Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

La escritura en el segundo tramo de educación primaria: concepciones y prácticas docentes en escuelas urbanas de un departamento del litoral del Uruguay

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

María Luisa Paredes Vargas - 311094
Tutora: Mag. Lucía Saldombide

2025

Declaración de autoría

Yo, María Luisa Paredes Vargas, 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 de la Universidad ORT Uruguay.

- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.

- 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.

María Luisa Paredes Vargas

Montevideo, 22 de mayo de 2025

Dedicatoria

A mi familia, especialmente a mi padre, por enseñarme el valor de soñar en grande y la fuerza para luchar por aquello que deseo. Gracias por ser mi base, mi impulso y mi refugio.

A Andrés, por caminar a mi lado, por su amor incondicional y por estar presente en cada paso del camino.

A mis amigos, por los momentos compartidos, el aliento en los días difíciles y las sonrisas en los días buenos.

Y a Belén, mi hija, por ser mi mayor inspiración, por dar sentido a cada esfuerzo y por llenar mi vida de luz y amor.

A todos, gracias por acompañarme en este viaje.

Agradecimientos

Agradezco sinceramente a los directores y directoras de las escuelas que, sin dudar, abrieron sus puertas para colaborar en este trabajo.

A las docentes que generosamente compartieron su tiempo, saberes y reflexiones, aportando una mirada enriquecedora que dio profundidad a este proceso. Gracias por brindarme acceso a sus experiencias, prácticas institucionales y valiosos documentos.

A los expertos y expertas que, con generosidad y sabiduría, ofrecieron sus conocimientos y orientaciones, contribuyendo significativamente al desarrollo de este estudio.

Y a mi tutora Lucía Saldombide, por su acompañamiento constante, sus observaciones oportunas, y por guiarme con compromiso y profesionalismo en cada etapa de esta investigación.

Resumen

Estudios realizados a nivel regional y nacional en los últimos 25 años, acerca de los niveles de aprendizaje en escritura de estudiantes de educación primaria, evidencian un preocupante estancamiento.

Según Ferreiro y Teberosky (1979), el comienzo de la alfabetización inicial se configura en los primeros grados escolares, por lo que este estudio pretendió conocer cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura y cómo se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula, en el segundo tramo de educación primaria. Se procuró identificar las concepciones de los docentes respecto a la escritura, relevar y describir las características de sus prácticas de enseñanza, y describir la relación entre ellas.

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, de diseño fenomenológico, con alcance descriptivo y observacional, que obtuvo la información transversalmente. Se definió una muestra de 15 docentes pertenecientes a distintas escuelas urbanas, según el criterio de heterogeneidad. El análisis de datos se realizó triangulando el marco contextual y conceptual con los datos obtenidos a través de las técnicas de recolección (entrevistas y análisis de documentos de planificación).

Se pudo establecer que los docentes de la muestra presentaban concepciones previas respecto a la escritura, y que al momento de implementar sus prácticas, las decisiones tomadas para desarrollarlas no siempre respondían a las concepciones iniciales, de esta forma se hizo evidente una articulación teoría-práctica débil. Estos hallazgos permiten reflexionar sobre la necesidad de fortalecer la formación docente continua en torno a la enseñanza de la escritura.

Palabras clave: escritura, concepciones, prácticas, docente.

ÍNDICE

EL TEMA, EL PROBLEMA A INVESTIGAR Y LOS OBJETIVOS 11

Introducción 11

Tema de estudio 11

Problema, objeto de estudio 14

Objetivo general y objetivos específicos 15

CAPÍTULO 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN REFERIDO AL TEMA A INVESTIGAR 17

1.1 Antecedentes 17

1.2 Marco contextual 21

1.3 Marco conceptual 26

1.3.1 Concepciones docentes 27

1.3.2 Prácticas de enseñanza 28

1.3.3 Relación entre teoría y práctica 29

1.3.4 Escritura 30

1.3.5 Componentes de la escritura 34

1.3.6 Conocimiento del sistema de escritura 35

1.3.7 Habilidades de la escritura 37

1.3.8 Prácticas de escritura 39

CAPÍTULO 2. ESBOZO METODOLÓGICO 47

2.1 Población y muestra 49

2.2 Acceso al campo 54

2.3 Ética de la investigación 55

2.4 Técnicas de investigación 55

2.4.1 Entrevista 57

2.4.2 Análisis documental 64

2.5 Análisis de datos 67

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS 70
3.1 Perfiles descriptivos de los entrevistados 70
3.1.1 Cargo docente 70
3.1.2 Antigüedad 70
3.1.3 Formación profesional 71
3.1.4 Contexto escolar 71
3.2 Concepciones respecto a la escritura 73
3.2.1 Categoría: Concepto 73
3.2.2 Categoría: Relevancia de la escritura 77
3.3 Concepciones respecto a las prácticas de escritura 79
3.3.1 Categoría: Pedagógico didáctico 80
3.3.2 Categoría: Actualidad y proyecciones 101
3.4 Prácticas de escritura 112
3.4.1 Categoría: Relevancia 112
3.4.2 Categoría: Componentes de las prácticas de enseñanza 114
3.4.3 Categoría: Metodología 129
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES 139
4.1 Conclusiones de acuerdo a los objetivos de la investigación 139
4.1.1 Objetivo específico 1: concepciones docentes respecto a la escritura 139
4.1.2 Objetivo específico 2: características de las prácticas de enseñanza de la escritura 141
4.1.3 Objetivo específico 3: relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que le subyacen 145
4.2 Reflexiones finales 147
4.3 Limitaciones y proyecciones 148
REFERENCIAS 150
ANEXOS 158

Anexo 1. La escritura como contenido estructurante de la unidad curricular Lengua Española en EBI 158

Anexo 2. Evolución de la escritura 160

Anexo 3. Ejemplos de diversidad de los significados que la escritura desea transmitir 161

Anexo 4. Autorización de la ANEP para realización del trabajo de campo 162

Anexo 5. Guion de entrevista 166

Anexo 6. Validación experto 1 169

Anexo 7. Validación experto 2 174

Anexo 8. Protocolo análisis documental 178

Anexo 9. Categorías de análisis 182

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Relación tema, preguntas y objetivos 16
Tabla 2. Antecedentes nacionales, regionales e internacionales 20
Tabla 3. Relevamiento de evaluaciones estandarizadas 25
Tabla 4. Orientaciones metodológicas específicas 39
Tabla 5. Intervenciones favorables para el aprendizaje de la escritura 43
Tabla 6. Heterogeneidad de la muestra 54
Tabla 7. Tabla de Maxwell 56
Tabla 8. Relación objetivos, preguntas de investigación y aspectos a indagar en la entrevista 58
Tabla 9. Relación dimensiones, categorías, subcategorías y preguntas de la entrevista 61
Tabla 10. Perfiles descriptivos de los entrevistados 72
Tabla 11. Organización del plan de escritura en relación a los instrumentos de recolección de datos 88
Tabla 12. Componentes de la escritura en relación al grado escolar 96
Tabla 13. Desafíos para la enseñanza de la escritura 103
Tabla 14. Mejoras a implementar en la enseñanza de la escritura 105
Tabla 15. Relevancia de la escritura en relación a los demás aprendizajes 113
Tabla 16. Argumentos docentes 114
Tabla 17. Tipos de actividades de escritura que plantean los docentes de la muestra 115
Tabla 18. Frecuentación o sistematización de las prácticas de escritura 116
Tabla 19. Aspectos disciplinares abordados por los docentes según entrevistas y planificaciones 117
Tabla 20. Tipos de evaluación utilizados por los docentes según entrevistas y planificaciones 119
Tabla 21. Recursos utilizados en las prácticas de escritura de acuerdo a entrevistas y planificaciones 121
Tabla 22. Características de las consignas de escritura según entrevistas y planificaciones 126
Tabla 23. Características de las intervenciones docentes en las prácticas de escritura según entrevistas y planificaciones 128
Tabla 24. Aspectos en común de las prácticas exitosas planteadas por los docentes de la muestra en la entrevista 132
Tabla 25. Comparativo prácticas de enseñanza. Diferencias entre 1° y 2° 142
Tabla 26. Relación de conclusiones de objetivos específicos 1 y 2 144
Tabla 27. Relaciones entre concepciones acerca de la escritura y características de las prácticas de enseñanza 145

Figuras

Figura 1. Ciclos, tramos y grados de la Educación Básica Integrada 21
Figura 2. Componentes y espacios curriculares de la Educación Básica Integrada 22
Figura 3. Esquema de conceptos Marco Conceptual 27
Figura 4. Interacción de los componentes de la escritura 34
Figura 5. Modelos del proceso de escritura 42
Figura 6. Características de las consignas para escribir 45
Figura 7. Decisiones metodológicas 49
Figura 8. Selección de escuelas y sus categorías 50
Figura 9. Relación datos recabados – Marco Teórico 76
Figura 10. Fragmento de planificación 1 77
Figura 11. Fragmento de planificación 2 78
Figura 12. Fragmento de planificación 3 78
Figura 13. Concepciones docentes con respecto a la escritura 79
Figura 14. Dimensión de análisis Concepciones respecto a las prácticas de escritura 80
Figura 15. Fragmento de planificación 4 83
Figura 16. Fragmento de planificación 5 84
Figura 17. Fragmento de planificación 6 87
Figura 18. Fragmento de planificación 7 91
Figura 19. La ortografía en relación al sistema de escritura 92
Figura 20. Fragmento de planificación 8 93
Figura 21. Fragmento de planificación 9 94
Figura 22. Relevancia de componentes y aspectos de la escritura 98
Figura 23. Fragmento de planificación 10 98
Figura 24. Fragmento de planificación 11 99
Figura 25. Fragmento de planificación 12 101
Figura 26. Desafíos para la enseñanza de la escritura 102
Figura 27. Mejoras a implementar en la enseñanza de la escritura 104
Figura 28. Fragmento de planificación 13 107
Figura 29. Fragmento de planificación 14 107
Figura 30. Diversificación de la propuesta. Relación grado escolar – técnica de recolección de datos 109
Figura 31. Fragmento de planificación 15 122
Figura 32. Métodos de enseñanza de la escritura y posicionamiento docente 129

EL TEMA, EL PROBLEMA A INVESTIGAR Y LOS OBJETIVOS

Introducción

La presente investigación se titula *"La escritura en segundo tramo de Educación Primaria: concepciones y prácticas docentes en escuelas urbanas de un departamento del litoral del Uruguay",* dicha investigación se enmarca en una de las líneas de investigación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, Procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.

El tema a investigar es la enseñanza de la escritura dentro del área de lengua, buscando conocer y describir las prácticas de enseñanza de la escritura de los docentes, las concepciones que subyacen a las mismas y las relaciones existentes entre ellas. Lo que los docentes expresan acerca de sus prácticas de enseñanza permitirá describirlas y categorizarlas así como develar sus concepciones al respecto.

La investigación limita su estudio al segundo tramo de Educación Básica Integral (EBI) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Esta es una etapa particular y relevante en la enseñanza de la escritura ya que, al decir de Ferreiro y Teberosky (1979), da comienzo a la alfabetización inicial. Este tramo abarca primer y segundo grado de educación primaria, donde generalmente los estudiantes tienen una edad de entre 6 y 8 años.

Tema de estudio

La enseñanza de la escritura es uno de los ejes fundamentales de la escuela primaria desde sus orígenes, implicando el proceso de alfabetización en sus diferentes niveles. Según Ferreiro y Teberosky (1979), los estudiantes en edad escolar se encuentran en una etapa sensible favorable a nivel cognitivo, lo cual facilita la adquisición de nuevos aprendizajes, configurándose así el comienzo de la alfabetización inicial.

Los docentes de educación primaria, considerando la escritura desde la enseñanza, han transformado con el paso del tiempo sus percepciones acerca del tema, atravesando diferentes paradigmas y teorías. La formación profesional de estos busca alinearse a las teorías de actualidad, optimizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, y mejorando la calidad educativa en general. A su vez, estos procesos, van a estar atravesados por los lineamientos establecidos por las políticas educativas y los documentos del marco referencial nacional, conformando una realidad compleja en la que el docente deberá tener en cuenta múltiples

factores, los cuáles deberá relacionar asertivamente para la toma de decisiones en sus prácticas pedagógicas.

Investigaciones realizadas en las últimas décadas (Ferreiro, 1991; Ferreiro y Teberosky, 1979; Kaufman, 1998; Lerner, 2001) sustentan las actuales políticas educativas en referencia a la enseñanza de la escritura en la alfabetización inicial, con énfasis en la apropiación del sistema de escritura. La más reciente de estas investigaciones tiene ya más de 20 años de publicación, lo que evidencia que la apropiación del sistema de escritura es una problemática que se mantiene desde hace ya tiempo y sin solución definitiva.

