Es observable en las aulas que no hay un interés sostenido por escribir, la motivación de los niños no se hace evidente. En la mayoría de las actividades observadas la escritura fue una propuesta impositiva, como parte de un ritual naturalmente aceptado por los niños.

Camps, (1992); Camps y Castelló, (1996) consideran que además de la necesidad de que las actividades de escritura formen parte de situaciones reales de comunicación, se debe garantizar la funcionalidad de la tarea. En este sentido, es poco funcional que los niños produzcan textos para ser leídos únicamente por la maestra y con la única finalidad de que su nivel de competencia en la escritura sea evaluado.

No se evidencia mayoritariamente en las propuestas de escritura, un objetivo que vaya más allá del objetivo de enseñanza que tiene el docente. La falta de funcionalidad en los textos que producen, ¿obstaculiza la posibilidad de que los niños puedan elaborar una representación propia de sus escritos, atendiendo a la consigna que la maestra les presenta?

Como lo expresa Delia Lerner (1992) el desafío es que la escuela pueda lograr que la escritura no sea solamente un objeto de evaluación por parte de los docentes sino que pueda transformarse en un objeto de enseñanza real. De esta manera los alumnos no se apropiarán de la escritura por la transmisión verbal que haga el maestro, sino por su propia experiencia al producir los textos escritos. En estas prácticas deberán descubrir que pueden utilizar la escritura como recurso para reorganizar el conocimiento, para

reflexionar sobre su propio pensamiento, sin mantener la creencia que solo sirve para reproducir en forma pasiva el pensamiento de otros.

#### ***IV.2.2.2. La producción escrita silenciosa***

Ha sido posible observar en las aulas que mayoritariamente, las docentes de la muestra, basan la actividad de escritura en el supuesto de que existe una relación beneficiosa entre mantener el silencio en el aula y lograr una buena producción escrita. ¿Esta relación es real? ¿Cómo han construido los docentes este supuesto?

Las investigaciones (Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1992; Camps y Castelló, 1996; Castelló y Monereo, 1996), han considerado que el diálogo, la discusión de los pasos a seguir, favorece la producción escrita. “Hablar para escribir” facilita que los alumnos realicen una representación adecuada de la tarea de escritura y aumentan los conocimientos del proceso de composición.

El diálogo no solamente debería estar referido al contenido del texto a escribir sino también dando respuesta a preguntas como: ¿Qué texto será necesario escribir? ¿Por qué? ¿Cómo empezaremos? ¿De qué manera interesaremos a los lectores?, ¿Qué queremos lograr? Sin embargo los alumnos no pueden realizar estas reflexiones en forma autónoma, sino que necesitan que el docente habilite estas instancias en las prácticas de escritura en el aula.

#### ***IV.2.2.3. En la maestra se deposita el saber***

Se evidencia en la mayoría de las aulas observadas una fuerte relación asimétrica. La maestra decide el tema sobre el que los niños escribirán. La participación es obligatoria, por lo que en el momento de escritura los niños deben elaborar un producto para que sea validado por la maestra. La valoración que la docente realiza en ningún caso es cuestionada en el aula, lo que es una muestra de la legitimidad que los niños otorgan al saber de la maestra. Sobre este saber no se reflexiona, existe una aceptación tácita del mismo por parte de los niños.

En el “aula sin fronteras”, se observaron situaciones diferentes que validaron lo que la maestra de esta aula expresó en la entrevista. Esta docente introduce la negociación con los alumnos como modalidad de selección de los temas para escribir, brindando la posibilidad de que los niños expresen sus intereses al momento de usar la escritura. Hay evidencias de coevaluación, en la escritura realizada entre pares.

*“Lo que pasa que a los temas no los propongo yo únicamente, los negociamos entre todos y ellos también proponen y eligen sobre qué les gustaría escribir y para quién. Y eso me parece que los motiva, que les interesa...” (A3, MA3.4, Noelia)*

*“Cuando les corrijo sus textos y encuentro intervenciones realizadas por ellos mismos o por compañeros que les ayudaron a escribir” (A3,MA3, Noelia)*

En el aula de esta docente se encuentran coincidencias con lo expresado. La docente se sienta a reflexionar con el grupo sobre algunas cuestiones luego de la actividad de escritura realizada. Este procedimiento aparenta estar naturalizado en los niños, porque comienzan espontáneamente a evaluar la tarea en relación a:

- las dificultades que encontraron para escribir esta clase de texto y qué estrategias usaron para escribir mejor.
- las dudas en cuanto a la ortografía de las palabras, para lo que se consultan los papelógrafos del aula y el diccionario.
- las dudas en cuanto a la gramática. Los niños deciden que expresiones “quedan mejor” para que quienes lean el texto lo puedan entender.
- los conectores que han escrito en los textos. Se reflexiona si son adecuados o si es necesario cambiarlos por otros. (Se realizan dos cambios después de la discusión grupal).

La maestra promueve la discusión. Hace preguntas para generar conflictos cognitivos en el grupo y generar el debate. Promueve que los niños argumenten y expliquen lo que dicen. Emplea frecuentemente expresiones como: “Explícanos para que todos podamos entender tu razonamiento”, “¿qué habrá pensado Luis cuando escribió...?” La actividad de escritura finaliza cuando los niños deciden que quedaron claros los textos que se han tomado como modelo para revisar.

Esta actividad en la que se utiliza a la escritura como instrumento para reflexionar sobre

el propio pensamiento, coincide con lo que Delia Lerner (1992) plantea como un desafío para la escuela. Es necesario el cambio al interior de la escuela, para que la escritura sea para los niños una herramienta real, para promover el crecimiento personal y el desarrollo cognitivo.

Es necesario considerar, agrega esta autora, que escribir es un proceso complejo donde se deberían realizar recursivamente acciones de planificación, textualización y revisión. Tal como la escuela presenta la escritura, lleva a que los niños creen que son posibles algunas cosas como producir un texto en una sola jornada escolar, escribir inmediatamente que se ha indicado el tema del texto, finalizar el mismo en la primera versión y fundamentalmente que debe ser el docente quien tiene que hacerse cargo de la revisión y no el autor de dicho texto.

Algunas investigaciones (Ribas 2001; Allal, 1993; 2000; Bain y Schneuwly, 1994) han considerado que revisar los textos a partir de pautas específicas produce mejoras en las escrituras finales de los niños, además de incidir positivamente en la reflexión sobre el contenido y en la regulación del proceso. Por otra parte, destacan que el uso de pautas comunes permite valorar no solo los propios textos, sino también los de los pares, favoreciendo la toma de conciencia del proceso realizado.

A partir de las visitas a las aulas se realizó el análisis de los datos cualitativos de las observaciones y se pudo establecer que existe relación entre las concepciones de los docentes, los enfoques en la enseñanza de la escritura y las prácticas de enseñanza categorizadas en este estudio. El siguiente cuadro ilustra esta relación.

**Cuadro N° 8** - Relación entre las concepciones docentes, los enfoques y prácticas de enseñanza, emergentes del análisis de los datos cualitativos

| RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES DOCENTES, LOS ENFOQUES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EMERGENTES DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS |          |                        |
|---|----------|------------------------|
| CONCEPCIONES  | ENFOQUES | PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA |
|   |          |                        |

|                 |                         |  |
|-----------------|-------------------------|--|
| Técnica         | Basado en la gramática  | Prácticas reguladoras de avances en los contenidos lingüísticos de la escritura (3 docentes de la muestra) |
| Activa          | Basado en las funciones | Prácticas facilitadoras de adquisición de estrategias para la escritura (5 docentes de la muestra)         |
| Constructivista | Basado en los procesos  | Prácticas procesuales – Recursivas (4 docentes de la muestra)  |

*Fuente: elaboración propia*

Las docentes manifiestan desde el discurso una concepción de la enseñanza de la escritura basada en el proceso, pero coexisten en las prácticas de enseñanza en el aula concepciones que se relacionan con otros enfoques, especialmente basados en la gramática y en las funciones. De esta investigación emerge, sin embargo que hay coherencia entre las concepciones que las maestras poseen, el enfoque de enseñanza que promueven y las prácticas de enseñanza que desarrollan en sus aulas.

### ***Síntesis de las observaciones en las aulas***

- ✓ Existen dos estilos diferentes de uso de las consignas de escritura en las aulas por parte de las docentes: estilo directivo y estilo autónomo.
- ✓ Hay “rituales” en las prácticas de enseñanza de la escritura, que los niños aceptan y cumplen pasivamente.
- ✓ En el aula se escribe en solitario, como en “islas adyacentes”.
- ✓ Se escribe para interlocutores de ficción.
- ✓ Las propuestas de escritura no generan un interés sostenido al escribir.
- ✓ Las maestras fortalecen en los niños la idea de que para escribir hay que estar en silencio.
- ✓ El saber docente es legitimado por los niños.

- ✓ La metacognición no es una actividad frecuente cuando se enseña a escribir.

### ***IV. 3. Análisis e interpretación de los materiales utilizados para la enseñanza de la escritura***

Orientada hacia el segundo objetivo de la investigación presente en este apartado los resultados del análisis de tres tipos de documentos encontrados en las aulas que emplean las docentes de la muestra, para enseñar a escribir a los niños.

#### ***IV.3.1. Especificaciones generales de los materiales recogidos en las aulas***

La variedad de los materiales que se recogieron, amerita algunas consideraciones generales para facilitar la comprensión de su presencia en el aula. El siguiente cuadro ilustra al respecto, en cuanto al soporte material de los documentos encontrados, el contenido, el emisor, la permanencia en el aula y el espacio donde se encuentran.

***Cuadro N° 9-*** Características de los documentos encontrados en las aulas

| Tipo de material | Soporte       | Contenido                     | Emisor   | Permanencia en el aula | Espacio donde se encuentra                            |
|------------------|---------------|-------------------------------|--|------------------------|---|
| Consignas        | Papel         | Enfoque Gramatical            | Docente  | Durante una jornada    | Pizarrón/Copias en el cuaderno                        |
|                  |               | Enfoque Funcional             |  |                        |   |
|                  |               | Enfoque de Contenido          |  |                        |   |
|                  | Papel/Digital | Enfoque de Proceso            |  | Abarca varias jornadas | Impresa o enviada por Red Ad-hoc a la XO de los niños |
| Papelógrafos     | Papel         | Gramática/Ortografía          | -En su mayoría el docente.<br>-En pocos casos el docente y el alumno | Durante el año lectivo | -En las paredes del aula.<br>-En paneles móviles      |
| Portafolios      | Papel/Digital | En relación con las consignas | Alumno   | Durante el año lectivo | -Biblioteca del aula.<br>-Diario de la XO.            |

*Fuente: elaboración propia*

### ***IV.3.2. Las consignas de escritura: ¿textos que orientan a escribir?***

Durante las visitas a las aulas de las doce maestras, se recogieron 120 ejemplos de consignas elaboradas para las actividades de enseñanza de la escritura, a razón de 10 consignas por docente.

Se encontraron diversidad de consignas que se analizaron teniendo en cuenta el contenido en relación con los enfoques de enseñanza de la escritura que se consideran en este trabajo, al tiempo asignado para su ejecución, a la modalidad de realización de la tarea y a quién tiene la responsabilidad de validar el resultado de dicha tarea. Encontrar recurrencias en las consignas analizadas permitió realizar la siguiente categorización: consignas para recuperar contenidos lingüísticos, consignas para organizar textos sociales, consignas interdisciplinarias y consignas ampliadas de proceso. En los siguientes apartados se detallan las características de cada grupo.

#### ***IV.3.2.1. Consignas para recuperar contenidos lingüísticos***

Este primer grupo de consignas presenta como características la focalización en la gramática de la lengua. No presentan continuidad en el tiempo, se ejecutan en una única jornada escolar, explicitan los elementos constitutivos que debe tener el texto en relación con los conocimientos de la gramática y la ortografía, se realizan en forma individual y el texto producido es revisado exclusivamente por la maestra. A efectos ilustrativos, se explicitan algunos ejemplos a continuación.

*Escribe las palabras adecuadas en el texto mutilado. Utiliza: artículos, adjetivos y sustantivos.*

*Completa los enunciados con el verbo HACER.*

*Lee atentamente el texto, ¿qué le corregirías? Marca los verbos, ¿qué arreglos le podrías hacer?*

En estas consignas se observa el énfasis en la función de la gramática al servicio de la

escritura del texto. No se evidencian otras orientaciones que guíen al niño para la realización de la tarea. No hay elementos que inciten a la escritura.

Como lo señala Sergio Frugoni (2006), considerado en el marco teórico de esta investigación, toda consigna debe tener algo de “valla” y algo de “trampolín”, es decir algún obstáculo que necesite ser superado y algún disparador que impulse a escribir. Ninguno de los elementos considerados en la metáfora que plantea este autor, aparece en este grupo de consignas que las docentes proponen a sus alumnos.

Este tipo de consigna pretende, como se señalara, que los niños escriban empleando conocimientos de la gramática del sistema de la lengua y que sus textos den cuenta de ello. No brinda espacios para la originalidad y para despertar el gusto de los niños por la escritura. El producto de la consigna es homogéneo.

#### ***IV.3.2.2. Consignas para organizar textos sociales***

Este segundo grupo de consignas se focaliza en las funciones de la lengua. Al igual que el grupo anterior no presenta continuidad en el tiempo. Se ejecuta en una única jornada escolar. La diferencia con el primer grupo se encuentra en que estas consignas, según se desprende de las entrevistas a las docentes, son antecedidas por la lectura de textos modélicos a los que se pretende que los niños se aproximen en sus producciones, es decir, que sean capaces de apropiarse de la organización estructural de los diferentes géneros discursivos que circulan socialmente. Se realiza en forma individual o en duplas.