En el año 2020, la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) en su Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, establece altos niveles de no aprobación en primer año. En muchos de los casos se asocia a la dificultad de la adquisición del sistema de escritura.

Evaluaciones realizadas como la SERCE (2006), TERCE (2013), que responden a evaluaciones nacionales en Uruguay y a estudios comparativos y explicativos a nivel regional, en América Latina y el Caribe, acerca de los niveles de aprendizaje en escritura de estudiantes de educación primaria, evidencian un preocupante estancamiento en los aprendizajes entre tercero y sexto año. En 2019, la evaluación ERCE advierte que un 30% de los estudiantes de sexto año presentan una débil asociación entre fonema y grafema lo cual, según el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), debería haberse consolidado en tercer año escolar.

En la experiencia personal, como maestra de aula y maestra directora, se visualiza que la enseñanza de la escritura continúa siendo un problema a resolver al día de hoy. En primer año especialmente, es una preocupación latente para las familias, docentes y supervisores.

De este modo, se ha generado la necesidad de conocer cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura y cómo se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula, en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.

Es oportuno mencionar que, si bien los marcos curriculares vigentes promueven una visión integrada del lenguaje, que articula lectura, escritura y oralidad, este estudio opta por focalizarse exclusivamente en la escritura. Esta decisión responde tanto a fundamentos teóricos como a criterios metodológicos que hacen viable y coherente el desarrollo de la investigación.

En términos normativos, el Programa 2023 plantea que “el desarrollo de la competencia comunicativa implica integrar la oralidad, la lectura y la escritura en situaciones auténticas de

uso del lenguaje" (ANEP, 2023, p. 18), pero también reconoce que cada práctica posee rasgos propios que requieren intervenciones didácticas diferenciadas. Esta línea continúa lo planteado en el Programa 2008, el cual sostenía que "leer, escribir y hablar constituyen un sistema de prácticas que se desarrollan en estrecha relación", aunque pueden ser abordadas con propuestas pedagógicas específicas (ANEP, 2008, p. 61). En efecto, en la práctica escolar cotidiana, los docentes suelen planificar por separado cada una de estas prácticas del lenguaje, haciendo foco en una de ellas, lo que habilita su análisis individualizado sin perder de vista la concepción articulada del área.

Desde el punto de vista metodológico, el recorte hacia la escritura permite una delimitación clara del objeto de estudio. Incluir las tres prácticas del lenguaje hubiera requerido solicitar, en cada caso, una planificación específica para lectura, oralidad y escritura, lo que implica el análisis documental de tres documentos por cada docente, además de las entrevistas. Este abordaje, si bien es posible, hubiera dificultado la profundidad del análisis en el marco de una tesis de maestría, tanto por cuestiones de tiempo como por la extensión y complejidad del corpus de datos.

En particular, la escritura presenta desafíos singulares que justifican su abordaje autónomo. Escribir supone procesos cognitivos y lingüísticos complejos, como la planificación, textualización y revisión, que exigen del docente intervenciones sistemáticas y estrategias didácticas específicas. Como señala Carlino (2013), escribir es "una herramienta de pensamiento, de construcción de saberes y de desarrollo de la subjetividad" (p. 34). Cassany (2019), por su parte, destaca que la enseñanza de la escritura requiere acompañar procesos que no se reducen al producto final, sino que implican una comprensión profunda de las etapas de producción y del contexto comunicativo.

Estudiar las concepciones docentes sobre la escritura permite comprender las representaciones y saberes que guían sus prácticas de enseñanza, así como los supuestos que orientan la selección de géneros, actividades, consignas y formas de evaluación. Tal como advierten López y Roldán (2022), "explorar las concepciones que los docentes sostienen respecto de las prácticas del lenguaje posibilita abrir espacios de reflexión crítica y transformación pedagógica" (p. 91).

En este sentido, el recorte temático no implica una negación de la perspectiva integral del lenguaje, sino una decisión investigativa que favorece un análisis más profundo, riguroso y contextualizado. La escritura, como práctica social y escolar central, merece ser comprendida

en su complejidad, y este estudio busca aportar elementos para repensar su enseñanza desde la voz de quienes la llevan adelante en el aula.

Problema, objeto de estudio

De acuerdo a lo antes expuesto, la investigación abordará el tema de las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula, realizando el estudio con docentes del segundo tramo escolar de seis escuelas públicas.

Para ello la pregunta general de investigación que se propone es:

¿Cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura y cómo se manifiestan en sus planificaciones de prácticas de aula, en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay, según su discurso y planificaciones?

De este problema se desprenden otras interrogantes a dar respuesta:

1. ¿Qué concepciones tienen los docentes respecto a la escritura en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay?

2. ¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de primer y segundo grado del segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado?

3. ¿Cómo se relacionan las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento del seleccionado?

La determinación de las preguntas problema y subpreguntas en su relación con el tema de estudio, establecen los objetivos que debe seguir la investigación para poder concretarse, tanto general como específicos, otorgándole coherencia al estudio (ver Tabla 1).

Se decide investigar el problema de las prácticas de escritura y las concepciones docentes que le subyacen, ya que responde a factores de gran importancia para el campo del conocimiento. Constituye una temática a problematizar permanentemente, ya que la enseñanza debe evolucionar y adaptarse constantemente con el paso del tiempo. La información será recogida

por una Maestra de Educación Primaria, profesional del área, permitiendo dar respuesta al problema de investigación pertinentemente.

Objetivo general y objetivos específicos

Objetivo general

Conocer y describir las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.

Objetivos específicos

1. Identificar las concepciones de los docentes respecto a la escritura en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.

2. Relevar y describir las características de las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de primer y segundo grado del segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado.

3. Describir la relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado.

Tabla 1

Relación tema, preguntas y objetivos

Tema: Las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.

Pregunta problema	Objetivo general
¿Cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura y cómo se manifiestan en sus planificaciones de prácticas de aula, en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay, según su discurso y sus planificaciones?	Conocer y describir las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.
Preguntas	**Objetivos específicos**
1- ¿Qué concepciones tienen los docentes respecto a la escritura en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay?	1- Identificar las concepciones de los docentes respecto a la escritura en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.
2- ¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de primer y segundo grado del segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado?	2- Relevar y describir las características de las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de primer y segundo grado del segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado.
3- ¿Cómo se relacionan las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado?	3- Describir la relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado.

CAPÍTULO 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN REFERIDO AL TEMA A INVESTIGAR

1.1 Antecedentes

Es pertinente realizar una búsqueda de documentos de investigación que puedan sustentar este estudio. Existen varias investigaciones a nivel internacional, regional y nacional que tienen como tema de estudio las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura y sus prácticas de enseñanza.

La selección de los antecedentes se realiza de acuerdo a la relevancia de su información para esta investigación: referencias conceptuales y bibliográficas, marcos metodológicos adaptados al objeto de estudio, resultados y conclusiones (ver Tabla 2).

En el plano internacional, se hace referencia a la investigación de Guillén (2019) realizada en España. La misma se titula "La enseñanza de la escritura en la etapa de educación infantil" y tiene como objetivo identificar qué declaran los docentes acerca de qué tipo de letra es mejor para comenzar la enseñanza de la escritura y cuál es el método más idóneo para aplicar en el aula. Se observa que los resultados de la investigación están analizados en base a un marco teórico de referencia destacable en relación a las metodologías constructivistas y multisensoriales.

Es de relevancia también en el plano internacional otra investigación realizada en España por Gutiérrez y Díez (2018), titulada "Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades". Esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre ambos factores en las edades de 4, 5 y 6 años, estableciendo así los componentes que dan lugar al aprendizaje inicial del sistema de escritura. Se observa en sus resultados que efectivamente existen relaciones entre los niveles de conciencia fonológica y el desarrollo evolutivo del estudiante en estos grados escolares en cuanto al aprendizaje de la escritura. Se destaca además, la reafirmación de que en este rango de edad las condiciones del estudiante son óptimas para el inicio del aprendizaje de la escritura, así como la apropiación de la conciencia fonológica.

A nivel regional se encuentran también trabajos de investigación con valiosos aportes para este estudio. En Colombia, Rojas Beltrán (2023) en su investigación titulada "Los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura y su relación con el desarrollo de la dimensión comunicativa en niños de cinco años", recoge concepciones sobre el enfoque disciplinar, métodos de enseñanza de la escritura, prácticas de escritura en el aula y su relación con la

dimensión comunicativa. Resulta relevante para esta investigación lo señalado en sus hallazgos: aunque los documentos oficiales establecen los lineamientos educativos, en este caso la enseñanza de la escritura, los docentes mantienen concepciones y prácticas de enseñanza tradicionales que no están en coherencia con lo que se espera, permitiendo identificar así debilidades que aún persisten en la práctica.

Por otra parte, se selecciona también la investigación de Medinilla (2021) en Argentina, titulada "Enseñar a leer y escribir en el primer ciclo de educación primaria: Perspectivas curriculares y tensiones que se producen en los primeros grados de las escuelas primarias de C.A.B.A.". Este estudio, "a partir de la consideración de que en la elaboración de las propuestas pedagógicas intervienen distintos factores como lineamientos curriculares y tradicionales, intenta develar los supuestos subyacentes, en base a los cuales se configuran las mismas" (p. 8). Aporta a la investigación los resultados en cuanto a las percepciones docentes, en las que se encuentran docentes que orientan sus prácticas de enseñanza de acuerdo a documentos oficiales actuales, otros en relación a documentos anteriores que ya no están en vigencia, y otro grupo de docentes que emplea un formato híbrido entre ambos, poniendo en riesgo que se cumpla con un diseño curricular esperado. Además los docentes que realizan sus prácticas en coherencia con el diseño curricular vigente afirman que, fueron necesarios estudios de posgrado para poder llevar a cabo una adecuada gestión de la enseñanza de la lectura y escritura, ya que consideran al estudio de grado como insuficiente.

Por su parte, en Brasil, la investigación realizada por Ramos (2022), que se titula "Prácticas pedagógicas de letramento: uma análise comparativa", se propone conocer qué ha cambiado en las prácticas pedagógicas de lectura y escritura casi cuarenta años después teniendo en cuenta las nuevas concepciones sobre ello. Es de interés para la investigación observar que, a pesar del tiempo y aunque los objetivos, métodos y acciones pedagógicas sean diferentes, las concepciones de los docentes, en su esencia, son las mismas.

A nivel nacional podemos señalar la investigación de Nicolow (2022), la cual se titula "Enseñanza de la escritura por maestros noveles y expertos al inicio de la escuela primaria". El propósito de la investigación fue identificar cómo enseñan a escribir docentes de educación primaria con diferente antigüedad en el sistema y establecer a partir de allí, similitudes y/o diferencias entre sus prácticas de enseñanza de la escritura. Concluye en este trabajo que "existen muchas similitudes entre la forma de enseñar de estas cuatro maestras, entre las formas de concebir la escritura y el tipo de intervenciones que generan para promover los aprendizajes de los estudiantes" (p. 45). El sistema de escritura y el lenguaje escrito

caracterizan la enseñanza de la escritura, este último se evidencia con mayor claridad sólo en el discurso de las maestras experientes, aunque no siempre esté registrado en sus documentos de planificación.

Otra investigación nacional relevante es la de Cunha (2021) que se titula “Transiciones en la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua en el ingreso a la formación docente inicial de profesores: Concepciones docentes y opiniones de estudiantes”. En ella busca “comprender cómo los docentes de Lengua conciben esta escritura académica, su enseñanza y su posible institucionalización según la cultura o comunidad discursiva del centro educativo” (p. 5). Es relevante para este trabajo observar que la mayoría de los docentes coinciden en sus percepciones respecto al tema, y tanto ellos como los estudiantes consideran el estudio de la escritura académica como importante. Establece también un marco conceptual de referencia que permite orientar esta investigación.

Se destaca también dentro de las investigaciones nacionales la de Borges (2023), titulada “Lectura digital: concepciones y estrategias de enseñanza de maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas de un departamento del Uruguay: estudios de casos múltiples”. La investigación busca conocer y comprender las concepciones de los maestros de quinto y sexto sobre la enseñanza de la lectura digital, así como su relación con las prácticas didácticas que manifiestan emplear. Aporta a la investigación en diferentes aspectos: en sus hallazgos establece que las concepciones de los docentes son fuertemente determinadas por el contexto escolar y evidencia el fenómeno de que los docentes no siempre realizan las estrategias de enseñanza que declaran en los documentos formales. Por otra parte, ofrece referencias conceptuales muy pertinentes además de un marco metodológico en el que emplea un enfoque que orienta la reflexión para la toma de decisiones en lo que a esa área de la investigación refiere.