El texto producido es revisado por la maestra y en escasas oportunidades en forma colectiva por todo el grupo. Se explicitan algunos ejemplos que podrán ilustrar el tipo de consignas que integra este grupo.

*Tu mejor amigo se va de vacaciones. Debes escribirle una carta para desearle que pase muy bien y pedirle que saque muchas fotos. Así tú podrás conocer el lindo lugar al que se va de paseo.*

*Elabora un afiche de la Semana del Corazón para ayudar a las personas a reflexionar sobre el cuidado de este órgano del cuerpo.*

*Elabora un reglamento de préstamo de libros para la biblioteca de la escuela  
Imagina un producto que te gustaría vender y elabora una publicidad. Para su realización debes tener en cuenta los siguientes aspectos: características del objeto, beneficios que aporta al destinatario, manera de llamar la atención. No olvides usar adjetivos calificativos.*

Las consignas que solicitan la elaboración de textos epistolares informales son un ejemplo prototípico de este grupo de consignas. Entre los textos modelos se encuentran cartas, afiches, reglamentos, publicidades y otros. El uso de la escritura a partir de estas consignas, tiene como objetivo ensayar textos de uso social.

#### ***IV.3.2.3. Consignas interdisciplinarias***

Este grupo de consignas se focaliza en el contenido del texto. Tampoco presenta continuidad en el tiempo y se ejecuta en una única jornada escolar. Explicita los elementos que debe tener el texto en relación con los contenidos curriculares que se están trabajando en otras disciplinas. Se realiza en forma individual. El texto producido es revisado exclusivamente por la maestra. Se explicitan algunos ejemplos de este tipo de consignas.

Elabora la ficha de técnica de Ciencias. Copia los bloques de información y organiza un mapa conceptual.

Completa la ficha de astronomía sobre el ciclo de las estaciones.

La escritura, según este tipo de consignas, tiene como objetivo dar cuenta de los aprendizajes en las distintas áreas curriculares. La ejecución de estas consignas se asocia frecuentemente a la copia de información del libro de texto o de páginas web.

#### ***IV.3.2.4. Consignas ampliadas***

Este grupo de consignas se focaliza en el proceso de escritura. A diferencia de los otros tres grupos de consignas, brinda tiempo ampliado para su ejecución que abarca más de una semana del tiempo escolar, de ahí en nombre con el que se las distingue en este trabajo. Promueve la realización de borradores sucesivos en los que los niños planifican la escritura, escribiendo las ideas que formarán parte del texto. Considera a la revisión como elemento constitutivo de la práctica de escritura.

La revisión de los textos que los niños producen es responsabilidad compartida entre la maestra y los autores, según se desprende de las entrevistas a las docentes, lo que se valida con las observaciones en el aula. Se reflexiona y se analiza en colectivo las alternativas posibles para lograr mejores textos. Se pretende que los niños desarrollen la autorregulación y la metacognición en el proceso de aprendizaje de la escritura partir del análisis de la consigna.

Se ejemplifica con algunas de las consignas que forman parte de este grupo.

##### *Consigna de escritura:*

En las siguientes dos semanas escribirás un texto narrativo como los que has leído en la biblioteca de la escuela para que lo lean los niños de 1er.año en su proyecto.

En el borrador de cada día irás ampliando tu texto hasta crear un cuento. Escribe y revisa tus borradores todas las veces que lo creas necesario. No olvides las características de los textos narrativos (marco, conflicto, desenlace). Lo organizarás en 3 párrafos con un máximo de 7 líneas cada uno. Ayúdate con la información de los papelógrafos de la clase, donde encontrarás, por ejemplo: frases para comenzar tu cuento, conectores temporales para unir las distintas partes de tu historia, adjetivos que te pueden ser útiles, lugares donde pueden transcurrir los episodios.

##### **Día 1- Borrador**

Hoy escribirás qué personajes formarán parte de tu cuento y algunas características de ellos. Mañana revisarás lo que has escrito para mejorarlo o realizar cambios.

### **Día 2- Borrador**

Debes pensar en el lugar en el que los personajes vivirán sus aventuras. Escribe cómo es ese lugar. Antes de realizar el borrador 3 deberás mostrarle tu texto a un compañero para que lo revise y te ayude a mejorarlo.

### **Día 3-Borrador**

¿Qué les pasó a los personajes? Escribe el conflicto que tiene tu historia.

Volverás a leer lo que has escrito en el día de mañana para asegurarte que tus ideas son claras para los lectores. ¿Has usado conectores para unir las distintas partes de tu historia? ¿Has usado adjetivos?

### **Día 4-Borrador**

¿Y cómo terminó la historia? Debes pensar en un final donde los personajes solucionen el problema.

### **Día 5- Borrador**

Piensa en un título atractivo. Debe llamar la atención y despertar el interés de los lectores.

¡Ahora tienes todo lo necesario para escribir el cuento completo!

¡Buena suerte con tu emocionante y atractiva historia!

### ***Consigna de trabajo***

Comienza a escribir un texto en el que des información sobre el deporte que están practicando en tus clases de educación física: el **RUGBY**, para publicar en el periódico mural de la escuela. Dicho texto tendrá una extensión total de 12 a 15 líneas. El título tiene que ser acorde al tema. Tendrás en cuenta los siguientes recursos:

Los **adjetivos**, para describir detalles de este apasionante deporte.

Los **conectores** que creas apropiados. Recuerda: Los **conectores** más frecuentes en este tipo de texto son los conectores **de resumen** ( *en pocas palabras, resumiendo*), los **conectores de finalización** ( *en conclusión, finalmente, así pues* ), los **conectores que marcan un orden de la información** ( *en primer lugar, posteriormente, a continuación*).

Recuerda que en este tipo de textos no debes incluirte, sólo informarás acerca del tema. Por lo tanto utilizarás **verbos impersonales**. ( *Se sabe...; se dice...; se entiende...; se considera...* ).

Trabajarás durante dos semanas:

☉ **1er. semana: SEMANA DE BORRADORES DE ESCRITURA.**

☉ **2da. semana: SEMANA de REVISIÓN y de REESCRITURA.**

### Semana de escritura

- Dispones de una semana para realizar las siguientes actividades:

**Lunes –Borrador 1: Escribirás con tu grupo de trabajo.** Elaboren un borrador, (lluvia de ideas). Planifiquen lo que escribirán durante la semana. Organicen sus ideas y registrenlas. **No** incluyan frases en el plan de escritura. Escriban lo que se les ocurra que podría contener el texto para que brinde información clara a los lectores.

**Martes- Borrador 2:** Este día continúa tú con la **búsqueda de información** relevante. **Organízala en un cuadro de datos.** Debes iniciar la escritura del **primer párrafo.**

**Miércoles- Borrador 3:** Revisa el primer párrafo y comienza a escribir el **segundo párrafo.** Organiza las ideas con **conectores y adjetivos.** Amplía la información que pusiste en el 1er párrafo. Revisa la puntuación: el uso de puntos y el punto y aparte. No olvides la función de las comas. Organízate para no superar las 4 o 5 líneas en tu escritura.

**Jueves – Borrador 4:** Escribe ahora el **tercer párrafo** que deberá incluirla conclusión de tu texto. Solicita a un compañero que lo lea y te diga lo que piensa de tu escritura. Pregúntale lo que necesites para asegurarte que ha entendido lo que quisiste escribir.

**Viernes- Borrador 5:** Lee tus borradores. Selecciona lo que necesites para tu texto final. Vuelve a leer el comienzo de la consigna: -¿Has cumplido con la tarea que se te ha solicitado? ¿Recuerdas quiénes serán tus lectores? Relee el texto que has elaborado. Escribe posibles títulos para tu texto y selecciona uno. ¡Sé creativ@!

Analizadas las consignas anteriores es posible observar que están organizadas con una estructura que podría caracterizarse de la siguiente manera: comienzan con un bloque de información general que proporciona un encuadre en cuanto al tipo de texto solicitado, a la extensión del mismo, algunos recursos gramaticales que los niños podrían incluir al escribir sus textos y los destinatarios de ese producto. Se incluye el tiempo que se dispone para la realización de la tarea.

Posteriormente al bloque de información general se observan bloques de información más específicos con orientaciones para la escritura en cada día de la semana escolar a

los que se denomina borradores (Lunes- borrador 1, martes – borrador 2 y así sucesivamente).En el proceso de ejecución de la consigna se alterna la escritura individual con la escritura con otros (escritura social). La orientación hacia revisión del texto aparece como elemento constitutivo de la consigna.

**Consigna:**

Piensa en 5 compañeros de la clase sobre los que quisieras escribir.

Cada día de esta semana escribe qué te gusta de ese compañero y que no. ¿Qué se te ocurre que podrías hacer para que tu compañero cambie lo que no te gusta de él?

Escribe en borradores. Al final de la semana le deberás entregar a cada compañero lo que has escrito y pídele que luego de leer tu texto también escriba en él.

**Consigna:**

Escribe en grupo un texto sobre el viaje a Termas para publicar en el blog de la escuela. Realizarán borradores para elaborar con ellos el texto final.

*Día 1-* ¿Quiénes viajamos y por qué?

*Día 2-* ¿Cómo es el lugar que visitamos?

*Día 3-* ¿Qué hicimos cuando estuvimos allí?

*Día 4-* ¿De qué se encargó cada equipo?

*Día 5-* ¿Qué aprendimos en nuestro viaje?

*Día 6-* Elaboren el texto final. Lean y corrijan lo que consideren necesario. No olviden que será publicado y que podrán enterarse de lo que hicimos todos los niños de la escuela.

La categorización precedente se realizó a partir del análisis de las consignas recogidas en las aulas, teniendo en cuenta el aspecto priorizado por la docente para la enseñanza: los contenidos de la lengua, los textos de circulación social, los conocimientos de otras áreas disciplinares o el proceso de la composición para aprender a escribir.

Analizadas las consignas según la categorización precedente, se encuentran los resultados que se explicitan en el siguiente cuadro y gráfica en relación el tipo de consignas y su frecuentación en las aulas de las escuelas visitadas.

**Cuadro N° 10-** Tipos de consignas

| Tipo de consignas                  | Consignas para recuperar contenidos lingüísticos | Consignas para organizar textos sociales | Consignas interdisciplinarias | Consignas ampliadas |
|------------------------------------|--|--|-------------------------------|---------------------|
| Cantidad de cada tipo en las aulas | 30   | 47                                       | 25                            | 18                  |

*Fuente: elaboración propia*

**Gráfico N° 3-** Tipos de consignas



*Fuente: elaboración propia*

Del análisis de los tipos de consignas encontradas en las aulas se pudo constatar que casi la cuarta parte relacionan la escritura con los temas de estudio, es decir con lo que los niños tratan en cada disciplina escolar. En este caso la consigna tiene como propósito que los alumnos demuestren los conocimientos que han aprendido. Podría considerarse que subyace el supuesto, en estas consignas de escritura, de que aunque las diferentes disciplinas poseen especificidades en cuanto a la organización de la información, a la precisión y rigurosidad lexical, le corresponde al área de lengua enseñar a escribir, aunque el contenido del texto sea de otra área del currículo escolar.

Similar porcentaje (25%) corresponde a las consignas llamadas consignas para recuperar contenidos lingüísticos. Estas consignas buscan que los niños usen los conocimientos adquiridos respecto al sistema de la lengua.

El menor número de consignas corresponde a las consignas ampliadas (15 %). En una de las aulas observadas la totalidad de las consignas recogidas corresponden a este tipo. A esta aula se la denominó “aula sin fronteras” en el apartado IV.2 de este estudio, por considerar que las propuestas de enseñanza de la escritura que se plantean en ella desvanecen las fronteras que separan el aprendizaje escolar de la escritura, del uso social de la misma fuera de la escuela.

Mayoritariamente en las aulas visitadas las docentes emplean las llamadas Consignas para organizar textos sociales (39%). Preceden a este tipo de consignas de escritura la lectura de textos modélicos para analizar la estructura que caracteriza a dichos textos. El supuesto sobre el que podría basarse este tipo de consignas sería la consideración de que si los niños aprenden cómo es la organización de un texto también aprenden a escribir. Por lo tanto el dominio de los diferentes formatos textuales estaría garantizando el acceso de los niños a la escritura.

### ***Síntesis del análisis de las consignas***

- ✓ El 100% (12) de las docentes de la muestra emplea consignas para la enseñanza de la escritura.
- ✓ Existen diferencias en las consignas escritas elaboradas por las docentes, en relación al contenido y a la estructura de las mismas.
- ✓ 11 de las 12 maestras realizan la lectura en voz alta de la consigna, antes de comenzar la actividad de escritura y durante la misma. Además de leer la consigna, la explican.
- ✓ Las consignas que mayoritariamente aparecen en las aulas son las que organizan textos de uso social y las que recuperan contenidos lingüísticos, con una enseñanza basada en un enfoque gramatical y en un enfoque funcional respectivamente

### IV.3.3. Los papelógrafos en las aulas: la escritura pública

En las visitas a las aulas se realizó el registro fotográfico de los papelógrafos relacionados con la enseñanza de la escritura. Se analizaron estos documentos y su relación con las propuestas de enseñanza de la escritura presentadas por las maestras.

El siguiente cuadro muestra el número de papelógrafos existentes al momento de las visitas, quien o quienes los elaboraron, la permanencia del diseño original con el que fueron elaborados o con marcas de retroalimentación, las temáticas y el contenido en relación con dos aspectos de la lengua escrita: gramática y ortografía.