Tabla 2

Antecedentes nacionales, regionales e internacionales

	Autores/ Años/País	**Título/ Enfoque metodológico**	**Aporte a la investigación**
Internacionales	Guillén Bravo, Cristina. 2019. España.	"La enseñanza de la estructura en la etapa de educación infantil". Enfoque cualitativo.	Los resultados de la investigación están analizados en base a un marco teórico de referencia destacable en relación a metodologías constructivistas y multisensoriales.
	Gutiérrez Fresneda, Raúl & Díez Mediavilla, Antonio. 2018. España.	"Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades". Enfoque cuantitativo.	Existen relaciones entre los niveles de conciencia fonológica y el desarrollo evolutivo de los estudiantes de 4, 5 y 6 años en cuanto al aprendizaje de la escritura. Se destaca además la reafirmación de que en este rango de edad las condiciones del estudiante son óptimas para el inicio del aprendizaje de la escritura así como la apropiación de la conciencia fonológica.
Regionales	Rojas Beltrán, Mónica. 2023. Colombia.	"Los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura y su relación con el desarrollo de la dimensión comunicativa en niños de cinco años". Enfoque cualitativo.	Aunque los documentos oficiales establecen los lineamientos educativos los docentes mantienen concepciones y prácticas de enseñanza tradicionales que no están en coherencia con lo que se espera, permitiendo identificar así debilidades que aún persisten en la práctica.
	Medinilla, Adriana. 2021. Argentina.	"Enseñar a leer y escribir en el primer ciclo de educación primaria: perspectivas curriculares y tensiones que se producen en los primeros grados de las escuelas primarias de C.A.B.A.". Enfoque cualitativo.	Se encuentran docentes que orientan sus prácticas de enseñanza de acuerdo a documentos oficiales vigentes y no vigentes, poniendo en riesgo que se cumpla con un diseño curricular esperado. Además los docentes consideran que fue necesario estudios de posgrado para poder llevar a cabo una adecuada gestión de la enseñanza de la lectura y escritura, ya que consideran al estudio de grado como insuficiente.
	Fortaleza Ramos, Andreia Ruth. 2022. Brasil.	"Práticas pedagógicas de letramento: uma análise comparativa". Enfoque cualitativo.	A pesar del tiempo y aunque los objetivos, métodos y acciones pedagógicas sean diferentes, las concepciones de los docentes, en su esencia, son las mismas.
Nacionales	Nicolow Battaglino, Carolina. 2022. Uruguay.	"Enseñanza de la escritura por maestros noveles y expertos al inicio de la escuela primaria". Enfoque cualitativo.	Existen muchas similitudes entre la forma de enseñar de los docentes, cómo conciben la escritura y qué tipo de intervenciones didácticas realizan. Todos se centran en la enseñanza del sistema de escritura, dejando de lado lo que refiere al lenguaje escrito, este aspecto está más presente en el discurso de las maestras expertas, pero no se dejan ver en las planificaciones.
	Cunha Rau, Sandra. 2021. Uruguay.	"Transiciones en la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua en el ingreso a la formación docente inicial de profesores: concepciones docentes y opiniones de estudiantes". Enfoque cualitativo.	La mayoría de los docentes coinciden en sus percepciones respecto al tema, y tanto ellos como los estudiantes consideran el estudio de la escritura académica como importante. Establece también un marco conceptual de referencia que permite orientar esta investigación.
	Borges Farías, Nancy. 2023. Uruguay.	"Lectura digital: concepciones y estrategias de enseñanza de maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas de un departamento del Uruguay: Estudio de casos múltiples". Enfoque cualitativo.	Las concepciones de los docentes son fuertemente determinadas por el contexto escolar y evidencia el fenómeno de que los docentes no siempre realizan las estrategias de enseñanza que declaran en los documentos formales. Aporta también referencias conceptuales y marco metodológico muy pertinentes.

1.2 Marco contextual

El sistema educativo uruguayo presenta una organización escolar que a lo largo de los años ha sido sujeto de cambios. En la actualidad el plan de estudio de Educación Básica Integrada (EBI), es el que explicita la organización curricular (ver Figura 1); en éste se articulan ciclos, tramos y grados.

La educación inicial y primaria se organiza en dos ciclos, abarcando el primero desde inicial 3 años a segundo año, y el segundo, de tercer año a sexto año. Así mismo estos ciclos están organizados en 4 tramos: tramo I, inicial 3 a 5 años; tramo II, primero y segundo año; tramo III, tercero y cuarto año; y tramo IV, quinto y sexto año. De esta manera Educación Inicial se conforma por 3 grados escolares, y Educación Primaria por seis.

Figura 1

Ciclos, tramos y grados de la Educación Básica Integrada

Nota: fuente Plan de EBI (ANEP, 2022b, p.18)

Esta organización curricular responde al proceso de "Transformación Curricular Integral" (TCI), que se comenzó a implementar en el Uruguay en el año 2023, y marcó el inicio del proceso de consolidación de un diseño curricular competencial a través de los múltiples documentos que la conformaban (Marco Curricular Nacional, 2022c; Progresiones de Aprendizaje, 2022e; Planes de estudio EBI y EMS, 2022b; Reglamentos de evaluación REDE Y REEMS, 2022f; y sus programas curriculares, 2023).

Al decir de ANEP (2024a), en su documento “El diseño Curricular Competencial”, el “aterrizaje en el aula” de éste se puede observar en las metas de aprendizaje que el docente elabora para su tarea, las cuales “expresan los aprendizajes que espera que sus estudiantes logren en función del contexto y a partir de lo prescripto en el programa en los criterios de logro” (p. 3), siendo éstas redactadas de una manera específica según orientaciones del propio documento.

La investigación se desarrollará en el primer ciclo, en el tramo II, específicamente en primer y segundo año de Educación Primaria. Como se establece en el plan de estudios de EBI, “el tramo, dentro de cada ciclo, constituye una unidad temporal del currículo, dotado de coherencia interna que contempla de manera específica los diferentes ritmos y formas de aprendizaje con foco en la continuidad educativa” (ANEP, 2022b, p.17).

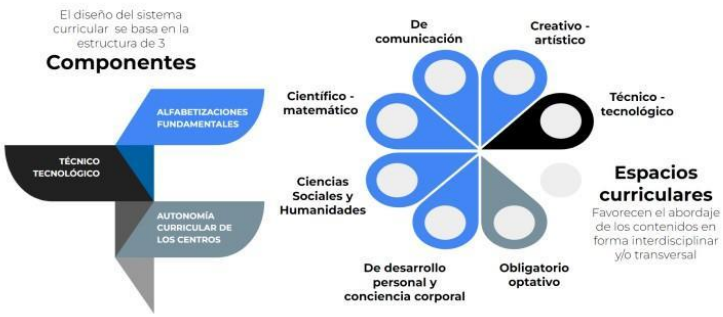
Esta organización promueve una educación inclusiva que considere la diversidad en el aprendizaje, brindando flexibilidad en la planificación.

> Desde esta perspectiva la secuencia entre ciclos, tramos y grados no puede adoptarse como un flujo lineal y mecánico entre unidades curriculares, sino como un sistema cuyas unidades son interdependientes, es decir que cooperan entre sí para alcanzar los logros de aprendizaje establecidos en los perfiles. (ANEP, 2022b, p. 18)

Por su parte, el sistema curricular de EBI se ha diseñado considerando “tres componentes curriculares y siete espacios curriculares que favorecen el abordaje de los contenidos en forma interdisciplinar y transversal” (ANEP, 2023, p. 6) (ver Figura 2).

Figura 2

Componentes y espacios curriculares de la Educación Básica Integrada



Nota: fuente Programas de EBI (ANEP, 2023, p. 7).

Estos espacios están conformados a su vez por unidades curriculares relacionadas, siendo éstas “unidades básicas de un determinado plan de estudio” (ANEP, 2023, p. 7). A partir de ellas se desarrollarán las competencias específicas.

> Tienen especial importancia los contenidos estructurantes de los campos del saber en los que se sustentan las unidades curriculares. En cada una de las unidades curriculares de un plan de estudios estos contenidos son columna vertebral y caminos principales que se recorren al abordarlos mediante el trabajo con los contenidos específicos. Estos últimos se eslabonan con los estructurantes en una construcción de red conceptual, escalonada y coherente. (ANEP, 2023, p. 7)

La enseñanza de la escritura en EBI se ubica en el Espacio Comunicación, precisamente en la Unidad Curricular Lengua Española, y se presenta como uno de los contenidos estructurantes de la unidad (ver Anexo 1).

Por su parte, varias evaluaciones estandarizadas, nacionales e internacionales realizadas en el Uruguay, dan muestra del estado de la situación de la escritura a través de sus resultados (ver Tabla 3).

El informe Nacional “Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. SERCE”, conducido este estudio por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), realizado en 2006 y publicado en 2009, se explicitaron los resultados de los aprendizajes en las áreas de lengua, matemática y ciencias de estudiantes de tercer y sexto grado de educación primaria.

En cuanto al tiempo que dedican los docentes a la enseñanza de la lengua prevalecen las actividades de escritura sobre las de oralidad de manera significativa. A su vez, estas actividades de escritura presentan una distribución considerablemente equitativa entre las actividades de comprensión y producción de texto. Más de un tercio de la muestra de estudiantes uruguayos presentaron mejores resultados que los de sus pares en el resto de países de Latinoamérica, aunque se identificaron factores extraescolares que condicionaron sus logros de aprendizaje, evidenciando una importante brecha en el contexto sociocultural que repercutió directamente en el rendimiento estudiantil.

Posteriormente, Uruguay participó en el año 2013 del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), conducido por la misma organización del SERCE. En dicho estudio se

evalúan las áreas de lectura, escritura, matemática y ciencias naturales, involucrando también, mediante cuestionarios a directores y familias.

En el informe realizado por la INEED (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) "Uruguay en el TERCE, resultados y prospecciones" (2015) se explicita que en el período desde el 2006 a la fecha de este nuevo estudio no constatan cambios de relevancia en los aprendizajes evaluados. Por otro lado, se visualiza que cerca de un tercio de los estudiantes se encuentran en los niveles más bajos de desempeño establecidos para esta evaluación. "Considerando la evidencia de la desigualdad, inequidad e inclusión conjuntamente, Uruguay se presenta como un país desigual, inequitativo y segregado. La afirmación sin duda es al menos inquietante, sin embargo, ello es lo que surge de la evidencia" (p. 26).

Es importante detenerse en el estudio ERCE de 2019, por ser la última prueba estandarizada realizada en Uruguay. Se mantiene el ente aplicador de la evaluación, así como también, las áreas a evaluar. La prueba presenta un enfoque comunicativo funcional de la Lengua, considera la escritura como una práctica social y como una habilidad comunicativa compleja y multidimensional, acordes a la enseñanza de la escritura desde un paradigma constructivista actual, como lo propone el marco curricular vigente.

La circular número 2 del 25 de marzo de 2022 de Inspección Técnica de Educación Primaria, explicita que se tomaron decisiones político-pedagógicas exitosas que fortalecieron los niveles de aprendizaje, las cuales sería oportuno mantener: Documento de Análisis Curricular, Cuadernos de Lectura y Escritura, formación docente en servicio, conversatorios pedagógicos-didácticos, etc.

A pesar de los buenos y auspiciosos resultados, se advierte que cerca de un tercio de los estudiantes de sexto grado y la mitad de los estudiantes de tercer grado presentan una débil asociación entre fonema y grafema, siendo éste un contenido a ser abordado en primer grado según el programa curricular. Esta información que brinda la propia escritura de los niños es muy relevante y debe tenerse en cuenta porque demanda fortalecer los procesos que les implica a los estudiantes comprender la alfabeticidad del sistema de escritura y trascenderlo hacia la escritura ortográfica.

Las evaluaciones antes presentadas brindaron información de relevancia que fueron consideradas para posteriores decisiones de carácter político-educativo tomadas por el estado uruguayo, proyectando de esa manera las políticas educativas que orientaron en su momento, así como lo hacen actualmente, a sus organismos durante el período de gobierno.

Tabla 3

Relevamiento de evaluaciones estandarizadas

Evaluación Estandarizada	Aplicador de la evaluación	Muestra	Resultados relevantes para la investigación
Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). 2006.	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).	200.000 estudiantes, 9.000 aulas y más de 3.000 escuelas de 16 países y un estado nacional. En Uruguay la muestra seleccionada fue representativa de todas las escuelas del país: 218 escuelas.	En 3er año escolar establece que los maestros 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. 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.
Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). 2013.	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE).	150.000 estudiantes de más de 3500 escuelas de 15 países latinoamericanos y una entidad subnacional. En Uruguay participan aproximadamente 10000 alumnos de 3º y 6º año de educación primaria, de 250 escuelas del país.	No ha habido cambios significativos entre 2006 y 2013. Los resultados que arrojan las pruebas de escritura evidencian que en los cuatro niveles hay porcentajes importantes. El mayor porcentaje abarca los niveles III y IV, mientras que un porcentaje no menor al 30% en promedio ocupa los niveles I y II.
Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE). 2019.	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE)	16 países latinoamericanos, entre 150 y 280 escuelas por país. En Uruguay se aplica a 4879 niños de tercer año y 5176 niños de sexto año de 249 escuelas.	Se advierte que un 30% de los estudiantes de 6° grado y el 49.1% de los estudiantes de tercer grado presentan una débil asociación entre fonema y grafema.

La escuela históricamente ha tenido como base la alfabetización de sus estudiantes. Según Lerner (2001), se ha propuesto "formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura" (p. 85).

La enseñanza de la escritura es un aspecto medular en la escuela pública, por lo que las diferentes políticas educativas y programas educativos hacen énfasis en su enseñanza y aprendizaje de competencias y contenidos relacionados a ello.

Si bien el programa de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) es integral y abarca todas las áreas del conocimiento, la focalización en la lectura, la escritura y la oralidad se justifica por el hecho de que son fundamentales para la

> adquisición de los conocimientos de todas las otras áreas. A su vez, la DGEIP ha hecho mucho énfasis en la importancia de la adquisición temprana de la habilidad (desde el paradigma cognitivo) y práctica (desde el paradigma socio-histórico) de lectura y escritura, en los primeros tres años de la escolaridad. (ANEP, 2021, p.11)

La adquisición de la escritura en el Marco Curricular Nacional, se ubica dentro de la competencia comunicación. Esta competencia en el documento "Progresiones de Aprendizaje" de la ANEP (2022e), "entiende el desarrollo del lenguaje como un proceso complejo e inseparable del resto de los aprendizajes, en tanto que el manejo de la lengua es el medio inevitable para acceder al mundo y a su conocimiento" (p. 16).

En el espacio comunicación se distinguen dos unidades curriculares: idioma español y segundas lenguas y lenguas extranjeras. En la enseñanza de la Lengua española, el Programa de Educación Básica Integrada (EBI) justifica la enseñanza de la escritura en el primer y segundo tramo explicando que el desarrollo y la apropiación gradual de la comunicación a través de la escritura son el eje de la alfabetización primaria.

El marco curricular concibe la escritura como un fenómeno cultural, estableciendo que "requiere aprendizaje, puesto que no se adquiere espontáneamente como la oralidad. En este sentido, el desarrollo de la escritura implica un proceso de aculturación que interactúa con el desarrollo de la lectura" (Cabakian et al., 2022, p. 33).

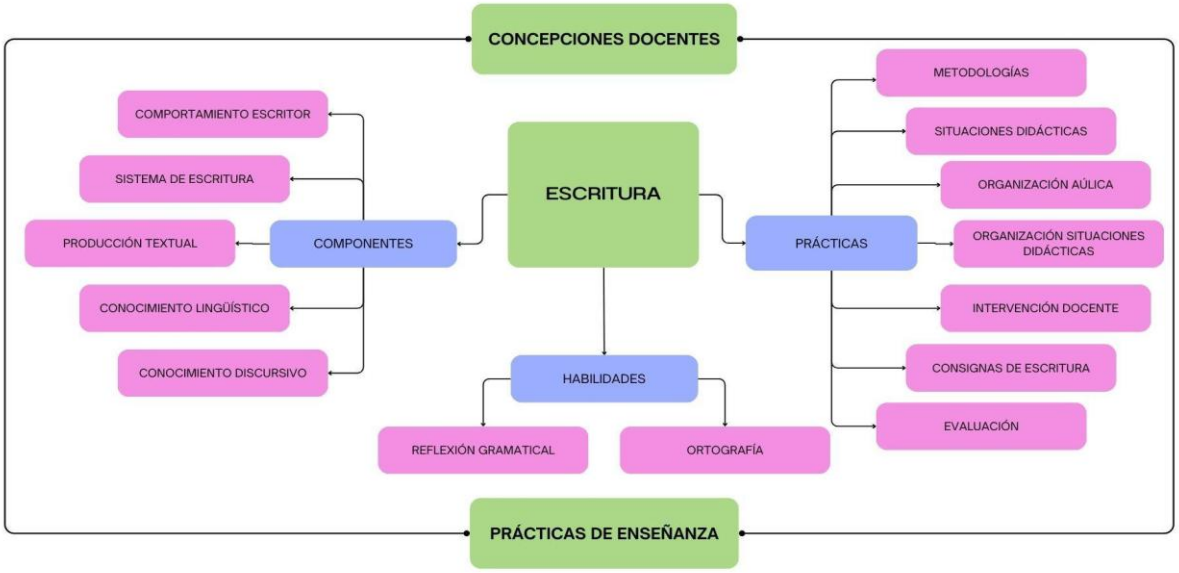
Los programas de enseñanza inicial y primaria pertenecientes al nuevo MCN, consideran fundamental "reconocer la necesidad de estimular las competencias básicas definidas por la ANEP, y el trabajo en lengua española con atención en la oralidad, la lectura y la escritura en las distintas etapas de su desarrollo" (ANEP, 2024b, p. 6).

1.3 Marco conceptual

El marco conceptual es un componente fundamental de toda investigación, ya que proporciona el andamiaje teórico necesario para interpretar y analizar los datos. En este apartado, se desarrollarán los conceptos clave que sustentan esta investigación (ver Figura 3).

Figura 3

Esquema de conceptos Marco Conceptual



1.3.1 Concepciones docentes

Según Ortega y Gasset (1999), la condición de seres humanos hace que se posea una herencia histórica, de la cual si se es consciente, existe la posibilidad de reflexionar sobre ella y si fuera necesario modificarla. Establece que la realidad misma es vivida a través de esas creencias o concepciones, “Toda nuestra conducta, incluida la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas”. (p. 29).

Las concepciones se definen como un proceso, capaz de ser transformadas o modificadas según las necesidades del individuo, tal como afirman De Vecchi y Giordan (1995):

> La concepción, tal y como la reconocemos, no es, pues, el producto sino más bien el proceso de una actividad de construcción mental de lo real. Esta elaboración se efectúa evidentemente a partir de las informaciones que la persona recibe por medio de los sentidos, pero también por las relaciones que entabla con otros, individuos o grupos, en el transcurso de su historia, y que permanecen grabadas en la memoria. Pero estas

> informaciones son codificadas, organizadas, categorizadas, dentro de un sistema cognitivo global y coherente, de acuerdo con las preocupaciones y con los usos que de él hace cada persona. (p. 110)

Las concepciones docentes son un conjunto de elementos implícitos sociales, culturales y académicos que se interrelacionan y se evidencian en el decir y el hacer. Según Morales y Bojacá (2002) las concepciones son "un saber interior que guía o influye directamente sobre el quehacer del maestro de escritura y, ante todo, son el producto de procesos complejos de la elaboración del sentido que los individuos elaboran" (p. 33).

El interés por el reconocimiento, análisis e interpretación del pensar, decir y hacer de los docentes no es reciente. Estas concepciones abarcan elementos teóricos y prácticos que se construyen a través de experiencias, la formación académica y continua, la cultura y la historia de los docentes. Estas condiciones constituyen al docente como sujeto enseñante, y la manera en que se enfrenta a la enseñanza y al aprendizaje tiene incidencia directa en las prácticas que se promueven en las escuelas.

1.3.2 Prácticas de enseñanza

Gómez López (2008), define a la práctica educativa "como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean" (p. 31). A través del análisis de las prácticas educativas se pueden distinguir variables que diferencian a las prácticas entre sí, ellas son: la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico.

Otros autores afirman además, la necesidad de contextualizar las prácticas educativas para que así puedan ser adecuadas y significativas para todos los actores que en ellas participan. A decir de Edelstein (2023):

> Las prácticas docentes son prácticas situadas, de modo que se inscriben epocalmente en el marco de un escenario que, entre otros factores, actualmente está atravesado por la globalización e internacionalización. Hoy se elaboran y desarrollan producciones

> asociadas de alguna manera a las profundas transformaciones económicas, socio-culturales y políticas y, en este marco, en los vínculos con el saber, transformaciones que se caracterizan respecto a la información y el conocimiento por su inconmensurabilidad y la aceleración en los procesos de generación, difusión e incluso recepción (acceso a las fuentes más diversas), sin desconocer las enormes desigualdades existentes. (p. 17)

El docente ya no es el que posee el conocimiento absoluto, el avance tecnológico y epistemológico ha provocado cambios importantes en la sociedad que deben ser tenidos en cuenta, ya que resultará "en la configuración de nuevas identidades y subjetividades" (Edelstein, 2023, p. 17).

1.3.3 Relación entre teoría y práctica

En el campo de la formación docente, la relación entre teoría y práctica ha sido objeto de múltiples debates, especialmente cuando se advierte una distancia entre los discursos que se sostienen en los espacios académicos y las prácticas efectivamente desarrolladas en el aula. Esta tensión no es menor, ya que impacta directamente en la calidad del proceso formativo, así como en las posibilidades de construir una enseñanza reflexiva y situada.

Desde la perspectiva de Davini (2015), la enseñanza debe ser entendida como una práctica social e interpersonal, mediada por múltiples factores contextuales, institucionales y pedagógicos. La autora plantea que no se trata de una aplicación lineal de teorías, sino de una construcción situada que articula saberes, intenciones, condiciones institucionales y decisiones docentes. En este sentido, la enseñanza implica una mediación flexible entre el diseño didáctico y las características concretas del grupo, promoviendo una autonomía creciente en los estudiantes. La escisión entre teoría y práctica, en este marco, puede llevar a reproducir modelos ritualizados y desvinculados del contexto real de actuación.

Por su parte, Sanjurjo (2017) propone comprender la práctica docente como una forma de praxis, en tanto actividad reflexiva, situada e históricamente condicionada. Desde una mirada crítica, sostiene que la teoría y la práctica no deben entenderse como dimensiones separadas, sino como momentos de un mismo proceso formativo que se retroalimentan en un

movimiento dialéctico. La fragmentación entre ambas responde, según la autora, a una formación tecnocrática que prioriza la transmisión de saberes teóricos descontextualizados y relega la práctica a la ejecución. En cambio, una formación integral exige la problematización de los saberes, la reflexión crítica sobre la propia práctica y la toma de decisiones fundamentadas en contextos reales.

En esta misma línea crítica, Stenhouse (1997) advierte que la distancia entre teoría y práctica también se explica porque las ideas pedagógicas se interiorizan como parte de la identidad profesional del docente, pero no siempre como herramientas efectivas para la acción en el aula. Según este autor, muchos docentes tienden a tomar decisiones pedagógicas guiados más por su experiencia personal o intuiciones que por marcos teóricos explícitos. Este predominio de la biografía profesional sobre la teoría académica refuerza una práctica que, si bien puede ser eficaz en determinados contextos, corre el riesgo de limitar la capacidad de innovación, análisis y transformación pedagógica.

Esta tendencia se confirma en investigaciones empíricas recientes. Un estudio de Mendonça y Gómez-Galán (2018), realizado en el ámbito de la educación superior en Brasil, revela que muchos docentes universitarios, aun contando con formación académica sólida, recurren principalmente a estrategias basadas en su experiencia previa en lugar de apoyarse en fundamentos teóricos. Esto se debe, en gran parte, a la escasa formación pedagógica específica y a la falta de espacios institucionales que promuevan la reflexión crítica. Así, la práctica docente termina siendo construida desde recorridos personales más que desde marcos conceptuales fundamentados.

En consonancia con lo planteado por Davini (2015) y Sanjurjo (2017), este panorama pone de relieve la necesidad de repensar la formación docente desde propuestas que integren teoría y práctica como dimensiones complementarias, promoviendo procesos reflexivos, colaborativos y contextualizados. Superar la escisión entre lo que se dice y lo que se hace requiere revisar las condiciones institucionales y epistemológicas de la formación, y diseñar instancias que transformen la experiencia vivida en conocimiento pedagógico consciente, crítico y situado.