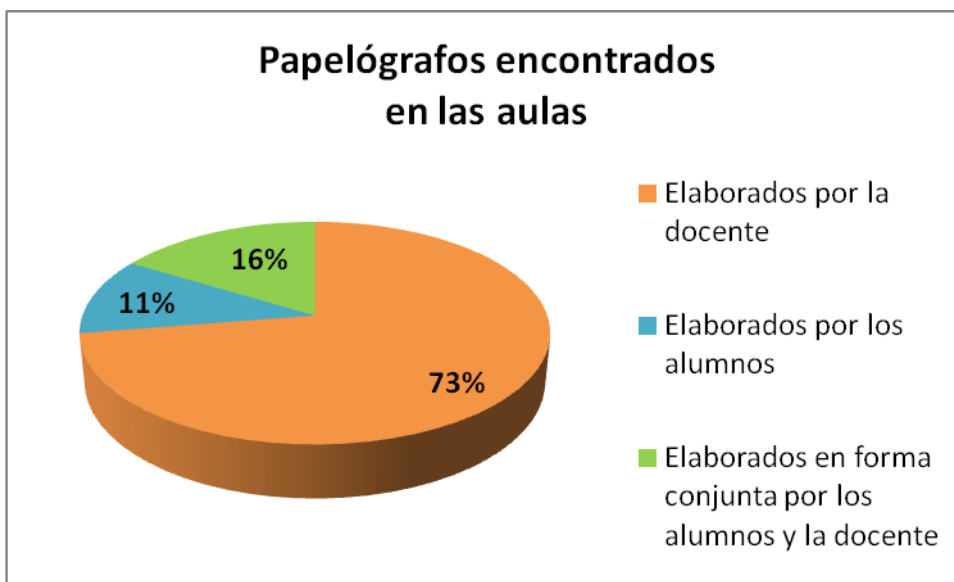
**Cuadro N° 11** - Cantidad, elaboración y temática de los papelógrafos de escritura encontrados en las aulas visitadas

| Análisis de papelógrafos encontrados en las escuelas de la muestra |                          |                           |                          |        |                          |                  |                                    |              |
|--|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------|--------------------------|------------------|------------------------------------|--------------|
| Escuelas   | Cantidad de papelógrafos | Elaborados por la maestra | Elaborados por los niños | Mixtos | Elaborados por única vez | Retroalimentados | Con temáticas tratadas en la clase | De gramática |
| EA-1<br>MA1.3  | 8                        | 8                         | 0                        | 0      | 8                        | 0                | 0                                  | 3            |
| EA-1<br>MA1.4  | 8                        | 8                         | 0                        | 0      | 8                        | 0                | 0                                  | 2            |
| EA-2<br>MA2.3  | 5                        | 5                         | 0                        | 0      | 5                        | 0                | 0                                  | 0            |
| EA-2<br>MA2.4  | 7                        | 7                         | 0                        | 0      | 7                        | 0                | 0                                  | 3            |
| EA-3<br>MA3.3  | 7                        | 7                         | 0                        | 0      | 7                        | 0                | 0                                  | 2            |
| EA-3<br>MA3.4  | 14                       | 0                         | 9                        | 5      | 0                        | 14               | 8                                  | 3            |
| EB-1<br>MB<br>1.3  | 7                        | 7                         | 0                        | 0      | 7                        | 0                | 0                                  | 3            |
| EB-1<br>MB<br>1.4  | 7                        | 7                         | 0                        | 0      | 7                        | 0                | 0                                  | 3            |
| EB-2<br>MB<br>2.3  | 9                        | 7                         | 0                        | 2      | 9                        | 0                | 0                                  | 3            |
| EB-2<br>MB<br>2.4  | 11                       | 9                         | 0                        | 2      | 11                       | 0                | 1                                  | 4            |
| EB-3<br>MB<br>3.3  | 7                        | 0                         | 0                        | 7      | 0                        | 0                | 0                                  | 2            |
| EB-3<br>MB<br>3.4  | 8                        | 6                         | 2                        | 0      | 7                        | 1                | 0                                  | 3            |
| TOTA   | 98                       | 71                        | 11                       | 16     | 76                       | 15               | 9                                  | 31           |

*Fuente: elaboración propia*

De los 98 papelógrafos encontrados en las aulas 71 (72%) fueron elaborados exclusivamente por las maestras, 11(11%) fueron realizados exclusivamente por los niños y 16 (16%) fueron elaborados en forma conjunta por los niños y la docente. Denominamos papelógrafo **mixto** al que cumple con esta última condición. La participación de las docentes en este último tipo de papelógrafo fue, en todos los casos, para escribir una conclusión a modo de cierre conceptual del tema tratado.

**Gráfico N° 4-** Tipos de papelógrafos encontrados en las aulas



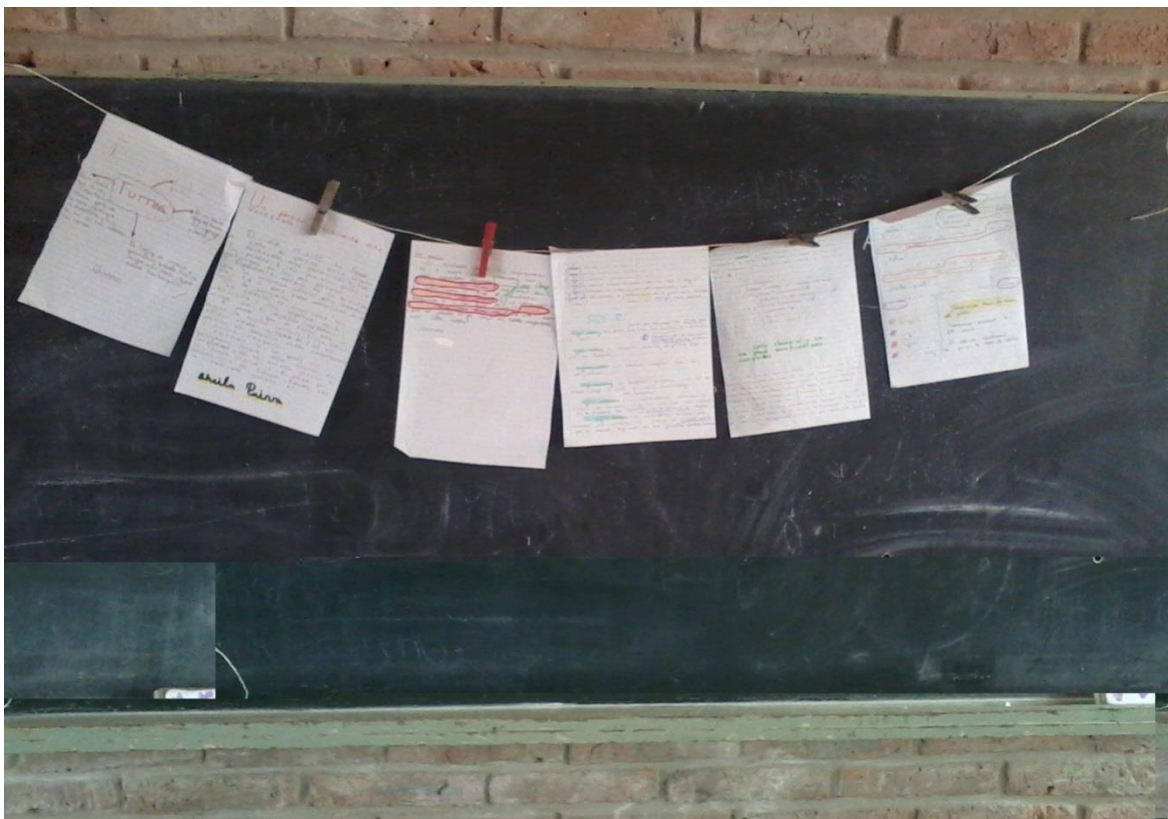
*Fuente: elaboración propia*

De los papelógrafos encontrados en las aulas se realizó un análisis descriptivo, y se encontró que presentan algunas características comunes:

- son recursos elaborados intencionalmente, preferentemente a cargo de la maestra, con poca incidencia de los niños en lo que se refiere a la organización y escritura de los mismos.
- significan mayoritariamente “recordatorios” para los alumnos de las convenciones de la lengua, en relación con aspectos de la gramática y la ortografía.
- un número reducido de papelógrafos presentó textos elaborados por los niños.
- en dos aulas se encontró que los papelógrafos fueron retroalimentados en sucesivas

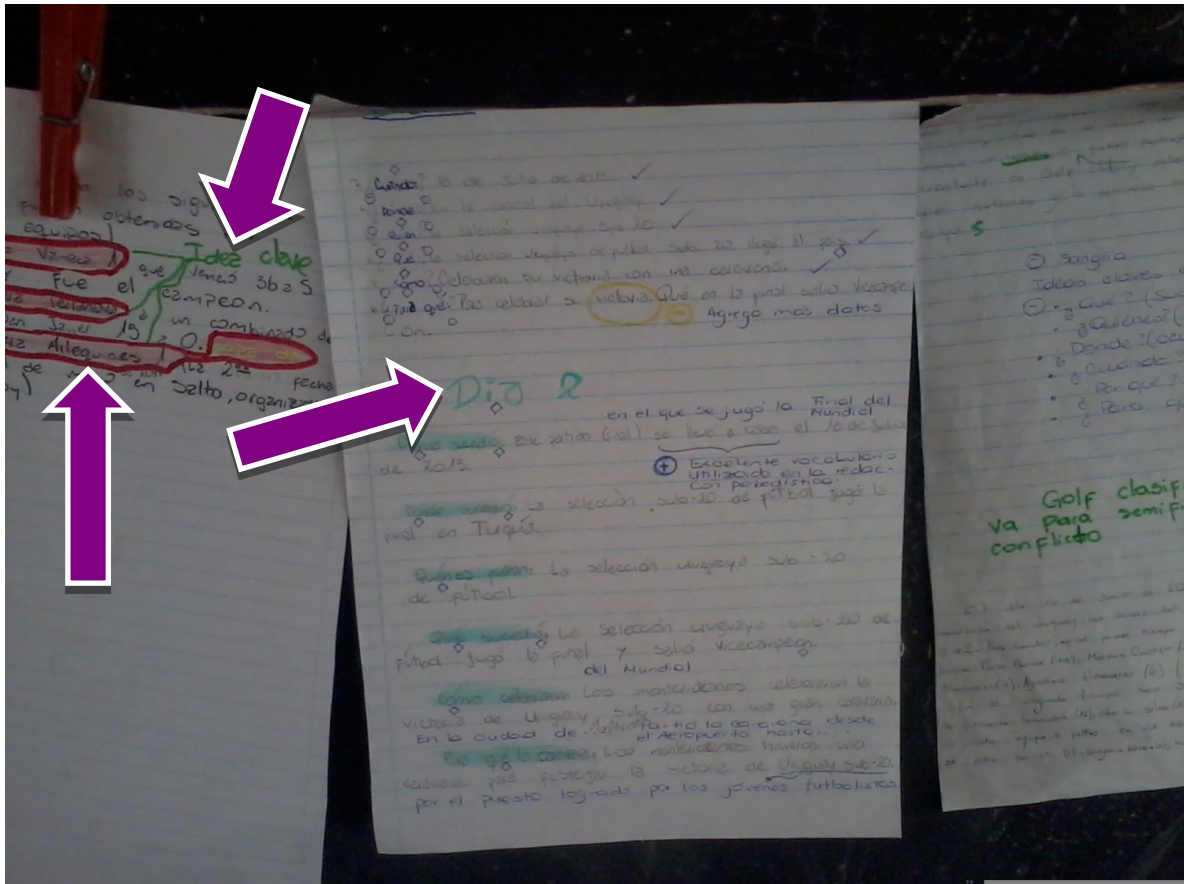
oportunidades, con nuevos aportes del grupo respecto al tema trabajado o a normativa de la lengua.

#### ***IV.3.3.1. Análisis de papelógrafos de escritura en las aulas de los grupos visitados***



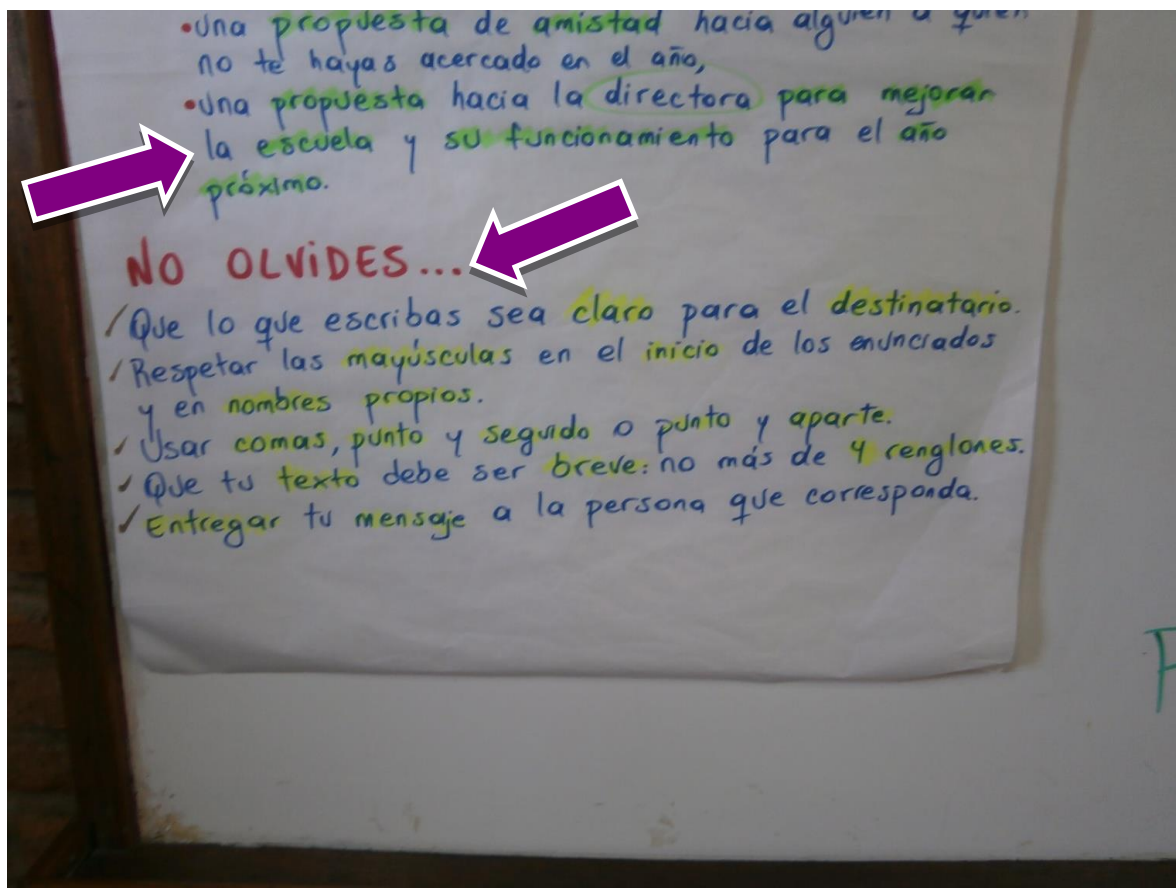
El registro fotográfico ilustra la socialización de borradores de escritura en un aula de 4to año de una escuela de la muestra, correspondientes al segundo día de trabajo con una consigna ampliada, que se focaliza en la enseñanza del proceso de escritura. Los borradores se exponen en el aula para permitir que los niños miren las producciones de todos con el propósito de realizar intervenciones que ayuden a mejorar el sentido del texto elaborado. Estas marcas quedan escritas en los textos para que el autor del mismo las considere en el proceso de revisión.