1.3.4 Escritura

El concepto de escritura ha sido objeto de cambios a lo largo de la historia además de ser abordado por distintos campos de conocimientos.

Olson (1998), sostiene que existen creencias acerca de la cultura escrita aceptadas históricamente:

1- Como transcripción del habla, entendiendo a la escritura en su estrecha relación con aquello que se puede decir y su representación gráfica.

2- La escritura superior al habla. El habla asociada a un nivel impreciso de errores comunes en su práctica, y la escritura asociada a la precisión de poder expresar específicamente lo que se desea.

3- Sistema alfabético de escritura como instrumento de comunicación superior. Una de las invenciones más importantes de la evolución cultural.

4- Como elemento de progreso y desarrollo social. Nivel alto de alfabetización de la población relacionado directamente con el surgimiento de "instituciones sociales racionales y democráticas, desarrollo industrial y crecimiento económico" (Olson, 1998, p. 25).

5- Como medio para el desarrollo cultural y científico. Surgen nuevas formas de conocimiento "como la filosofía, la ciencia, la justicia y la medicina" (Olson, 1998, p. 26).

6- Como medio para el desarrollo cognitivo. La habilidad para leer y escribir brinda acceso al conocimiento legítimo, aquel que se aprende en instituciones educativas y libros.

La Real Academia Española (2010) define que la escritura es:

> Un sistema simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica, que tiene por objeto representar sobre soporte estable los mensajes y los textos. Nace como un código subsidiario de la lengua hablada, es mucho más tardía en la historia de la humanidad y no surge como resultado de una evolución de la especie. Mientras el habla es una capacidad innata y universal en el ser humano, la comunicación escrita es un fenómeno cultural, restringido. (p. 31)

Esta definición de escritura establece el carácter de sistema simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica, destacando que su propósito principal es representar mensajes y textos en un soporte estable. No solo describe la escritura como un conjunto de símbolos gráficos, sino también como un fenómeno cultural que no surgió de una evolución biológica, sino como un desarrollo posterior al lenguaje hablado.

1.3.4.1 La escritura y sus teorías de enseñanza

Muchas son las teorías que se desarrollaron en relación a cómo enseñar la lengua escrita que dieron lugar a diferentes métodos, siendo los más recientes la teoría de la conciencia fonológica y la teoría del método integral. El cambio de paradigma al constructivismo abrió paso a la teoría psicogenética de la escritura. Esta tiene como base varios conceptos fundamentales entre ellos que concibe a la escritura como objeto escolar que tiene historicidad.

> El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. (Lerner, 2001, p.25)

Dos teorías constituyen esencialmente el debate en torno a la definición de escritura: la conciencia fonológica, identifica la escritura con su ejecución física, sus recursos y procesos materiales, y la otra, la psicogénesis, vincula la escritura con sus funciones cognitivas, sociales y culturales.

Guidali, en ANEP (2015b), plantea un análisis de ambas teorías. Según su trabajo, la conciencia fonológica sostiene que el aprendizaje del sistema de escritura forma parte de un orden inexorable para lograr desarrollar la alfabetización, significando el primer paso en este proceso y el que da lugar a que sucedan los demás. De esta manera, prioriza la adquisición del alfabeto y la correspondencia grafema-fonema, siendo esta última lo que permite al estudiante comprender que las letras poseen un valor sonoro determinado. Estas son conclusiones a las que se llegan a partir de investigaciones realizadas con anterioridad (Borzone y Signorini, 1988; Borzone, 1996; González, 1996), las que sostienen que el nivel de conciencia fonológica está directamente relacionado con los logros en la adquisición de la lectura y la escritura. Por otra parte, también se observa que se generan dificultades en su aprendizaje, los cuales se les han atribuido a los procesos lingüísticos, ya que el habla es un continuo que se realiza articulando sílabas mientras que la escritura se realiza en letras (fonemas), la segmentación en cada una de ellas tiene lógicas diferentes.

La psicogénesis en cambio, establece que la lengua escrita es un saber que el estudiante comienza a construir antes de ingresar a la escuela, ubicando a la conciencia fonológica como una “consecuencia de la adquisición de la lectura y la escritura” (ANEP, 2015b, p. 1). Esta

teoría sostiene que el desarrollo de la lengua escrita sucede como respuesta a los problemas que surgen en el aprendizaje del sistema alfabético, en el que el estudiante debe superar y afianzar ciertos niveles de diferenciación de formas gráficas y su orientación en el plano, e intentar también establecer cuáles son las relaciones entre la escritura y lo que se puede leer.

Los documentos del marco oficial de la ANEP, como lo son el Marco Curricular Nacional, el EBI y los elaborados por PROLEE (Programa de Lectura y Escritura en Español), privilegian esta última teoría, en la que el concepto de escritura es abordado desde una perspectiva sociohistórica.

ANEP (2016b) hace referencia a la escritura desde una perspectiva histórica y cultural:

> Sistema de representación, altamente abstracto en la medida en que entre lo representado y la representación no existe relación vinculante alguna. Se materializa a través de un código, en este caso alfabético, e incorpora las particularidades de las prácticas escritoras y lectoras que la sociedad demanda en cada época. (p. 57)

Este modo de conceptualizar la escritura se opone a la visión mentalista del cognitivismo habilitando que el sujeto se apropie de la escritura como lo que en realidad es: una práctica sociocultural que media el desarrollo intelectual. De esta manera, es que se ve condicionada por la historia y la cultura en las que se desarrollan sus prácticas de escritura y lectura.

Establece además que, para que las personas incorporen la escritura como saber, “es necesario que conozca el sistema de escritura, los procesos que se ponen en juego al escribir y los usos, significados y funciones que esta desarrolla en su cultura” (ANEP, 2016b, p. 57).

De esta forma, el concepto de escritura ha ido transformándose con el pasar del tiempo, así como también los métodos para su adquisición que se vinculan directamente a ella:

> A lo largo de la historia se desarrollaron muchos métodos y teorías de la enseñanza de la lengua: métodos de marcha sintética, de marcha analítica, la teoría del déficit, los modelos integradores holísticos, la teoría de la conciencia fonológica o la teoría del método integral. (Paredes y Campos, 2022, p.138)

1.3.5 Componentes de la escritura

ANEP (2016b), en su publicación "Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua", plantea que la escritura se puede analizar a través de diferentes componentes fundamentales e interrelacionados entre sí, considerando la complejidad que presenta como objeto de estudio y de enseñanza. Estos son:

- el conocimiento del sistema de escritura,
- conocimiento lingüístico,
- conocimiento discursivo,
- comportamiento escritor y
- producción textual (ver Figura 4).

Todos los componentes de la escritura están presentes en la práctica y adquieren mayor relevancia según la etapa en la que se encuentre el sujeto; en el momento inicial de apropiación de la misma el comportamiento escritor adquiere mayor protagonismo, así como el conocimiento del sistema de escritura lo adquiere en la etapa que coincide generalmente con el segundo tramo de educación primaria.

Figura 4

Interacción de los componentes de la escritura

Nota: fuente ANEP (2016b), p. 58.

La interrelación de estos componentes constituye un proceso complejo y dinámico en el cual cada uno de ellos aporta de manera significativa a su concreción.

El conocimiento discursivo hace referencia al contexto social y cultural en el que se encuentra enmarcada la escritura. En él, el que escribe puede encontrar información que le permite interpretar el acto de escritura adecuadamente de acuerdo al ámbito de interacción social que corresponda.

El conocimiento lingüístico es aquel que le permite al que escribe disponer de "contenidos temáticos, como recursos léxicos y gramaticales" (ANEP, 2016b, p. 58) para poder elaborar productos escritos. A su vez, el conocimiento lingüístico también está compuesto por otros dos componentes, el léxico, entendido como el acervo lingüístico del sujeto, y la sintaxis como aquellas relaciones que se establecen entre las palabras y condicionan la forma en que se combinan.

El conocimiento del sistema de escritura se encuentra comprendido dentro del conocimiento lingüístico, el cual pone a disponibilidad del que escribe "las herramientas para codificar gráfica y alfabéticamente el texto" (ANEP, 2016b, p. 58). Esta herramienta corresponde a una construcción sociohistórica, y que el sujeto utiliza para asociar grafemas y fonemas así como dar significado a las normativas ortográficas.

Para que este último nivel se desarrolle es necesario que los dos niveles anteriores se hayan desarrollado de manera adecuada. Cabe mencionar que aunque el dominio de este conocimiento es necesario, tampoco es suficiente para poder elaborar un producto escrito, ya que existen otros componentes que también condicionan este proceso: el comportamiento lector y la producción textual.

El comportamiento escritor hace referencia al modo en que se comporta el que escribe respecto al proceso de escritura, de qué manera lleva a cabo sus prácticas de escritura y cómo participa de la comunidad letrada en la que está inmerso.

Por otra parte, la producción textual es el proceso que realiza el que escribe para lograr el producto escrito, y de qué manera establece relaciones de cohesión y coherencia en el mismo. Este proceso es "no lineal y recursivo en el cual el sujeto planifica, redacta y revisa su texto" (ANEP, 2016b, p. 58).

1.3.6 Conocimiento del sistema de escritura

Como se menciona anteriormente, en la etapa en la que el estudiante cursa el primer y segundo tramo de la educación primaria, adquiere mayor relevancia el componente del

conocimiento del sistema de escritura debido a que las condiciones del desarrollo cognitivo generalmente así lo permiten.

Muchos documentos, como los Cuadernos de Lectura y Escritura para el niño (CLE), programas anteriores y actuales de educación en Uruguay, hacen mención a la escritura como un sistema, alejándose del concepto tradicional de código. Hoy la escritura se reconoce como proceso cultural, que a diferencia de la oralidad, no es propia de la evolución humana. "Trasciende el conocimiento del código alfabético, y la mera transcripción de la oralidad, al mantener una visión que incluye el peso que la historia y la cultura han ejercido sobre el desarrollo de las prácticas escritoras y lectoras" (ANEP, 2016b, p. 57).

Según Molinari y Corral (2008), "la lengua escrita es una construcción histórica, un objeto social" (p.13). Blanche Benveniste (2002), determina la escritura como objeto de estudio, siendo investigada en diferentes ámbitos de la ciencia. Actualmente se aleja de la consideración simplista de una mera relación del sonido con la grafía, y de la concepción de que esta es una transposición de la oralidad. Establece además que la escritura constituye un objeto que se lee y se escribe, por lo tanto es producido e interpretado.

El sistema de escritura representa un sistema de grafías del lenguaje, es decir letras, signos y sus relaciones. Es importante considerar además que ningún sistema de escritura es lineal, donde cada letra tiene un determinado fonema. En nuestro sistema de escritura alfabético son escasas las letras que cumplen esta linealidad fonema grafema. También el sistema de escritura presenta otros elementos como los signos de puntuación y la segmentación entre palabras, llamados estos signos ideográficos, los cuales según ANEP (2016b), además de otros, están incluidos en las normas ortográficas que determinan su utilización al servicio del lenguaje.

ANEP (2015a), en su "Cuaderno para leer y escribir en primero: Especificaciones para el docente", establece el marco desde donde el docente debe abordar el aprendizaje de la lengua escrita. Para proponer a los estudiantes actividades adecuadas que le permitan avanzar en la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura, el docente debe reconocer en primera instancia, el momento del proceso de adquisición de la lengua escrita en el cual se encuentra el estudiante, categorías establecidas por Ferreiro y Teberosky (1991) (ver Anexo 2), ya que es un proceso que se extiende en el tiempo y que va a estar determinado por las hipótesis que los estudiantes construyen, confirman o descartan de la escritura.

1.3.7 Habilidades de la escritura

1.3.7.1 Ortografía

La ortografía se ha definido de diferentes maneras según la función que cumple en la lengua escrita. Vaca (1983) afirma que "la ortografía es un recurso gráfico estrechamente relacionado con el significado (...) Sin la ortografía, el número de palabras homógrafas sería mucho mayor, ya que muchos homónimos son diferenciados por ella". De esta manera la ortografía colabora en la eliminación de ambigüedades propias de la representación alfabética.

Por su parte, Díaz (2004) plantea a la escritura como un sistema de alta complejidad que "dispone de múltiples recursos sin equivalente en la lengua oral que permiten representar diferencias de significado". La relación de la ortografía con la lengua oral entonces, queda determinada de forma tal que en muchas ocasiones una precisará de la otra para que el significado de lo que se quiere expresar no se vea alterado (ver Anexo 3).