Borradores de escritura con marcas textuales realizadas por los niños. En la enseñanza de la escritura esta docente favorece la escritura social, permitiendo que los pares validen los textos que se escriben en el aula. Se observa la descentralización de la maestra, que no aparece como la única habilitada para valorar el trabajo. En este sentido la mirada del otro como lector, deja de tener un rol predominantemente fiscalizador, para tener un rol de colaboración.

El texto se presenta no como un producto acabado que se brinda a la maestra para que dé su mirada final, sino como un producto que recibe nuevas miradas que contribuyen a mejorarlo.



Papelógrafo que incluye un recordatorio de las normas convencionales de la lengua escrita. Presenta una propuesta de consigna para recuperar contenidos gramaticales. Está elaborado en exclusividad por la docente del grado

En el análisis de este documento encontrado en una de las aulas nos preguntamos:

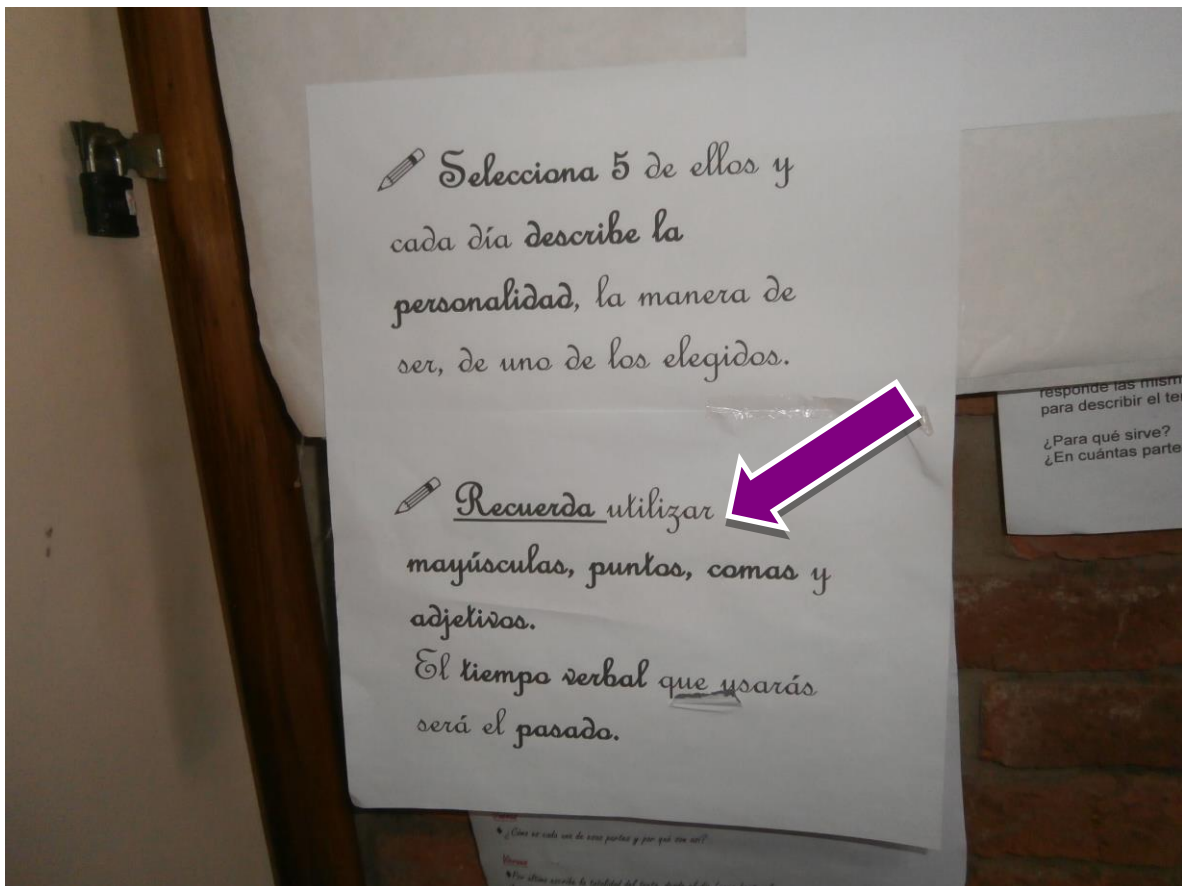
¿Los niños logran realmente entender la consigna que se presenta?

En caso de que la consigna no sea comprendida por los niños ¿podrá ser un elemento inhibitorio del gusto por escribir? ¿No es un texto demasiado expositivo? Quizá no sea demasiado comprensible para los niños. ¿Las consignas que el docente propone a sus alumnos serán un elemento facilitador u obstaculizador del aprendizaje?

De las entrevistas a los docentes, en relación con las interrogantes que nos planteamos, emerge lo siguiente:

“Y a veces, no te voy a mentir, esa pesadez “ay no, ay no” , o “ ahora no maestra, otra vez , no” , a veces si tocamos temas que a ellos les interesa sí, no tienen problemas...”(EA2,MA2.3, Lorena)

- hay niños que no evidencian gusto por la escritura.
- Hay niños a los que escribir les resulta fatigoso y aburrido.
- Se desmotivan con facilidad, lo que se evidencia en la preocupación de los docentes por buscar temas que resulten interesantes y significativos para los alumnos.
- Los niños cometen errores recursivos en los textos que producen.

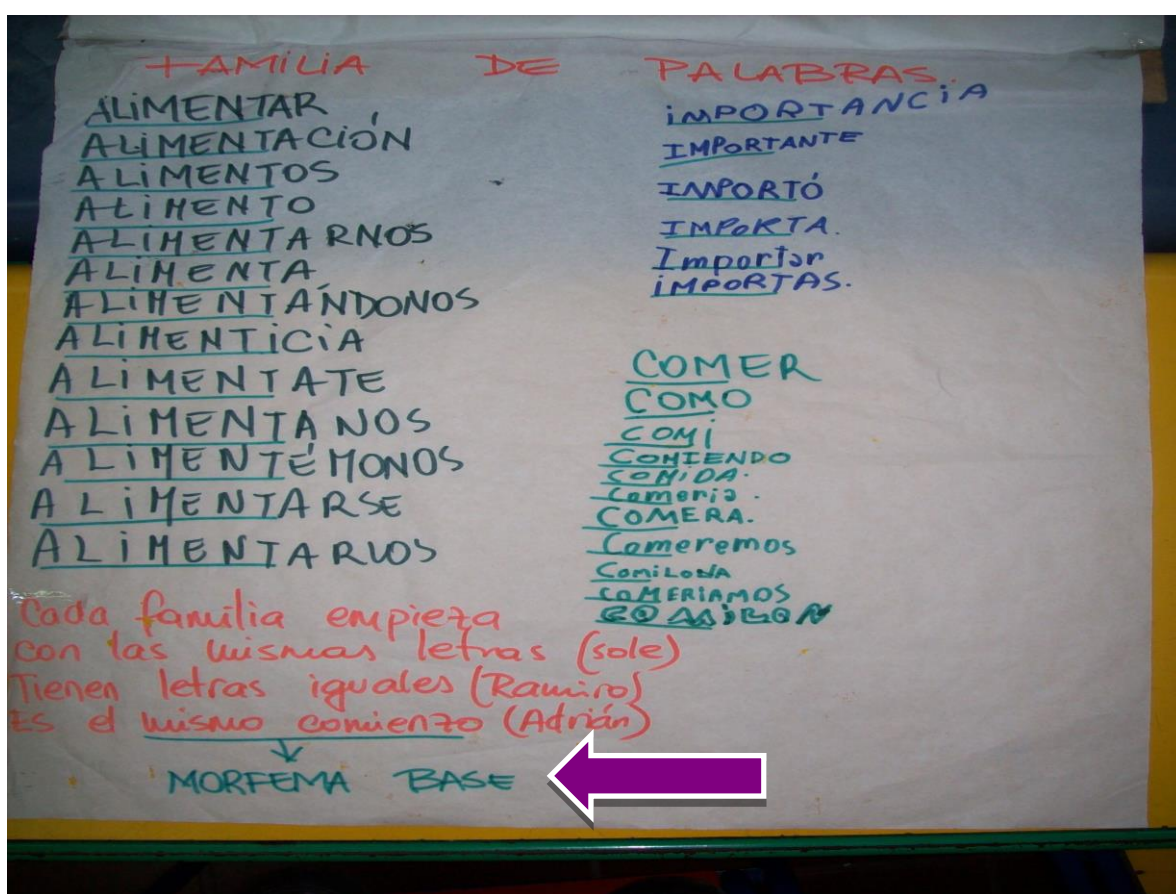


Papelógrafo que incluye un recordatorio de aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua escrita. Está elaborado en forma exclusiva por la docente. La selección del contenido está a cargo de la maestra y envía a los niños un mensaje genérico de las convenciones de la escritura.

El programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2008) explicita que la escuela debe promover mediante la reflexión, el descubrimiento de los aspectos sintácticos, morfológicos y léxicos de la lengua tomando la oración como “eje estructural” (2008: 47). En el mismo sentido, considera que en la enseñanza de la ortografía debe transitar

desde el uso de las palabras a la reflexión, para ir nuevamente al uso. El programa escolar plantea la necesidad de replantear el lugar que se le ha otorgado a la ortografía en las prácticas de enseñanza en la escuela.

Sin embargo no se observó en los materiales que proponen las docentes este replanteo en el estatus que a la ortografía se le ha asignado en las aulas. Mayoritariamente es posible observar que la ortografía es considerada por las maestras como el componente más importante a enseñar en sus propuestas de escritura.



Papelógrafo en el que se registran aspectos que tienen relación con la gramática. En cuanto a su elaboración, es mixto, ya que tiene aportes de los niños, con un cierre a cargo de la docente.

## Síntesis del análisis de los papelógrafos

- ✓ Todos los docentes de la muestra emplean el papelógrafo como material para la enseñanza de la escritura.
- ✓ El papelógrafo es considerado un valioso recurso didáctico.
- ✓ Se evidencia en las propuestas de enseñanza de la escritura, un mayor uso del papelógrafo que del pizarrón.
- ✓ Se encontraron en las aulas diferentes modalidades en cuanto a su elaboración: unos elaborados exclusivamente por la docente, otros exclusivamente por los niños y otros realizados en forma mixta.
- ✓ Los diversos tipos de papelógrafos son el resultado de diferentes configuraciones didácticas que realiza cada docente.

### IV.3.4. Los portafolios como memoria del proceso de escritura

El portafolio como dispositivo para la enseñanza se encontró en las doce aulas visitadas. Se analizó la frecuencia de uso, la estructura de organización y el contenido de este recurso con el que se tomó contacto en cada una de las visitas. Se consideró, por ser un documento escrito, las marcas textuales y los autores de las mismas, por su importancia para comprender las decisiones didácticas que las maestras toman en el aula al enseñar. El siguiente cuadro ilustra los aspectos mencionados.