Reafirmando lo expuesto anteriormente, la Real Academia Española (2010), observa la relevante relación de la ortografía y el significado, sosteniendo que "una de las principales calidades, que (...) componen cualquier idioma, es la ortografía, porque sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe, ni se puede percibir con la claridad conveniente lo que se quiere dar a entender".

Para Lerner (2001), la ortografía posee un rol más protagónico que otros aspectos más complejos que intervienen en el proceso de escritura, ya que la evaluación de aquello que es correcto o incorrecto es lo más accesible de abordar y que favorece el control, resultando así, en un dilema acerca de qué priorizar, la enseñanza o el control: "si se pone en primer plano la enseñanza, hay que renunciar a controlarlo todo; si se pone en el control de los aprendizajes, hay que renunciar a enseñar aspectos esenciales de las prácticas de lectura y escritura" (Lerner, 2001, p. 31).

De esta forma, cuando el objetivo es formar escritores plenos, la ortografía se debe aprender en el marco del aprendizaje de la escritura. Torres (2004) afirma lo siguiente:

> Ni los temas de ortografía (y gramática) son los contenidos del área, ni la ortografía no importa o no se corrige (...) Conscientes de la importancia de la verdadera ortografía, los docentes deben recuperar para ella su lugar y su tiempo, reconociéndola, en medio del devenir de los proyectos, las secuencias y las actividades en que los alumnos ponen

> en práctica las prácticas del lenguaje, como uno de los problemas de la escritura. (Torres, 2004, p. 2)

Debido a lo antes expuesto, la autora sostiene que se debe entender que los estudiantes aprenden a través de la acción de leer y escribir, por lo tanto se puede afirmar que acción, reflexión y sistematización conforman componentes claves para el aprendizaje de la ortografía desde una mirada constructivista.

1.3.7.2 Reflexión gramatical

Al decir de Valerio (2018), "el objetivo de la enseñanza de la gramática es que el alumno pueda reflexionar sobre los conocimientos que posee de forma intuitiva y logre explicitarlos" (p. 68). De esta manera es que, para su abordaje, se le plantean al estudiante consignas que demandan la manipulación de las estructuras sintácticas, lo que se puede realizar, por ejemplo, a través de sustituciones de palabras o expresiones, cuyas decisiones deben ser tomadas conscientemente para así promover la comprensión.

En la actualidad, la gramática busca "que el alumno reflexione sobre su lengua" (Valerio, 2018, p. 67). Es deber de la escuela conseguir que el estudiante logre convertir el conocimiento intuitivo que ya posee por ser hablante nativo, en un conocimiento explícito y consciente, cuyo medio para alcanzarlo es la reflexión orientada por el docente.

Según ANEP (2012), se entiende por reflexión gramatical al análisis de los componentes de la lengua y de las relaciones que existen entre ellos:

> La reflexión gramatical consiste en el aprendizaje de la gramática de la lengua. Nos referimos al consciente reconocimiento que un sujeto hace luego de un conocimiento teórico mínimo (o máximo) acerca de los tiempos verbales, el léxico apropiado, la repetición o no de determinadas palabras, las relaciones anafóricas y catafóricas, entre otros. (ANEP, 2012, p. 21)

La gramática se convierte entonces en una herramienta necesaria para la comprensión del funcionamiento de la lengua, y que a su vez, permite emplear dichos saberes para analizar de mejor manera aquellos significados que aparecen en los textos.

1.3.8 Prácticas de escritura

1.3.8.1 Metodologías

Las metodologías empleadas para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en educación primaria han ido cambiando con el pasar del tiempo. La ANEP, establece lineamientos al respecto que buscan consolidar bajo una misma perspectiva las prácticas educativas.

ANEP (2024b), en su plan de estudios EBI realiza orientaciones metodológicas específicas para esta área y tramos escolar correspondiente (ver Tabla 4), las cuales los docentes de primaria deberán considerar para la implementación de sus prácticas. En ellas destaca que "los procesos de alfabetización para la formación de sujetos lectores y escritores resultan altamente complejos. La enseñanza de la lectura y escritura son actividades del lenguaje que tienen que desarrollarse en forma articulada y no escindida" (ANEP, 2024b, p. 27).

De igual manera explicita diversas metodologías activas para la enseñanza de las competencias y contenidos relacionados, teniendo como eje la centralidad en los aprendizajes de los estudiantes. Algunas de estas metodologías son aprendizajes basados en proyectos, aprendizajes en situaciones auténticas y aprendizajes colaborativos.

Tabla 4

Orientaciones metodológicas específicas

Proceso	Orientación metodológica
Alfabetización para la construcción de la competencia lingüística	Énfasis en la calidad de las consignas, intervención docente y organización áulica, promoviendo la reflexión del estudiante
Sistema de escritura	Respetar las etapas del proceso del estudiante, mantener la reflexión permanente e involucrarlo en prácticas sociales de lectura y escritura.
Situaciones didácticas	El maestro como modelo lector y escritor habilitando la escritura por sí mismos, con intervención y uso de recursos que promuevan el avance del estudiante.
Ortografía	Considerar conocimientos imprescindibles para el fin del ciclo.
Convenciones de la lengua escrita	Su aprendizaje tiene sentido en la medida en que estas se enseñan en directa relación con la lectura y la escritura, por ser dos actividades de construcción de sentido.
Recursos	Un recurso ineludible en todos los tramos es el abecedario interactivo.
Trabajo en el aula	Ambiente alfabetizador, motivante, variado, de calidad, que promueva el aprendizaje individual y colaborativo, con participación activa del estudiante e interacción con pares de otros grados al igual que con la familia.

Nota: elaborado en base a ANEP (2024b).

1.3.8.2 Situaciones didácticas

Kaufman y Lerner (2015a), en una de sus investigaciones realizadas en la región, hacen referencia a dos situaciones didácticas que también abordan la escritura: la escritura de los estudiantes a través del maestro y la escritura de los estudiantes por sí mismos.

Los estudiantes aprenden a escribir a través de sucesivas aproximaciones a diferentes prácticas de escritura, en situaciones reales, significativas o con sentido, no así en situaciones mecánicas, de copia o repaso de líneas. Lo realizan de diferentes maneras: "Algunas veces, escriben por sí mismos individualmente o en pequeños grupos; otras dictan un texto al maestro o a un compañero; a veces, copian con sentido" (Molinari y Corral, 2008, p. 15).

En base a lo antes expuesto, el marco referencial que propone ANEP hace énfasis en estas dos situaciones didácticas en particular, proponiendo la escritura a través del maestro y la escritura por sí mismos como situaciones didácticas fundamentales.

Con respecto a la escritura a través del maestro, en estas instancias los estudiantes dictan al docente un texto o realizan el análisis de un texto mediante la lectura del docente. Se debe destacar que en estas actividades quien se responsabiliza por el sistema de escritura es el docente, los estudiantes toman decisiones relacionadas al lenguaje escrito.

La otra situación didáctica es la escritura por sí mismos. Es de gran importancia que el docente tenga en cuenta, cuando se proponen actividades en este formato, que las escrituras de los estudiantes tienen sentido para ellos y se debe intentar reconocer en sus escrituras alguna sistematicidad que las regule y principios que permitan justificarlas, independientemente de la etapa en la que el estudiante se encuentre.

1.3.8.3 Organización áulica

Considerando las situaciones didácticas expuestas anteriormente, resta establecer de qué modos es posible organizar a los estudiantes en las prácticas de escritura. Según ANEP (2024b), las diversas formas de organización en el aula son: "individual, dupla, pequeño grupo, gran grupo" (p. 28).

Kaufman y Lerner (2015b), establecen las características de la escritura por sí mismos en los diferentes formatos, individual y en grupo:

- escritura individual, “los chicos tienen oportunidad de desplegar sus conceptualizaciones sobre la escritura y de plantearse nuevos problemas que los ayudan a avanzar como escritores” (p. 26).
- en grupo, “compartir la escritura con el compañero (...) hace posible poner en común conocimientos que algunos tienen y otros no, al mismo tiempo que los obliga a explicitar sus argumentos y a analizarlos más detenidamente que cuando trabajan individualmente” (p. 26). Estas dinámicas pueden ser o no con diferenciación de roles “dictado entre niños o producción compartida” (p. 28).

1.3.8.4 Organización de las situaciones didácticas en el tiempo escolar

El tiempo, entendido como factor de relevancia de la institución escolar, condiciona y determina la organización de las situaciones didácticas que el docente pretenda implementar.

Kaufman y Lerner (2015a), presentan consideraciones de relevancia que aportan al manejo de la organización en este sentido. En la planificación de la Unidad Pedagógica, se consideran diversas organizaciones de actividades que favorecen la mantención en el tiempo del proceso de aprendizaje desaseado por el docente, y de esta manera tiene la posibilidad de brindar progresión en el desarrollo del conocimiento.

Planificar diferentes situaciones con continuidad también provoca la necesaria simultaneidad de las propuestas, ya que entre todas ellas, mantendrán una dinámica pedagógica que permita favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Estas modalidades organizativas pueden responder, entre otras, a: proyectos, orientados hacia la elaboración de un producto; actividades habituales, de reiteración sistemática y previsible; y secuencias de situaciones, que pueden centrarse en el desarrollo de diferentes contenidos.

1.3.8.4.1 Etapas en el proceso de producción escrita

Picún (2013), sostiene que los modelos del proceso de escritura pueden ser abordados desde perspectivas diferentes, las cuales se diferencian entre sí a partir de la finalidad que persiguen, escribir o producir un texto, y transcribir o reproducir el mismo (ver Figura 5).

En la década del 60’, se investiga el “proceso de producción de escritores expertos” (p. 8). Este modelo es considerado para ser enseñado sin obtener resultados positivos, deduciendo

que las motivaciones de escritores expertos no coinciden con las motivaciones de los que se encuentran en etapas de aprendizaje. A raíz de ello, se estudia el modelo cognitivo, el cual se centra en los procesos mentales que desarrolla el que escribe en el acto de componer y redactar un texto: “se entiende por composición el proceso completo de generar ideas, organizarlas y escribirlas; es un proceso recursivo” (Picún, 2013, p. 9).

Figura 5

Modelos del proceso de escritura

Nota: elaborado en base a Picún (2013).

1.3.8.5 Intervención docente

En el desarrollo de las prácticas de escritura, las intervenciones que realiza el docente son decisivas para promover el aprendizaje de los estudiantes. Estas pueden ser dirigidas a todos los estudiantes, o bien, específicamente para algunos de ellos que transitan determinadas etapas del proceso de adquisición del sistema de escritura.

Kaufman y Lerner (2015b), plantean intervenciones que han resultado ser favorables para el aprendizaje y que se refieren a determinadas intenciones didácticas (ver Tabla 5).

Tabla 5

Intervenciones favorables para el aprendizaje de la escritura

Intención didáctica	Intervención docente
Promover que todos los alumnos se atrevan a escribir de acuerdo con sus conceptualizaciones	- fomentar el respeto de todos hacia la escritura de los demás - plantear como premisa que todas las modalidades de escritura son válidas - no permitir que un estudiante corrija la escritura de otro salvo cuando esto forma parte de una situación de co-corrección
Acrecentar el repertorio de letras de los estudiantes para que pueden utilizarlas progresivamente de acuerdo con su valor sonoro convencional	- remitir a las fuentes de datos existentes en el aula - escribir varias posibilidades de palabras que comiencen o terminen con la letra o la sílaba que los chicos están buscando.
Favorecer ciertas discusiones e intercambios entre estudiantes que se encuentren en niveles cercanos de conceptualización	- comparación de escrituras diferentes de la misma palabra o frase que ellos mismos han elaborado con consignas como la siguiente: "Fíjense cómo lo escribieron los dos y traten de ponerse de acuerdo"
Favorecer que se hagan cargo de sus propias escrituras y puedan volver sobre ellas para avalarlas o modificarlas	- relectura de lo que se ha escrito: "mostrame cómo dice" - preguntar si la escritura ya está completa o quiere algo más - cuando un compañero opina sobre la escritura del estudiante, requerir la opinión del autor: "¿estás de acuerdo con lo que él dice?"

Nota: elaborado en base a Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Argentina (2015b).

Las intervenciones docentes en las prácticas de escritura son claves en diferentes aspectos que potencian los aprendizajes de los estudiantes (Kaufman y Lerner, 2015b). Muchas veces esas intervenciones son para "habilitar" y motivar la escritura y estimular el comportamiento lector, en otras ocasiones se busca que el niño logre ampliar la cantidad de letras conocidas. También se busca a través de las intervenciones que los niños mediante el trabajo en duplas, con niveles próximos de conceptualización y con roles definidos (uno dicta y el otro escribe o viceversa), puedan generar discusiones y reflexiones sobre el sistema de escritura.

Cuando el docente realiza las intervenciones debe tener en cuenta el nivel conceptual en el que se encuentra cada niño, y continuando con lo establecido por Ferreiro y Teberosky en sus publicaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991), existen niveles por los cuales el estudiante avanza en su desarrollo constructivo de la escritura:

- un primer nivel en el que se distinguen dos modos de representaciones gráficas del dibujo y la escritura y durante el cual se construyen criterios de legibilidad cuantitativos y cualitativos.
- un segundo nivel en el que ese control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas llevan a la construcción de los modos de diferenciación entre las

escrituras, de tal modo que a diferentes significados les corresponde distintos modos de representación: escritura diferenciada.

- un tercer nivel que corresponde a la fonetización de la representación escrita durante el cual los niños hispanoparlantes construyen sucesivamente tres hipótesis bien diferenciadas: silábica, silábico alfabética y alfabética. (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, Argentina, 2015b, p. 37)

1.3.8.6 Consignas de escritura

Según Pérez Garrido y Valerio (2016), las consignas son el medio por el cual los docentes promueven los aprendizajes deseados en sus estudiantes. La elaboración de la consigna hace referencia a una situación de enunciación, donde el docente es el enunciador y el estudiante el enunciatario, contextualizado en la práctica de enseñanza que se pretende desarrollar. Dicha consigna debe involucrar al estudiante y favorecer su realización con autonomía, dependiendo en gran medida del grado de significado que tenga para él la propuesta.

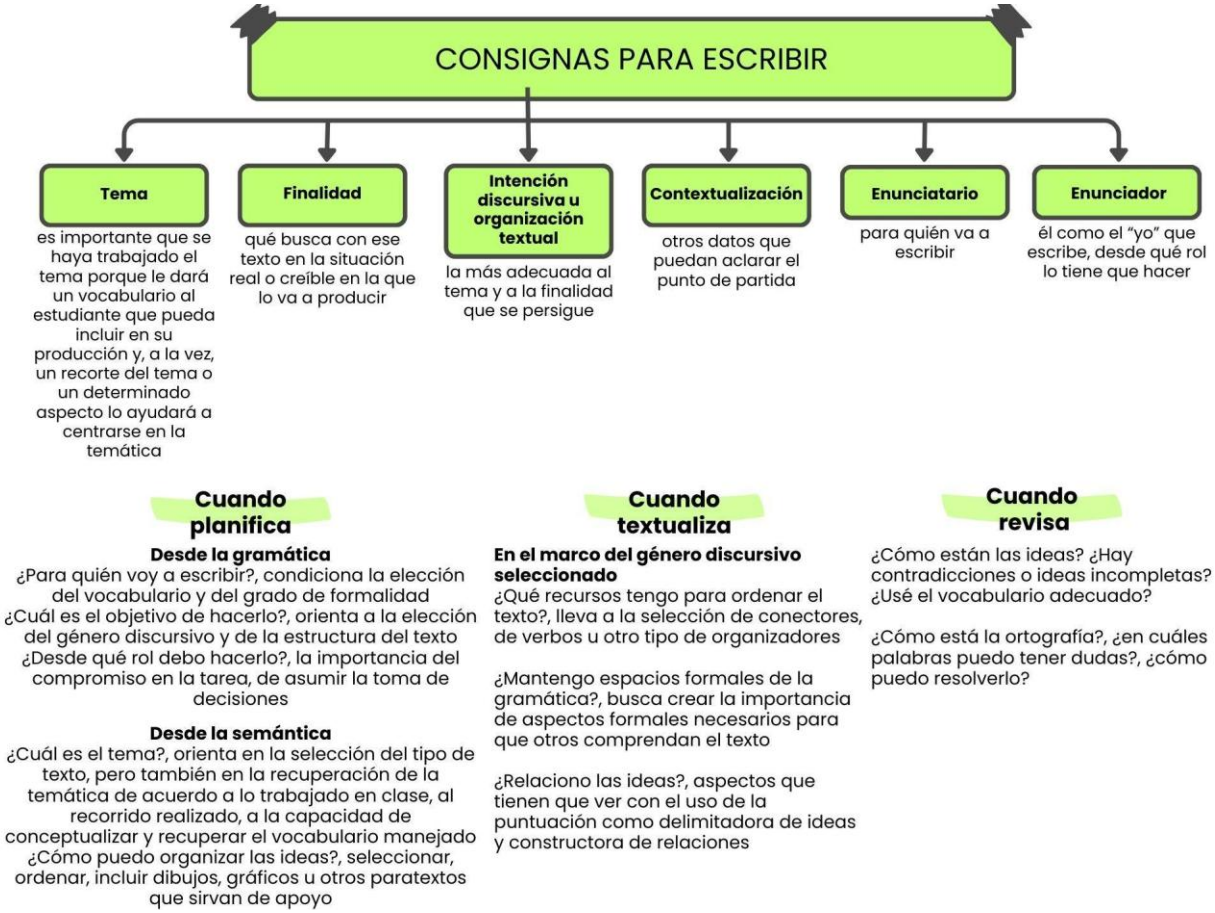
Anijovich (2014) plantea la siguiente definición de consigna:

> Una consigna, entonces, debe ser auténtica, es decir, demandar una tarea que tenga sentido para el sujeto que la realizará y le permita aprender en una situación lo más cercana posible al "grado óptimo de incertidumbre", aquel nivel que lo desafía, pero no lo paraliza. (p. 51)

Además de tener en cuenta los aprendizajes que el docente pretenda promover, es necesario considerar que la consigna sea planteada de forma escrita, de forma tal que permita al estudiante consultarla las veces que precise, para despejar las dudas que puedan surgir, y también, para atender su tiempo de aprendizaje, el cual va a ser diferente al de los demás estudiantes. De la situación de enunciación se desprenden los facilitadores que permiten rever la consigna (ver Figura 6). Considerando estos aspectos, según Pérez Garrido y Valerio (2016), las consignas deben ser elaboradas con "un lenguaje sencillo, claro, adecuado a la edad del niño y que, a la vez que genere preguntas, dé soportes para buscar respuestas en la propia consigna o en los lugares y en la forma que habilite" (p. 41).

Figura 6

Características de las consignas para escribir



Nota: elaborado en base a Pérez Garrido y Valerio (2016).

1.3.8.7 Evaluación

ANEP (2023), en sus orientaciones sobre la evaluación del espacio de Comunicación, al que pertenece la enseñanza de la escritura, establece que debe atender ciertos aspectos de relevancia:

- debe ser realizada según las Progresiones de Aprendizaje y los perfiles de egreso propios de cada tramo escolar.
- debe ser "continua y fundamentalmente formativa, acompañando los momentos sumativos y de acreditación" (ANEP, 2024b, p. 4).

- se deben incorporar, para relevar el aprendizaje de los estudiantes y sus particularidades, técnicas y herramientas variadas que le permitan al docente fundamentar las decisiones que entienda oportuno tomar.

Establece además como herramienta de evaluación el uso de portfolios, esta herramienta como evaluación formativa, evidencia el proceso de aprendizaje de manera cualitativa.

Anijovich y Cappelletti (2017), plantean que la evaluación sea entendida "como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función "clásica" de aprobar, promover, certificar" (p. 13).

En cuanto a la evaluación de carácter formativa, establecen que "implica ir formando mientras se aprende y proveer información que contribuye a que el estudiante avance" (p. 27). Señalan además que puede llevarse a cabo durante períodos largos e involucrar a otros actores de la educación.

Ravela, Picaroni y Loureiro (2019) por su parte, establecen diferencias entre los dos tipos de evaluación más utilizadas en el aula, la evaluación formativa y la sumativa. Lo que determina que éstas sean distintas es su finalidad, "la evaluación formativa tiene como finalidad movilizar el aprendizaje y es parte de los procesos de enseñar y de aprender (...) La evaluación sumativa tiene como finalidad certificar el aprendizaje, dar cuenta en forma pública de lo logrado por cada estudiante" (p. 150).

CAPÍTULO 2. ESBOZO METODOLÓGICO

En el apartado de esbozo metodológico se desarrollará con argumentos teóricos el enfoque que sustenta la investigación, también se establecerá la muestra y población de estudio así como las técnicas de recolección de datos.

Esta investigación fue abordada desde el enfoque cualitativo. Se escogió el diseño fenomenológico, con alcance descriptivo y observacional, obteniendo la información transversalmente.

Se optó por trabajar con el paradigma cualitativo por la naturaleza del objeto de estudio, que responde a subjetividades de los individuos involucrados; y también, como forma de abordar el problema y los objetivos, con el fin de conocer y comprender con coherencia los resultados que se obtengan.

La lógica de la investigación cualitativa se apoya en la inducción:

> A partir de las descripciones logradas en la observación, se trata de establecer ciertos aspectos comunes que llevan a concluir en una generalización. Se llega a una conclusión como resultado de la inferencia de similitudes observadas en los casos estudiados. El límite de este tipo de razonamiento es que sólo se puede llegar a la elaboración de juicios generales y a formular explicaciones o descripciones tendenciales. (Yuni y Urbano, 2014, p. 11)

Para Marshall y Rossman (1999) la investigación cualitativa se basa en las experiencias de las personas. En dichas investigaciones, se estudian fenómenos sociales pertenecientes a diferentes géneros y utilizan variedad de métodos de investigación. Para ello es necesario aproximarse a la situación seleccionada para el estudio en su cotidianidad, y poder valorar así las perspectivas de las personas involucradas acerca de su propia realidad. Este tipo de investigación debe considerarse como un proceso interactivo que relacione al investigador y a los participantes a través del trabajo de conocer y comprender el fenómeno, tomando como información de relevancia la conducta y las palabras de las personas.

Dentro del enfoque cualitativo se decidió optar por un diseño fenomenológico. Dicho diseño es utilizado, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), cuando se pretende conocer las experiencias de las personas acerca de un fenómeno. Los autores afirman que el principal

objetivo de los diseños fenomenológicos es “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 548). Debido a ello, es que resultó oportuno emplear este diseño, ya que esta investigación se propone conocer y describir las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura, sus prácticas de aula en las que se manifiestan éstas, y la relación existente entre ambas.

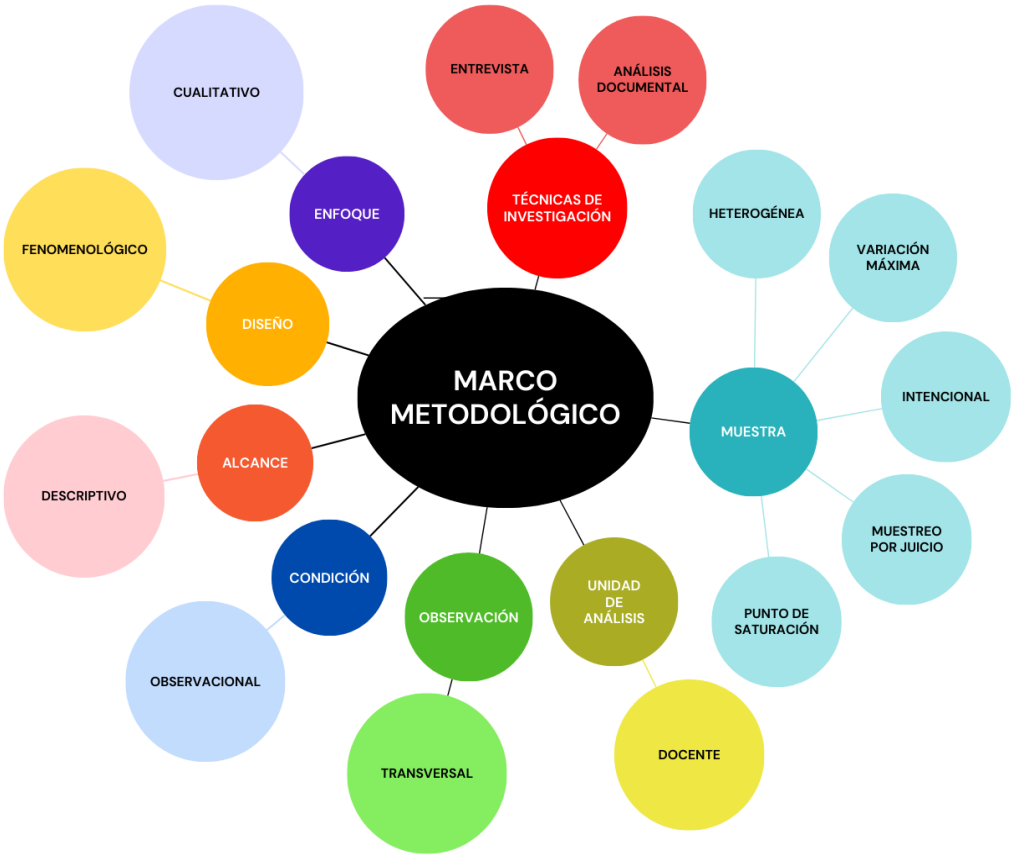
La investigación pretendió ser un estudio de alcance descriptivo, que permitiera satisfacer las necesidades de la investigación antes planteadas. “Los estudios descriptivos son útiles para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes” (Hernández Sampieri et al.; 2014, p. 99). Yuni y Urbano (2014) por su parte, sostienen que una investigación de alcance descriptivo “intenta describir las características de un fenómeno a partir de la determinación de variables o categorías ya conocidas. Se mide con mayor precisión las variables y/o categorías que caracterizan el fenómeno” (p. 15). En esta investigación se procuró describir las características de las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes, sus concepciones respecto a la escritura y su enseñanza, y las relaciones existentes entre ambos factores.