**Cuadro N° 12** -Frecuencia de uso, estructura de la organización y contenidos de los portafolios de escritura de los niños

| <b>Frecuencia de uso, estructura y contenido de los portafolios de escritura</b> |                    |   |   |                  |
|--|--------------------|---|---|------------------|
| Escuela  | Frecuencia de uso  | Estructura de organización              | Contenido   | Marcas textuales |
| A 1.3  | Dos veces al mes   | Consigna<br>Texto final<br>individuales | Consignas de escritura.<br>Reglas ortográficas.<br>Lista de palabras según la función gramatical.<br>Textos finales.<br>Temas curriculares. | De la maestra    |
| A 1.4  | Cada 15 días       | Consigna<br>Texto final<br>individual   | Consignas<br>Textos finales   | De la maestra    |
| A 2.3  | Una vez por semana | Consigna<br>Texto final<br>individual   | Consignas.<br>Textos finales.<br>Dificultades   | De la maestra    |

|       |   |  |   |                                  |
|-------|---|--|---|----------------------------------|
|       |   |  | ortográficas.<br>Reescritura/copia  |                                  |
| A 2.4 | Cada 15 días  | Consigna<br>Texto final<br>individual  | Consignas<br>Textos finales.<br>Listas de palabras.<br>Uso del diccionario  | De la<br>maestra                 |
| A 3.3 | Una vez al mes  | Consigna<br>Texto final<br>individual<br>o<br>colectivo.   | Consignas<br>Textos curriculares<br>Reescrituras  | De la<br>maestra                 |
| A 3.4 | Todos los días  | Consigna<br>Borradores<br>sucesivos en todas<br>las consignas.<br>Revisión en el<br>proceso de la<br>actividad.<br>Texto final<br>individual<br>o<br>colectivo | Consignas escritas.<br>Referencias a<br>consignas digitales.<br>Borradores.<br>Reescrituras<br>Textos finales.<br>Temas curriculares.<br>Escritura creativa | De la<br>maestra<br>De los pares |
| B 1.3 | Una vez cada 15 días  | Consigna<br>Texto final<br>individual  | Consignas.<br>Temas emergentes y<br>curriculares.<br>Reescrituras /copias   | De la<br>maestra.                |
| B 1.4 | No está definida. No se establece una frecuencia en la semana escolar. Depende de las decisiones de la docente respecto a la pertinencia del uso. | Consigna<br>Texto final<br>individual  |   | De la<br>maestra                 |
| B 2.3 | Cada 15 días  | Consigna<br>Texto final<br>individual  | Consignas<br>Temas curriculares   | De la<br>maestra                 |
| B 2.4 | Todos los días  | Consigna<br>Borradores en<br>algunos textos.<br>Escrituras diarias<br>Textos finales.<br>Reescrituras  | Consignas.<br>Temas curriculares.<br>Escritura diaria<br>enmarcada en bloques<br>temáticos semanales.   | De la<br>maestra                 |
| B 3.3 | Cada 15 días  | Consigna<br>Textos finales.<br>Reescrituras<br>/copias   | Consignas.<br>Temas curriculares  | De la<br>maestra                 |
| B 3.4 | Una vez por semana  | Consignas<br>Borradores en<br>algunos textos.<br>Textos finales.<br>Reescrituras   | Consignas escritas.<br>Temas curriculares   | De la<br>maestra                 |

*Fuente: elaboración propia*

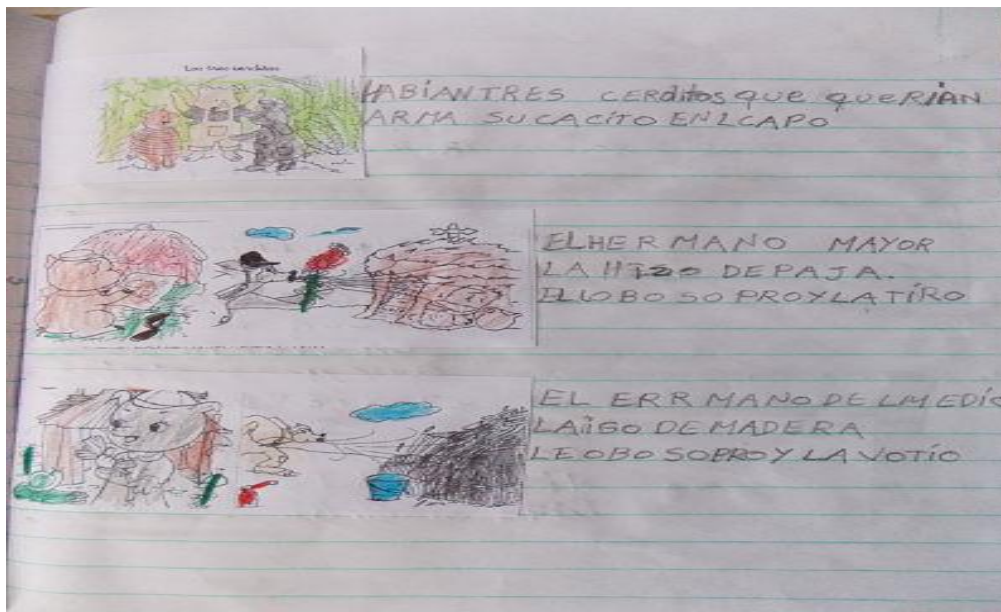
A partir del análisis realizado, se evidenció la existencia de variantes en la frecuencia de uso de este recurso, desde una frecuencia diaria a quincenal hasta la ausencia de un criterio sistemático de utilización, dependiendo en este último caso de los emergentes sobre los que la docente tomó la decisión de realizar actividades de escritura.

En lo que respecta a la estructura, existen semejanzas en cuanto a que el portafolios del alumno alberga el producto final de la actividad de escritura, con la existencia de borradores previos en algunos casos. Las actividades relacionadas con la revisión o reescritura de las producciones de textos aparecen solo en los portafolios de algunos grupos. Mayoritariamente aparece la reescritura de los textos asociada a la copia de un texto que se corrige colectivamente como modelo. En uno de los grados la revisión es personal, cada niño mejora su propio texto.

En la búsqueda de marcas textuales externas al propio escritor del texto, se encontró en todos los casos las atribuidas a la maestra del grado .En un grupo, la revisión además, estuvo a cargo de otros pares. En ningún caso aparecen marcas de otros lectores, como podrían ser las familias de los niños.

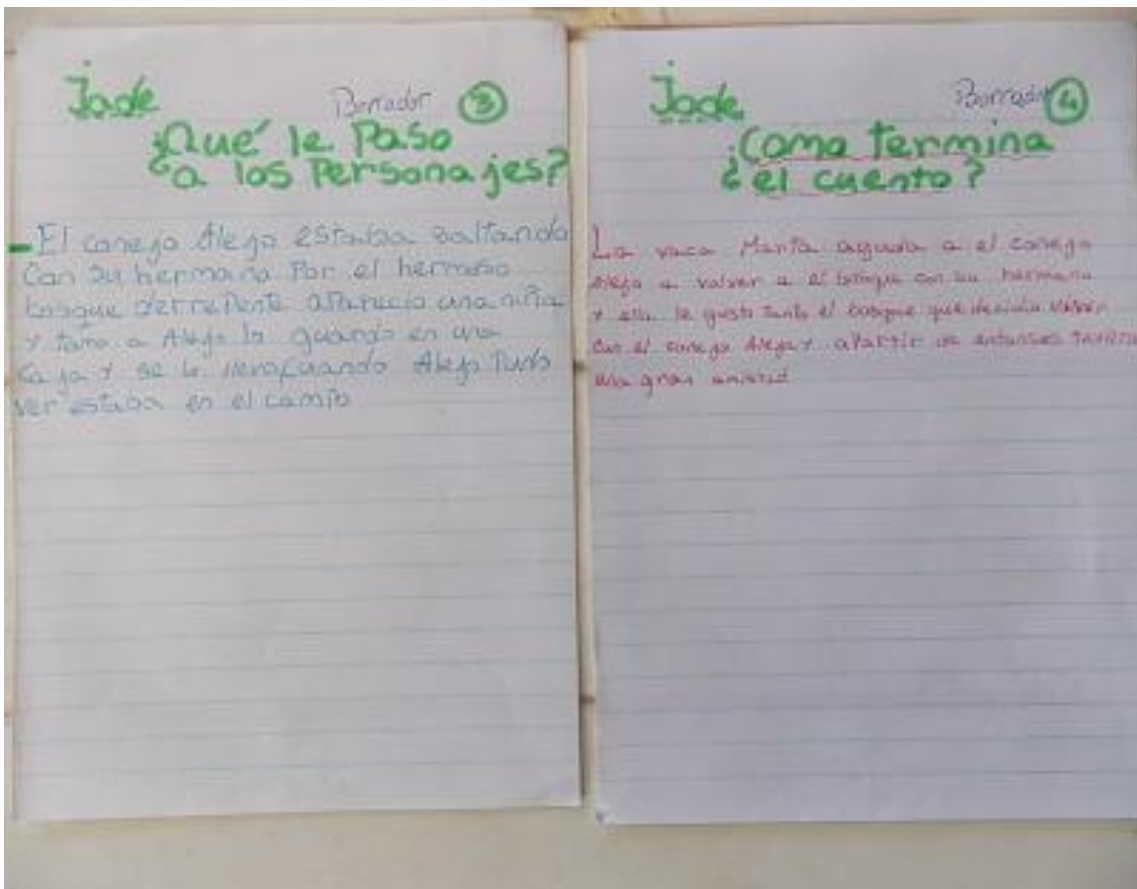
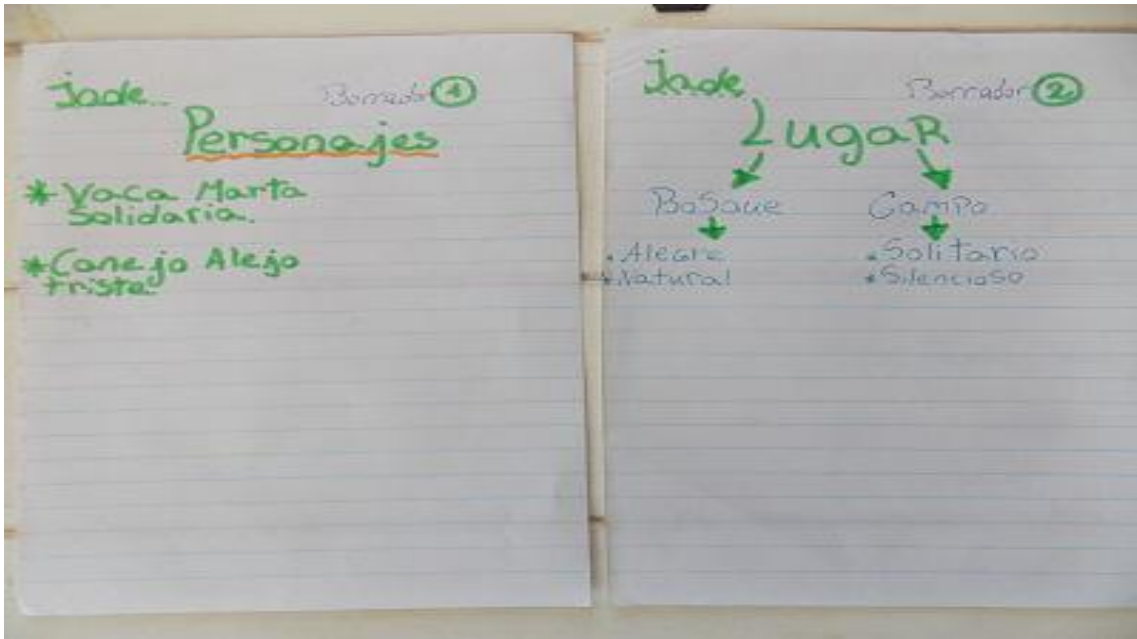
En síntesis, lo que este análisis puede dar es que coincidentemente con lo que se encontró en los papelógrafos y en las observaciones de las propuestas en las aulas, los niños escriben preferentemente para la maestra, como autoridad legítima. Parecería que la validación exclusiva de la maestra es aceptada como garantía para asegurar que se está aprendiendo a escribir.

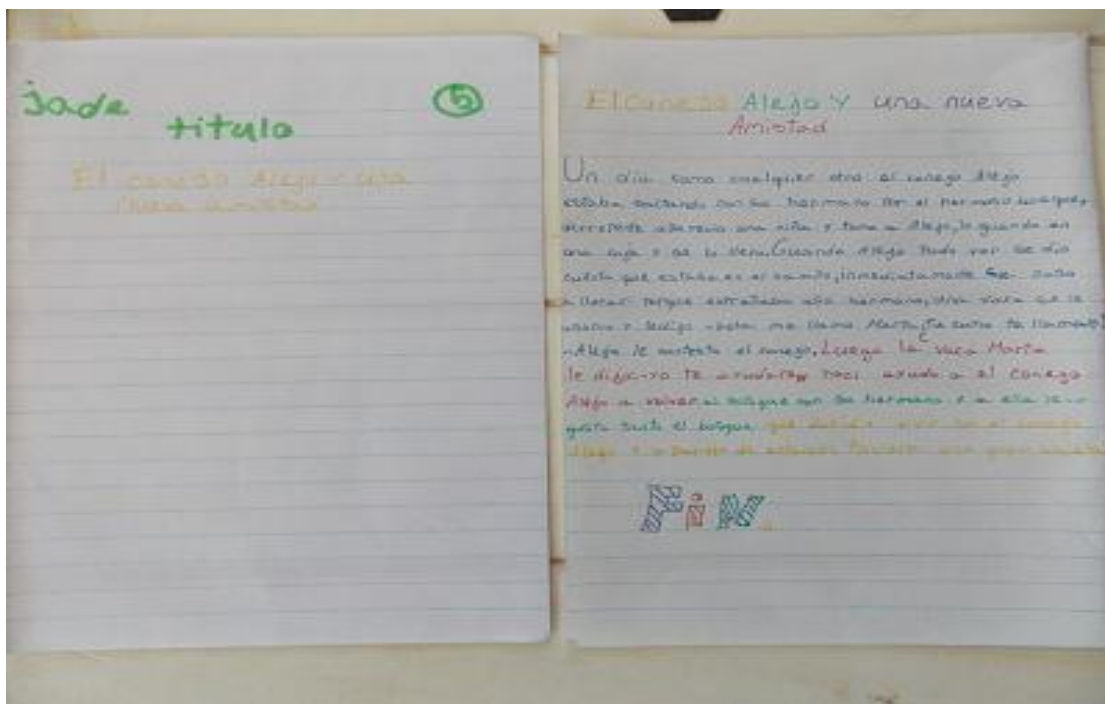
Expongo a modo de ejemplo el registro fotográfico de algunas producciones de los niños que analicé a la luz del segundo objetivo de mi investigación, en cuanto a considerar para categorizar de las prácticas docentes, los recursos utilizados en el aula para la enseñanza



Texto encontrado en el portafolio de escritura de un niño de tercer año de una de las escuelas APRENDER, con un enfoque basado en las funciones. Los niños escriben a partir de modelos que han sido trabajados en el aula. No se registran marcas de intervención de la docente en la producción elaborada por el niño. Se observa coherencia entre las ilustraciones que sirven de guía y lo que el niño escribe. No aparecen ideas de elaboración personal en el texto, que se ajusta al contenido del texto original. Las principales inadecuaciones tienen

relación con la ortografía.





Texto que corresponde a un niño de cuarto año de una escuela APRENDER producido a partir de una consigna ampliada. El ejemplo muestra las producciones realizadas durante toda la semana escolar en borradores, hasta llegar al texto final.

En los portafolios de los niños cuyas docentes conciben la enseñanza de la escritura como un proceso, se observa la escritura en borradores, tal como lo ilustran las fotografías precedentes. Se evidencian marcas textuales de la maestra durante ese proceso, en algunos casos a través de preguntas escritas que tienen relación con las ideas desarrolladas en el texto elaborado por cada niño. En la mayoría de los casos los niños responden a dichas preguntas. Los borradores culminan con un texto final.

### Síntesis del análisis de los portafolios

- ✓ Existen diferencias en el uso de este recurso en cuanto a la frecuencia y tipo de registro.
- ✓ En los 98 portafolios se registran los textos finales de la escritura de los niños.
- ✓ En algunos portafolios se observó reescritura de los textos y borradores.

- ✓ En el 90% de los portafolios aparece la copia de la consigna.
- ✓ Las temáticas hacen referencia a temas curriculares y a temas emergentes.

#### **IV.4. Relación de las consignas con las concepciones docentes y los enfoques teóricos considerados en la enseñanza de la escritura**

Analizadas las consignas obtenidas en las visitas a las aulas, en relación con las concepciones de los docentes y los enfoques teóricos para la enseñanza de la escritura que se han considerado en esta investigación, fue posible encontrar las siguientes coincidencias.

Las docentes que emplean las consignas denominadas “Consignas para recuperar contenidos lingüísticos”, manifiestan un enfoque para la enseñanza preferentemente basado en la Gramática. Son docentes que están alineados con los contenidos del programa escolar aunque no así con la fundamentación del mismo.

Las docentes que emplean consignas llamadas “Consignas para organizar textos sociales”, evidencian un enfoque basado en las funciones de la lengua. Emplean textos modélicos para que los niños imiten su estructura como forma de garantizar de esta manera la adquisición de competencias para comunicarse en el ámbito social.

Las docentes que emplean consignas llamadas “Consignas interdisciplinarias” manifiestan en la enseñanza preferentemente un enfoque basado en el contenido. Los niños emplean la escritura para aprender contenidos de otras áreas disciplinares. No se evidencia en las propuestas de estas docentes la enseñanza de la organización de las diferentes clases de textos según la especificidad de la disciplina sobre la que los niños escriben. Se privilegia el contenido como garantía del aprendizaje.

Las docentes que presentan a sus alumnos las consignas denominadas “Consignas ampliadas”, manifiestan un enfoque para la enseñanza de la escritura, basado en el Proceso. Estas docentes proporcionan amplia información para que los niños puedan interactuar con la consigna de escritura. Están alineadas con la fundamentación del programa escolar en el sentido de considerar las prácticas letradas en situaciones

sociales. Ponen énfasis además en el contexto lingüístico de la consigna que presentan a los alumnos, para generar textos dialógicos que estimulen la planificación, la revisión y la socialización de las producciones escritas.

#### **IV.5. Relación entre las consignas, las prácticas en el aula y las entrevistas a los docentes**

Analizados los datos emergentes de las observaciones de las prácticas en las aulas, en relación con las consignas de escritura y las entrevistas, pudimos encontrar algunos hallazgos que nos ayudaron a conocer y explicar la relación entre las concepciones de enseñanza de la escritura de las docentes y sus propuestas a los alumnos.

Las docentes con prácticas reguladoras de avances en los contenidos lingüísticos de la escritura, que pretenden un resultado en la adquisición de los contenidos de la gramática y la ortografía, enseñan con un enfoque basado en la gramática y tienen una concepción técnica de la escritura.

Se caracterizan porque monitorean al alumno para asegurarse que aprenden lo que ellos le enseñan respecto a las convenciones de la lengua. Individualizan el aprendizaje de cada niño, para lograr que llegue al objetivo planteado desde la enseñanza y se diversifican para que cada niño logre el objetivo desde el aprendizaje. Emplean para la enseñanza consignas que les permiten recuperar los contenidos lingüísticos que enseñan en las aulas. Presentan un estricto alineamiento con los contenidos del grado establecidos en el Programa Escolar.

Las docentes con prácticas facilitadoras de la adquisición de estrategias para la escritura consideran que el niño aprende a escribir a partir del contacto con textos modelos y tienen una concepción activa de la enseñanza de la escritura. En sus prácticas enseñan la organización de los diferentes textos de circulación social. Apoyan la enseñanza de la escritura en la lectura previa de modelos que los niños deben imitar, para alcanzar de esta manera, el dominio competente de la escritura. Conciben la enseñanza desde un enfoque basado en las funciones.

Las docentes con prácticas procesuales-recursivas, privilegian el proceso en sus

prácticas de enseñanza y tienen una concepción constructivista de la escritura. No insisten en la prolijidad de la escritura sino en su aspecto semántico. Las propuestas de escritura tienen un promedio de duración de 30 minutos diarios y se realizan todos los días de la semana escolar. Vuelven a la lectura de la consigna durante toda la semana. Insisten en focalizar la atención en palabras claves.

En algunos casos resaltan estas palabras (en letra negrita, mayúsculas, subrayado). Acompañan regularmente los textos verbales en las consignas de escritura, con textos icónicos. Conciben la enseñanza con un enfoque basado en el proceso.

Si bien fue posible reconocer en las prácticas la tendencia hacia la frecuentación de un enfoque prioritario para la enseñanza de la escritura, no creemos que se deba circunscribir al docente en uno de estos enfoques exclusivamente. Consideramos que la dinámica de las interacciones en el aula hace que el maestro tome diferentes decisiones según lo crea conveniente, que genera diversidad en las prácticas de enseñanza.

#### **IV.6. Relación entre las prácticas de enseñanza, las actividades y los materiales**

Analizados los datos obtenidos de las observaciones de las prácticas en las visitas a las aulas, es posible señalar algunas características en relación con las actividades y los materiales que los docentes proponen, según las diferentes prácticas que se han categorizado.

Las docentes con prácticas reguladoras de avances en la adquisición de contenidos lingüísticos proponen actividades de escritura de resolución individual, realizan atención personalizada y emplean como materiales para la enseñanza papelógrafos, consignas, portafolios. Emplean el pizarrón como recurso de apoyo sistemático. Está instaurada en el aula la explicación oral de la consigna como parte constitutiva de la propuesta. Terminada la actividad validan el resultado niño a niño. Emplean preferentemente consignas para recuperar contenidos lingüísticos.

Las docentes con prácticas facilitadoras de adquisición de estrategias para la escritura, proponen actividades individuales y en pequeños grupos, con no más de 3 integrantes

que comparten la mesa de trabajo. Emplean como materiales para la enseñanza: papelógrafos, consignas, portafolios. Emplean como recurso de apoyo el pizarrón ocasionalmente, para registrar palabras con dificultad o a partir de consultas realizadas por los niños. Usan consignas para escribir textos de uso social.

Las docentes con prácticas procesuales - recursivas proponen actividades individuales y grupales. Emplean como materiales para la enseñanza: papelógrafos, consignas, portafolios individuales y grupales. Incorporan los borradores para la enseñanza de la escritura. Emplean consignas ampliadas que incluyen orientaciones para considerar la revisión como elemento importante en la escritura de un texto.

En síntesis, las prácticas de enseñanza de la escritura en el segundo nivel de la escuela primaria son variadas. Existe coherencia entre la práctica que el docente realiza , la actividad y la consigna que plantea. Desde el discurso se observó coincidencia respecto a las concepciones del significado de enseñar a escribir en todas las docentes entrevistadas (12), pero se encontraron amplios márgenes que permitieron determinar un intervalo entre el decir y el hacer de dichas docentes. Si bien las docentes parecen estar posicionadas en configuraciones teóricas semejantes, las fluctuaciones se ponen en evidencia cuando realizan las prácticas de enseñanza en sus aulas.

## **Capítulo V. Conclusiones**

Como señaláramos en la introducción de este estudio, la intención de nuestra investigación fue encontrar elementos que nos permitieran conocer y explicar las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la escritura y las propuestas que efectivamente llevan adelante en el aula con sus alumnos.

Las conclusiones que se presentan a continuación están alineadas con este propósito y surgen del análisis realizado a partir de interrogantes que profundizaron la pregunta central para develar las concepciones de los docentes, lo que “dicen” de sus prácticas y la observación de lo que los maestros “hacen” en las aulas para enseñar a escribir. En este sentido se obtienen resultados que ilustran la forma de encarar la enseñanza de la escritura de los docentes del segundo nivel de la enseñanza primaria en el sistema educativo uruguayo.

Es importante señalar que si bien los hallazgos de esta investigación están en consonancia con los resultados de las evaluaciones de desempeño del último Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE,2013), donde se constata que los aprendizajes de los niños no son los esperados, de ningún modo es la intención generalizar o extrapolar los resultados a otras escuelas del país, sino mostrar el estado de situación en los centros educativos estudiados, en relación a lo que piensan los docentes al enseñar a escribir y cómo lo relacionan con sus propuestas.

### **V.1. Concepciones docentes vigorosas: la otra diversidad**

Existen concepciones bien instaladas en los discursos de las docentes pero en la práctica se solapan algunas cuestiones que sería interesante desentrañar. Las aulas de las escuelas actuales reúnen a niños con características peculiares. Pertenecen a nuevas generaciones de escolares nacidos e inmersos en una era tecnológica. A esta diversidad la reconocen los programas escolares. Pero, ¿qué sucede con los docentes? Perviven en las aulas propuestas variadas para discursos semejantes, prácticas tradicionales para discursos actualizados, materiales unificados para niños diversos, prácticas repetitivas para situaciones cambiantes. Hablar de las concepciones de los docentes implica descifrar las relaciones invisibles que se producen en el aula y que afectan las acciones visibles,

Las concepciones que tienen instaladas los docentes, siguiendo a Bojacá y Morales (2002) son constructos mentales, subjetivos y personales, que constituyen una síntesis de sus vivencias. Reconocer estas concepciones para interpretarlas es de vital importancia, porque cuando se pretende transformar las prácticas de enseñanza es necesario que a través de la reflexión el docente pueda llegar a modificar sus creencias

Esta investigación arroja que los maestros hacen un intenso trabajo en torno a la enseñanza de la escritura. Para ello emplean diversos materiales escritos, se ajustan a los contenidos del programa escolar y frecuentan las prácticas de escritura sistemáticamente en la semana escolar. Sin embargo, si se tienen en cuenta los resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2006; TERCE, 2013), a los que se hizo referencia en esta investigación, los resultados en los aprendizajes de la lengua escrita no coinciden con las expectativas del sistema educativo.

Las últimas investigaciones muestran un estancamiento en el desempeño de los niños, con logros similares a los obtenidos en el año 2006 con el estudio SERCE, a pesar de que el Consejo de Educación Inicial y Primaria puso énfasis en avanzar en la educación integral de los niños del país con la expansión de programas que complementan el Programa escolar (Segundas Lenguas, Educación Física, Plan Ceibal, Educación Artística, Educación sexual, según Acta Ext.N°127, Res. N°1. Montevideo, 3 de diciembre de 2014 y Formación en Servicio).

De acuerdo a lo que muestran las investigaciones, ¿qué quiere decir enseñar a escribir? Si nos atenemos a las definiciones de los autores, Daniel Cassany considera que escribir es *“una forma de realizar acciones para conseguir objetivos”* (1999:25) y por nuestra condición de seres sociales, nos comunicamos más con palabras que con hechos. Pero la intención comunicativa es más fuerte aún que las palabras, llegando a modificar el significado de las mismas cuando está asociada al contexto comunicativo. En tal sentido Cassany (1999) expresa que saber lengua no significa solamente conocer qué palabras se pueden usar para una determinada función lingüística asociada a los géneros o al tipo de texto, sino conocer cuál es la intención con la que se usan esas palabras, que va más allá de la simple decodificación y del valor semántico de las mismas. Por lo tanto para construir significados es necesario asociar el propósito comunicativo con el contexto social y el texto producido. Esto significa que para

enseñar lengua no es posible desterrar el contexto real de las prácticas de enseñanza porque es un elemento fundamental del proceso comunicativo.

Este autor expresa que *“aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad”* (1999:27). Si al escribir, las palabras que se emplean cumplen con el significado que se pretende para el contexto comunicativo, podemos decir que se ha aprendido a escribir.

En la misma línea, Jolibert precisa que *“escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, es producir textos o mejor dicho, tipos de textos, en función de sus necesidades y proyectos. Por lo tanto, se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas”* ((2009:57).

En el aula “sin fronteras” aparecida en este estudio como diferente al resto, se pudieron observar prácticas alineadas con lo que sustentan estos autores. La docente propone consignas de escritura en función de las necesidades que tienen los niños de comunicarse. Se “negocia” en el aula los temas que requieren de la escritura dependiendo de una situación real que lo amerite. De esta manera el contexto comunicativo es considerado en el aula a partir de interlocutores válidos.

Esta investigación puso de manifiesto que la enseñanza de la ortografía y la gramática aparece fuertemente arraigada en las prácticas de enseñanza de los docentes, con énfasis en la memorización más que en la reflexión sobre la lengua en la mayoría de las aulas, excepto en el aula “sin fronteras”, en la que se observan otras prácticas habituales. A la experiencia laboral de la docente de este tipo de aula, no podemos considerarla como el elemento más influyente dado que posee cinco años en la docencia.

Sin embargo esta corta experiencia puede ser un factor a tener en cuenta en próximas investigaciones que puedan incursionar en el área de formación Docente, para averiguar cómo se enseña a enseñar a escribir a los futuros maestros. Podría pensarse que al tener menos años de experiencia, hay menos contaminación con las prácticas institucionalizadas.

## V.2. Prácticas de enseñanza de la escritura orientadas por el programa escolar: ¿enseñar contenidos o enseñar sentidos?

Se evidencia en esta investigación que los docentes del segundo nivel de la escuela primaria realizan propuestas de enseñanza de la escritura con fuerte posicionamiento en los contenidos del programa escolar.

Los contenidos de gramática y ortografía, que abarcan un 69% de los contenidos de tercer año y un 66 % de los contenidos de 4to año, no se corresponden con el planteamiento que aparece en la fundamentación del programa, que postula a la escritura como “*proceso dialógico de construcción de significado, que se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos*” (2008:52). La fundamentación del Programa escolar considera además, que el proceso de generar ideas al escribir es un proceso recursivo, donde la planificación y la revisión son elementos constitutivos de dicho proceso (2008:52).

En relación con lo anterior, la concepción que manifiestan los docentes en este sentido, es que consideran importante respetar el currículo escolar y tratan de alinear las propuestas de enseñanza de manera de cumplir con los contenidos del mismo. Sin embargo, los resultados de los aprendizajes de los niños del país no convencen. Entonces el problema podría radicarse en que los maestros cumplen con los contenidos pero sin relacionarlo con la fundamentación del programa.

Hay una discordancia entre lo que plantea la fundamentación del programa escolar que orienta una enseñanza que ofrezca a los alumnos posibilidades para producir y comprender textos en diferentes situaciones comunicativas y los contenidos que están mayoritariamente referidos a la enseñanza del lenguaje como sistema.

Surge de la investigación que los docentes en su mayoría desestiman la fundamentación del programa escolar para cumplir en sus propuestas estrictamente con los contenidos, sin considerar la articulación entre ambos.

El análisis de los datos recogidos en nuestra investigación ha arrojado que las maestras realizan cursos de capacitación en el área, por lo que una posible solución podría ser que los cursos de formación tuvieran en cuenta esta dicotomía para promover la reflexión de los docentes y desarrollar nuevas representaciones.

### **V.3. ¿Enseñar a escribir las propias ideas o ayudar a apropiarse de escrituras ajenas?**

Pensemos en las demandas de la sociedad contemporánea para discutir la pertinencia de un enfoque basado fundamentalmente en el dominio de las convenciones del sistema. El advenimiento de la tecnología ha permitido superar la época en la que se pensaba que la cultura de la imagen tomaría el lugar de la cultura escrita, incorporando nuevos desafíos a las aulas con la posibilidad de contar con una computadora para cada niño.

¿Cuál ha sido el impacto de la tecnología que ha entrado al contexto de la escuela en las prácticas letradas de los niños?

Emilia Ferreiro (1993), hace referencia a la diversificación y expansión de las demandas alfabetizadoras en la sociedad actual. En sus investigaciones aparecen cuestiones que nos interesa destacar en este sentido. ¿Continúa la escuela debatiendo acerca de las virtudes de escribir con letra cursiva o con letra de imprenta en lugar de interrogarse cómo puede familiarizar a los niños para escribir usando la tecnología que forma parte de la cultura moderna y del mercado laboral? ¿Es suficiente conocer el alfabeto y las normas gramaticales para formar parte de una cultura alfabetizada?

Del mismo modo Daniel Cassany (1999) reseña los cambios que ha provocado la tecnología, generando nuevas prácticas y productos en el uso de la escritura. Ya no se realiza exclusivamente una escritura analógica (lápiz y papel) sino que es frecuente la escritura digital (procesador de texto, internet, correo electrónico), lo que está transformando las comunicaciones escritas.

Hay escasas evidencias de escribir para recordar, para comunicarse con el otro, para tomar notas y por consiguiente, hay pocas prácticas de enseñanza que muestren al niño

que para cada una de estas formas de escritura necesita aprender estrategias diferentes. Sin embargo hemos observado que la copia es utilizada como una estrategia de escritura

Tal como lo expresa Ferreiro (1993), no puede considerarse que escribir sea copiar de forma aceptable un texto que ha producido otra persona y el hecho que los niños sean capaces de reproducir las formas gráficas del sistema de la lengua, no los hace competentes para comprender los medios que deben utilizar para elaborar un mensaje lingüístico, relacionando y componiendo esas formas.

En esta investigación la tecnología no tiene un uso como lo plantean Emilia Ferreiro y Daniel Cassany. Tres docentes (25%) de la doce de la muestra hicieron mención en las entrevistas realizadas a las prácticas de escritura empleando recursos tecnológicos, aunque preferentemente usan este medio para registrar el texto final.

Se desprende de los datos estudiados que la enseñanza de la escritura en las aulas ha puesto énfasis en el reconocimiento de formatos textuales, de nominalizaciones, con una marcada exigencia por el cumplimiento de las normas ortográficas, que no aseguran la internalización de la misma como herramienta de comunicación,

Maite Alvarado (2001), expresa en un artículo de su autoría, (citado por Frugoni,2006 ), que tal vez una de las ausencias más notorias en la escuela, tiene relación con la posibilidad de experimentar y trasgredir las convenciones de la lengua para hacer usuarios “más seguros y libres, promoviendo lectores más suspicaces y potenciales escritores” (2006:17)

Sin pretender ahondar en el aprendizaje, que no es la línea de este trabajo, nos parece importante mencionar que Emilia Ferreiro (1989) en un análisis de otras investigaciones sobre el tema, hace referencia a que ellas muestran que la enseñanza con una visión mecanicista de la lengua dificulta el aprendizaje de aquellos niños de sectores más vulnerables de la población, los que por otra parte, más necesitan de la escuela como lugar para aprender a leer y a escribir. Esta referencia no es menor si consideramos que nuestro estudio fue realizado en escuelas APRENDER y de Tiempo Completo, de contextos de alta vulnerabilidad social.

Según la investigación llevada a cabo por Marrero (1993), desarrollada en el marco teórico podrían existir cinco concepciones que sustentan las prácticas de enseñanza de los docentes. En esta investigación aparecen tres de esas concepciones: la técnica, la activa y la constructivista. Se observó también que hay coherencia entre dichas concepciones y el enfoque didáctico que utilizan las docentes. Para hacer esta relación se tomó como base los enfoques que plantea Cassany (1990) y que se desarrollaron en el marco teórico de la investigación: enfoque basado en la gramática, enfoque basado en las funciones, enfoque basado en el proceso y enfoque basado en el contenido.

A su vez las concepciones y el enfoque acuerdan con los distintos tipos de prácticas que surgieron en esta investigación: Prácticas reguladoras de avances en la escritura, prácticas facilitadoras de adquisición de estrategias para la escritura y prácticas procesuales recursivas.

En este sentido las docentes con una concepción técnica, basan la enseñanza en las normas convencionales del sistema (gramática y ortografía) y acompañan sus prácticas para regular que los niños avancen en el aprendizaje de estos aspectos de la lengua. Las docentes con una concepción activa basan la enseñanza en la promoción de textos modélicos que muestran la funcionalidad de la lengua y revelan en sus prácticas estrategias para enseñar a los niños a imitar esos modelos desde la escritura. Las docentes que postulan una concepción constructivista, enseñan con un enfoque basado en el proceso y promueven en sus prácticas el aprendizaje de la escritura de forma procesual y recursiva.

El material de escritura recogido durante la investigación en las observaciones a las aulas, permitió conocer el uso que le asignan los docentes para la enseñanza de la escritura y la jerarquización de los mismos en la propuesta que plantean. Al respecto cabe destacar que el papelógrafo es un material omnipresente en todas las aulas visitadas, aunque con especificidades que están en relación con las concepciones de enseñanza de las docentes. En relación a las consignas de escritura esta investigación encontró que existen diversos tipos en las aulas pero hay un paralelismo entre la concepción de enseñanza, el enfoque didáctico y la consigna elaborada para los alumnos.

Surgió de esta investigación que existen en las aulas los siguientes tipos de consignas: consignas para recuperar contenidos lingüísticos, consignas para organizar textos sociales, consignas interdisciplinarias y consignas ampliadas.

Las maestras que usan consignas para recuperar contenidos lingüísticos fundan su enseñanza en una concepción técnica y tienen un enfoque didáctico basado en la gramática. A través de las consignas de escritura procuran que los niños muestren el dominio de las convenciones del sistema en los textos que producen.

Las maestras que tienen una concepción activa de la enseñanza de la escritura elaboran para sus alumnos consignas que los guíen a elaborar textos de uso social, imitando textos modelos que se estudian en el aula. Enseñan con un enfoque basado en las funciones de la lengua.

Las maestras que postulan un enfoque de enseñanza basado en el contenido emplean consignas interdisciplinarias para que los alumnos muestren los conocimientos adquiridos en otras disciplinas escolares. Manifiestan una concepción activa de la enseñanza y trabajan con textos modelos para enseñar a los niños a producir textos informativos de las temáticas abordadas en el aula.

Las maestras que utilizan consignas ampliadas sustentan su enseñanza en un enfoque de proceso. Las consignas que les proporcionan a los niños los guían a escribir con borradores cada día de escritura en la semana escolar, revisando el texto en forma individual o con los pares, hasta llegar a producir el texto final. Basan la enseñanza en una concepción constructivista.

En relación con el uso que las maestras hacen de la consigna se encontró que más del 90 % realiza la explicación oral de la misma antes de que los niños comiencen con la propuesta de escritura.

#### **V.4. Enseñar a escribir. Nuevas líneas de investigación**

En esta investigación hemos conocido e interpretado las distintas concepciones que tienen las docentes del segundo nivel respecto a la enseñanza de la escritura, pero

quedan algunos intersticios en los que sería interesante adentrarnos en un futuro. En este sentido haré referencia a tres cuestiones que podrían generar interrogantes para posteriores investigaciones: qué concepciones tienen los niños de lo que significa escribir en la escuela, cómo se enseña a escribir en todo el ciclo escolar desde el lugar de la escritura creativa y cómo aprenden a enseñar a escribir los docentes en su formación de grado.

Considerar que los niños tienen capacidad intelectual que les permite pensar, que tienen saberes, que argumentan, que son singulares para aprender, es el punto de partida para contribuir a generar rupturas en las concepciones de los docentes respecto a la enseñanza de la escritura, que les permitan encontrar nuevos marcos de significación para instalar prácticas reales de enseñanza en el aula que estén en consonancia con los intereses de los alumnos.

Se trata, al decir de Emilia Ferreiro, de inscribir las bases del respeto intelectual: *"yo asumo que piensas y que tu forma de pensar no se me devela de inmediato; preciso de tu ayuda para entender de qué manera piensas"* (1999:174).

La primera línea de investigación podría profundizar con relación a qué concepciones tienen los niños de la escritura y del significado que tiene escribir en la escuela. ¿Qué concepción de escritura les ayuda la escuela a construir? Investigar los sentidos que los niños otorgan a los escritos que realizan en otros espacios de la escuela, fuera del aula, que los lleva a pensar que no tienen "status" de escritura y por lo tanto constituyen escrituras anónimas, podría resultar una cuestión interesante. Por otra parte podría llevar a interrogarnos acerca de la naturalización del escaso gusto de los niños por escribir en la escuela.

La segunda línea de investigación debería profundizar el análisis de las prácticas de enseñanza de la escritura comparativamente en todo el ciclo escolar, para intentar comprender, si la escuela actual realiza una excesiva intelectualización de la enseñanza de la escritura en detrimento de la creatividad y la funcionalidad. ¿Qué lugar da la escuela para el desarrollo de la imaginación de los niños al escribir? ¿Cómo se habilitan espacios para las relaciones personales que los niños pueden llegar a mantener con la escritura?

La tercera línea de investigación que mencionaré tiene relación con los docentes. ¿Cómo aprenden a enseñar escritura los maestros en su formación enmarcados por el Programa y por las concepciones de enseñanza? ¿Qué matrices construyen los futuros maestros en su formación inicial para entender qué es enseñar a escribir?

En esta línea, Lerner, Stella y Torres (2009) alegan que en la formación de los docentes el objetivo primordial es que *“se interroguen acerca de los criterios que sustentan sus prácticas, reflexionen sobre el por qué y el para qué de cada propuesta y se apropien progresivamente de los fundamentos de la concepción didáctica que se adopta en el programa de formación. Sólo así, es posible sentar las bases para que los docentes puedan asumir la formación permanente como una responsabilidad propia”* (2009:.25).

#### **V.5. Reflexiones finales. Potenciales aportes a la escuela pública uruguaya**

Mientras la escuela y los docentes se empeñan en mantener “rituales” escolares, tal vez aferrados a una nostálgica tradición que no se quiere dejar escapar porque brinda certezas, los cambios y los nuevos vientos penetran por muchos intersticios de la vida escolar que ya no es posible desconocer. La sociedad actual, de la cual se hacen eco los medios de comunicación, controla e interpela a la institución educativa y evalúa los resultados que rápidamente trascienden las paredes de las instituciones, estableciendo juicios de valor severos respecto a la potencialidad de la escuela pública para enseñar a escribir.

Si bien en esta investigación aparecen los rituales escolares muy instalados en la metodología de la enseñanza de la escritura no está claramente establecida la relación con los problemas a los que se enfrenta la escuela, dado que la investigación también muestra la importancia de considerar la diversidad del alumnado, la biografía escolar de los docentes y las urgencias por los aprendizajes. Parece que es necesario un *aggiornamento* que posiblemente tenga que ver con las formas de interpretación de la didáctica de la escritura en los distintos niveles responsables de la enseñanza y no solo de los docentes.

Los datos informan que las docentes realizan en las aulas un intenso trabajo, con el interés genuino de enseñar a escribir, para que como lo especifica el Documento de Análisis curricular (CEIP, 2015) puedan brindar oportunidades a todos los niños para aprender a escribir y escribir para aprender a pensar cumpliendo de esta manera con una responsabilidad cívica ante la sociedad.

Lo que queda para la reflexión profunda es pensar si ese intenso trabajo desarrollado por las docentes podrá cumplir con el objetivo genuino de enseñar a escribir, si no se introducen algunos cambios sustantivos en las prácticas observadas (como la de los rituales o la de la copia sin una finalidad específica). Esta reflexión que se hace necesaria al finalizar este recorrido que realicé debería convocar no solo a los docentes sino a todos los responsables que tienen relación con la institución educativa.

Al momento de pensar las prácticas de enseñanza aflora la biografía escolar y la socialización profesional de los docentes y esta matriz conceptual les impide, muchas veces, circular por nuevas propuestas didácticas en cuanto a la enseñanza de la escritura en la escuela. Sería importante repensar aquellas propuestas que no reconocen los puntos de partida tan desiguales que tienen los niños, de manera de llegar a ofertas diferenciadas según los intereses y necesidades diversas de la población escolar. Esto obligaría al maestro a tomar decisiones para jerarquizar las situaciones didácticas.

Se visualiza desde esta investigación que si existieran más “aulas sin fronteras” como la que se vio en este estudio, sería posible que la escuela abordara estructuras sintácticas cada vez más complejas, con contenidos generadores de conflictos cognitivos en los alumnos y con un enfoque comunicacional que enseñara no solo con el uso, sino con la reflexión sistemática sobre la lengua y su estructura. Enseñar las convenciones del sistema tendría que asociarse a la funcionalidad que dichas convenciones tienen en la escritura, de manera que la gramática y la ortografía sirvieran para el logro de textos acordes a la intencionalidad comunicativa.

Cassany (1999) en una de sus investigaciones concluye respecto a la enseñanza de la escritura que se escribe mucho pero se enseña poco a escribir, que no se enseña a escribir lo que necesita escribir el alumnado, que no se enseña a escribir para pensar y aprender. En este sentido, la reflexión más potente que surge de la investigación

refiere a que se debería estimar y valorar las concepciones que los docentes manifiestan en sus prácticas de la enseñanza de la escritura porque son un elemento clave para entender y transformar la realidad de la enseñanza actual en las aulas.

En relación con los rituales que perviven en la escuela uruguaya tomaremos lo que expresa el antropólogo Roberto Da Matta al afirmar que “...los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter”. (...) “como si el dominio del ritual fuese una región privilegiada para penetrar en el corazón cultural de una sociedad, en su ideología dominante, en su sistema de valores.” (1983: 24)

Sería necesario pensar que la ritualización en las prácticas educativas no se produce al azar sino que significan construcciones que se sostienen en las concepciones subjetivas de los docentes que están ancladas en un contexto social, personal y profesional, en realidades que se van generando en el devenir histórico y político.

La complejidad de la “gramática” escolar puede dificultar el análisis del sentido de estos rituales en las concepciones de enseñanza de la escritura de los docentes, pero la reflexión es impostergable, porque como lo expresa Emilia Ferreiro: “*La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella, y no al revés*” (1999:45)

## Bibliografía

Alvarado Maite (coordinadora) (2001) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.

Alvarado Maite (2013) *Escritura e invención en la escuela. Espacios para la lectura*. Buenos Aires. Manantial.

Alliaud, Andrea (s/f) “*La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’*. *Biografía, trayectorias y práctica profesional*”, *Revista Iberoamericana de Educación*.  
Accedido febrero, 2011, desde <http://eureka.ya.com/integralmat/UBA.pdf>

Alliaud, Andrea (2010) *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación*, en Wainerman, Catalina & Di Virgilio, María Mercedes (Comps.) Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Manantial.

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (2005), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México .Fontamara.

Cassany, D. (1994) *La cocina de la escritura*. Barcelona .Anagrama.

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*. Barcelona .Paidós.

Cassany, Daniel (1999) *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.

Camps, A. (1990) *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. *Infancia y Aprendizaje*,(49), 3-19

CEIP. (2015) *Documento Base de Análisis curricular*. Informe ANEP

CEIP. *Orientaciones de Políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014*. Publicación ANEP

CEIP (2008) *Programa de educación Inicial y Primaria*. ANEP

Da Matta , R.(1983) *Carnavaís, malandros e heroís*. Río de Janeiro .Editorial Zahar.

Davini, *María Cristina* (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.

Del Pozo Flórez, José Ángel (2012) *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid. Narcea.

Ferreiro, Emilia (2005) *La internalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica*. *Avance y Perspectiva*, (1),37-43

Ferreiro, E. (1994) *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. *Lectura y Vida*, (15), 3.

Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación*. México. Fondo de Cultura Económica.

Frugoni, Sergio (2006) *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.1era ed.

GIORDAN & de VECCHI (1995), *Los Orígenes del Saber*. Sevilla. Segunda Edición. Díada Editora

Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Ediciones Morata,.

Jackson, Philip (1999) *Enseñanzas implícitas* . Buenos Aires. Amorrortu editores.

Lerner, D. (1996) *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición* en Castorina, F.; E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira & D. Lerner, Piaget – Vygotsky. *Nuevas contribuciones para el debate*. Buenos Aires. Paidós..

Lerner, D. (2002) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*.

México. Fondo de Cultura Económica.

LLECE (2010) INFORME SERCE. *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. LLECE.

Marrero (1993) *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid . Visor

Méndez de Segui, (2011) *Estrategias didácticas. Revisando la intervención docente*. Buenos Aires. 1ª edición. Puerto Creativo.

Nemirovsky, M. (1998) *El aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción*. Textos N° 17. Barcelona. Graó.

Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México. Paidós.

Riestra, Dora (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismosocio-discursivo*. Buenos Aires .Mino y Dávila.

Taylor, S.; Bodgan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires. Paidós.

Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2013), TERCE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), Santiago. Informe accedido desde:

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/>

UNESCO/OREALC (2008) *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

Vygotsky, L. (2010) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós Ibérica, 2ª ed,

## ANEXOS

### ANEXO 1-PAUTA PARA RECOGER INFORMACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

**Institución:**

#### 1-Matrícula de la institución

Total de alumnos de la escuela:

Cantidad de grupos de 3er año:

Cantidad de grupos de 4to año:

#### 2-Características del alumnado

|            | Nivel sociocultural de las familias | Área con mayores dificultades en el rendimiento de los alumnos | Porcentaje de deserción | Porcentaje de repetición | Porcentaje de inasistencias |
|------------|-------------------------------------|--|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| General    |                                     |  |                         |                          |                             |
| 3ero y 4to |                                     |  |                         |                          |                             |

## ANEXO 2- PAUTA DE ENTREVISTA A MAESTROS

### Datos Generales

| Personales                |                |                |                          |               |                |                |                        |               |                |                |                                 |           |       | Características del grupo a su cargo         |          |                      |                                     |                     |   |           |               |  |
|---------------------------|----------------|----------------|--------------------------|---------------|----------------|----------------|------------------------|---------------|----------------|----------------|---------------------------------|-----------|-------|--|----------|----------------------|-------------------------------------|---------------------|---|-----------|---------------|--|
| Antigüedad en la docencia |                |                | Antigüedad en la escuela |               |                |                | Antigüedad en el grado |               |                |                | Formación profesional           |           |       | Cursos relacionados con el área de la lengua |          | Nivel socioeconómico | Alumnos con asistencia insuficiente | Alumnos repetidores | Rendimiento general en el área de la lengua |           |               |  |
| 4 años o menos            | De 5 a 10 años | Más de 10 años | 2 años o menos           | De 3 a 5 años | De 5 a 10 años | Más de 10 años | 2 años o menos         | De 3 a 5 años | De 5 a 10 años | Más de 10 años | Cursos de formación en servicio | Posgrados | Otros | Año de realización                           | Duración |                      |                                     |                     | Insuficiente                                | Aceptable | Satisfactorio |  |
|                           |                |                |                          |               |                |                |                        |               |                |                |                                 |           |       |  |          |                      |                                     |                     |   |           |               |  |

### Enfoque pedagógico – didáctico

#### 1. Enseñanza de la escritura

- ¿Qué significa para ti enseñar a escribir?
- ¿Cómo aprendiste tú a escribir?
- ¿En qué bibliografía o autores te basas para seleccionar las actividades que le planteas a tus alumnos?

#### 2. Concepciones de aprendizaje de la escritura

- ¿Cuándo consideras que un niño de tu clase adquirió las herramientas de la escritura?
- ¿Cuántos niños saben escribir en tu clase?
- ¿Cómo atiendes los distintos niveles de apropiación de la escritura que tienen los niños de tu grupo?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades que tienen tus niños al escribir?

e) ¿Cuál es la realidad de tu clase respecto al gusto por escribir? ¿En qué te das cuenta?

### **3.Propuestas de enseñanza**

a) Cuando piensas en una tarea de escritura para tus alumnos, ¿qué aspectos consideras importantes?

b) ¿Cuáles son los recursos y/o materiales que usas para enseñar a escribir? ¿Cómo los usas?

c) ¿Qué tipo de situaciones planteas para enseñarles a escribir? ¿Con qué frecuencia?

d) ¿Crees que existe alguna clase de texto que sea más favorable que otro para enseñar a escribir .

Si piensas que sí, ¿puedes decir cuál y por qué?

e) Cuando planteas una consigna de escritura, ¿cómo te aseguras que los niños la han comprendido?

### **Características contextuales**

### **4. Condiciones del contexto para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura**

a)¿Qué condiciones consideras que existen en tu aula que favorecen el aprendizaje de la escritura?

b) ¿Dirías que existen condiciones a nivel escuela que son favorables para tus propuestas de enseñanza de la escritura? ¿En qué se evidencia?

### **Condiciones institucionales**

## 5. Los espacios de coordinación en la escuela

¿Consideras que los espacios de coordinación en la escuela te han dado herramientas para tus propuestas de enseñanza de la escritura? ¿Por qué?

### ANEXO 3- MATRIZ DE OBSERVACIÓN PARA VISITA DE AULA

| Matriz de observación |                        |            |            |                        |            |            |                        |            |            |
|-----------------------|------------------------|------------|------------|------------------------|------------|------------|------------------------|------------|------------|
| Escuelas APRENDER (A) |                        |            |            |                        |            |            |                        |            |            |
| Meses                 | Agosto                 |            |            | Setiembre              |            |            | Octubre                |            |            |
| Maestras              | Actividad de escritura | Frecuencia | Materiales | Actividad de escritura | Frecuencia | Materiales | Actividad de escritura | Frecuencia | Materiales |
| A1-3°1                |                        |            |            |                        |            |            |                        |            |            |
| A1-4°1                |                        |            |            |                        |            |            |                        |            |            |
|                       |                        |            |            |                        |            |            |                        |            |            |
| A2-3°1                |                        |            |            |                        |            |            |                        |            |            |
| A2-4°1                |                        |            |            |                        |            |            |                        |            |            |
|                       |                        |            |            |                        |            |            |                        |            |            |
| A3-3°1                |                        |            |            |                        |            |            |                        |            |            |
| A3-4°1                |                        |            |            |                        |            |            |                        |            |            |

## ANEXO N° 4. MATRIZ DE OBSERVACIÓN DE ACTIVIDADES DE ESCRITURA EN EL AULA

| Dimensiones a observar             |   |  |  |   |  |   |  |   |   |  |  |
|------------------------------------|---|--|--|---|--|---|--|---|---|--|--|
| <b>Enseñanza de la escritura</b>   | 1. Presentación de la tarea   | Consigna oral  |  | Consigna escrita  |  |   |  |   |   |  |  |
|                                    | 2. Materiales escritos presentes en el aula                               | Papelógrafo  |  | Murales   |  | Otros   |  |   |   |  |  |
|                                    | 3. Materiales escritos usados en la actividad                             |  |  |   |  |   |  |   |   |  |  |
|                                    | 4. Característica de la propuesta   | Propuesta única para todo el grupo   |  | Propuesta diversificada   |  |   |  |   |   |  |  |
|                                    | 5. Intervención Docente en la consigna                                    | Presenta la consigna oralmente y no la explica                                       |  | Presenta la consigna oralmente y explica  |  | Presenta la consigna escrita, la lee en voz alta y la explica | Lee la consigna en voz alta pero no la explica | Hace referencia a algún elemento clave de la consigna | Propone la consigna y no realiza intervención |  |  |
|                                    | 6. Intervención Docente con los alumnos                                   | Atiende individualmente las dificultades personales en el transcurso de la propuesta |  | Atiende las dificultades personales, pero las responde grupalmente en el transcurso de la propuesta |  | No interviene durante la actividad                            |  |   |   |  |  |
|                                    | 7. Interacciones del docente en el aula                                   | Interacciona con todos los alumnos   |  | Interacciona con la mayoría de los alumnos  |  | Interacciona solo con algunos alumnos                         | No se registran interacciones                  |   |   |  |  |
| <b>Aprendizaje de la escritura</b> | 1. Modalidad de realización de la tarea                                   | Tarea individual   |  | Tarea en parejas  |  | Tarea en grupos   |  |   |   |  |  |
|                                    | 2. Involucramiento de los niños en la tarea                               | Todos comienzan a escribir   |  | Algunos comienzan a escribir  |  | Pocos comienzan a escribir                                    |  |   |   |  |  |
|                                    | 3. Consultan para la tarea los materiales escritos que existen en el aula | La mayoría del grupo   |  | Algunos alumnos   |  | No consultan  |  |   |   |  |  |