A su vez, respecto al diseño, se escogió el transversal, ya que se recolectaron datos a través de diferentes herramientas en un tiempo y espacio específico. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) “su propósito normalmente es describir variables en un grupo de casos (...) analizar la incidencia de determinadas variables, así como su interrelación en un momento, lapso o período” (p. 176).

La Figura 7 a continuación evidencia un resumen de las decisiones tomadas respecto al marco metodológico de esta investigación.

Figura 7

Decisiones metodológicas



2.1 Población y muestra

"La consideración más importante en las decisiones de muestreo cualitativo es la selección de aquellos momentos, escenarios e individuos que pueden proporcionarle la información que necesita para responder sus preguntas de investigación" (Maxwell, 1996, p. 6).

El universo de análisis de esta investigación estuvo constituido por todos los maestros de segundo tramo de las escuelas urbanas de un departamento del litoral del Uruguay. Dentro del universo establecido, se seleccionaron todos los docentes de segundo tramo de seis escuelas urbanas, considerando el criterio de heterogeneidad para los docentes y centros educativos, quedando definido de tal manera el docente como unidad de análisis.

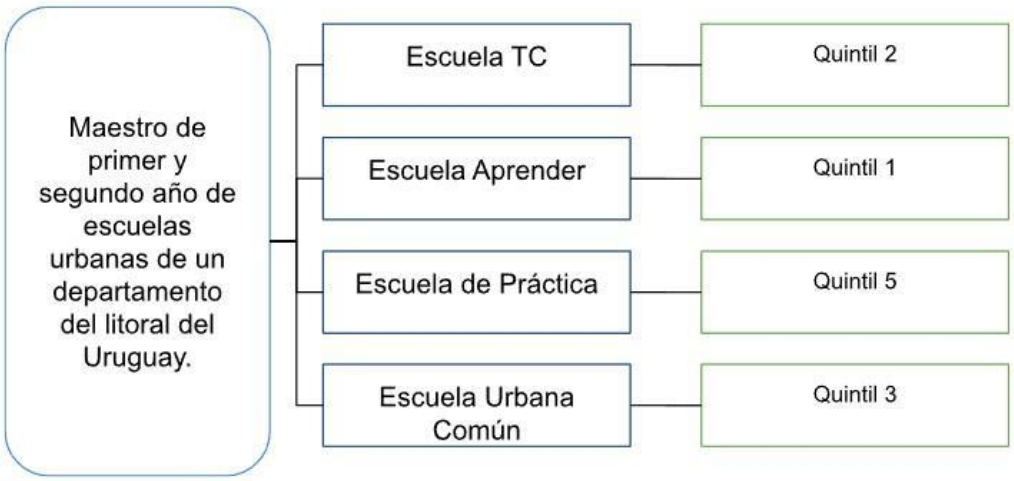
"La muestra cualitativa permite obtener resultados generalizables para el universo, dentro de los límites de representatividad socioestructural" (Mejía Navarrete, 2000, p. 167). Atendiendo a lo establecido por Mejía Navarrete (2000), la muestra buscó la heterogeneidad estructural

del objeto de estudio, considerando sus niveles estructurales: socio económico, espacial y temporal.

Los individuos seleccionados para la muestra compartían la misma profesión, ejercían ésta en el territorio de la misma ciudad y en el mismo tramo de educación primaria, que corresponde a primer y segundo grado. Presentaban diferente grado en el escalafón docente, experiencia en el grado escolar, y pertenecían además, a instituciones educativas con características particulares de acuerdo a su categoría y al contexto en el que están insertas (ver Figura 8).

Figura 8

Selección de escuelas y sus categorías



En esta investigación la muestra seleccionada respondió a la categoría de Variación Máxima, considerando que busca "integrar sólo algunos casos, pero aquellos que sean lo más diferentes posible, para revelar la amplitud de variación y la diferenciación en el campo" (Flick, 2004, p. 82).

En la selección de la muestra se descartaron las escuelas rurales y especiales, ya que cuentan con otra forma de organización (docentes multigrados); también los jardines, porque no cuentan con primer y segundo grado. También se excluyeron aquellas escuelas con las que se presentaba algún tipo de implicación por parte del investigador, por vinculación laboral o personal en el presente año o anteriores.

Según el Monitor Educativo (2022d), se establecen criterios para organizar los centros educativos de la DGEIP. Para esta investigación se tomaron los criterios "categoría de escuela" y "nivel de contexto sociocultural". En la página oficial de ANEP, el documento

define las categorías de escuelas “Escuelas Urbanas Comunes, Escuelas Rurales, Escuelas APRENDER, Escuelas de Tiempo Completo, Escuelas de Tiempo Extendido, Escuelas de Práctica y Escuelas Habilitadas de Práctica”. Además suma los Jardines de Infantes y Escuelas de Educación Especial. Por otra parte también establece la definición de nivel de contexto sociocultural: “El Nivel de Contexto Sociocultural se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable”.

En el departamento del litoral funcionan 19 escuelas urbanas comunes, 11 APRENDER, 2 de práctica, 11 de tiempo completo y 1 de tiempo extendido. Se tuvo en cuenta la heterogeneidad de la muestra considerando escuelas de diferentes categorías y quintiles. Es relevante aclarar que por definición las escuelas APRENDER son de quintiles 1 o 2. La muestra, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), responde a la clase de muestras diversas o de máxima variación, dado que “se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado” (p.431).

Fue oportuno entonces que la muestra pudiera representar una amplia variedad de situaciones:

> Esta diversidad es lo que permite -en el proceso inductivo- determinar las similitudes (aquellos rasgos generalizables) y las diferencias (rasgos atribuibles al carácter idiosincrático del caso, factores contextuales, etc.). La estrategia de selección cualitativa se basa en la diversidad y heterogeneidad de los casos, que son valiosos en tanto poseen información relevante a los fines del estudio. (Yuni y Urbano, 2014, p. 21)

Por otro lado, la muestra de esta investigación respondió a la categoría de Muestra Intencional ya que según Maxwell (1996), “es una estrategia en la cual los escenarios, personas o acontecimientos son escogidos deliberadamente para proveer información importante que no puede ser tan bien obtenida por otras selecciones” (p. 68).

La selección de la muestra también respondió al procedimiento de Muestreo por Juicio, que al decir de Mejía Navarrete (2000):

> Consiste en la selección de las unidades a partir sólo de criterios conceptuales, de acuerdo a los principios de la representatividad estructural, es decir, las variables que

delimitan la composición estructural de la muestra son definidos de manera teórica por el investigador. (p. 169)

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se seleccionó una muestra conformada por 15 docentes pertenecientes a seis escuelas diferentes, considerando una cantidad similar de docentes para cada una de ellas. A su vez, estas escuelas pertenecen a cuatro categorías diferentes. Los docentes fueron seleccionados considerando el principio de heterogeneidad antes mencionado, contemplando la mayor diversidad posible en cuanto al grado de escalafón docente, especialización en el área y experiencia en el grado escolar (ver Tabla 6).

Se definió el tamaño de la muestra utilizando el principio de "punto de saturación" (Mejía Navarrete, 2015), siendo en este caso un muestreo por individuo. Para comenzar a comprender las pautas estructurales que definen el objeto de estudio se seleccionó el rango de 11 a 15 casos, donde se inicia el proceso de saturación.

Se seleccionaron escuelas pertenecientes a cada categoría: dos escuelas de tiempo completo, una escuela APRENDER, una escuelas de práctica y dos escuelas urbanas comunes. Todas las escuelas son urbanas pero algunas de ellas están localizadas en la capital y otras en el interior departamental, de cada escuela se seleccionaron maestros de primer y segundo grado.

Fueron diversos los criterios que se utilizaron para la selección de casos:

- Categoría de escuelas urbanas: se optó por escuelas urbanas ya que mantienen un formato de un docente a cargo de un grado escolar específico, no así las escuelas rurales, que presentan un formato de docentes multigrado, donde atienden a estudiantes de dos o más grados escolares simultáneamente. A su vez, las escuelas urbanas presentan una mayor diversidad de categorías de escuelas como contextos socioculturales en los que están insertas, caracterizando la identidad de cada institución.
- Categorías de escuelas: dentro de las escuelas urbanas se descartaron las escuelas especiales, que también cuentan con formato de docentes multigrado. De igual manera se descartaron los jardines de Educación Inicial, por no contar con el tramo escolar en estudio, correspondiente al primer y segundo grado escolar.
- Quintiles de escolares: se consideró las categorías de las escuelas y su contexto, seleccionando la misma cantidad de escuelas en cada categoría, buscando una representación variada y amplia de la zona urbana a la que pertenecen.

- Contexto escolar: como se establece anteriormente en el marco contextual de esta investigación, el contexto escolar determina significativamente el resultado de los aprendizajes de los estudiantes, debido a ello se seleccionaron escuelas pertenecientes a diversos contextos socioculturales, procurando la mayor amplitud y diversidad entre ellos.
- Experiencia docente: con la intención de mantener una muestra variada, se decidió considerar tanto a docentes con amplia experiencia al igual que aquellos de menor trayectoria, para poder contar con una mayor diversidad de aspectos que condicionen sus percepciones respecto al tema de estudio. La trayectoria en DGEIP se evidenció en el grado del escalafón docente que revestían, a la vez que se valoró la experiencia en el tramo 2 específicamente.
- Especialización en el área: la formación profesional permanente de los docentes facilita sustentos teóricos y herramientas pedagógicas y didácticas para la mejora de sus prácticas educativas, por lo que en muchas ocasiones, marca una diferencia en el desempeño profesional respecto a sus colegas. Por ese motivo, también fue de relevancia para la selección de los casos, ya que se involucraron a aquellos docentes que poseían diferentes grados de formación en el área, para continuar brindando así diversidad a la muestra.
- Conveniencia del investigador: se seleccionó escuelas que brindaran viabilidad para la implementación del trabajo de campo, en cuanto a proximidad geográfica para llegar a cada una de ellas en tiempo y forma adecuados, además de vigilar la implicancia que pudiera existir con alguna de ellas, no considerándose para la muestra aquellas escuelas con las que el investigador pudiera haber tenido algún tipo de vinculación laboral o personal en la actualidad o anteriormente.

Tabla 6

Heterogeneidad de la muestra

Unidad de análisis	Sexo (M/F)	Grado Escalafón docente	Grado a cargo	Experiencia en el tramo	Carácter del cargo	Formación específica en el área de escritura	Categoría de la Escuela	Quintil de la Escuela	Localización de la Escuela
C1	F	1°	1°	+5 años	Suplente	c/formación	Aprender	2	Urbano
C2	F	6°	1°	-5 años	Efectivo	s/formación	Habilitada Práctica	5	Urbano
C3	F	3°	2°	+5 años	Efectivo	s/formación	Común	3	Urbano
C4	F	1°	2°	-5 años	Suplente	s/formación	Común	3	Urbano
C5	F	2°	1°	+5 años	Efectivo	s/formación	Común	4	Urbano (interior)
C6	F	4°	2°	+10 años	Efectivo	s/formación	Común	4	Urbano (interior)
C7	F	7°	1°	+10 años	Efectivo	c/formación	Tiempo Completo	5	Urbano (interior)
C8	F	1°	2°	-5años	Suplente	s/formación	Tiempo Completo	5	Urbano (interior)
C9	F	6°	1°	+10 años	Efectivo	s/formación	Común	3	Urbano
C10	F	5°	2°	+10 años	Efectivo	s/formación	Habilitada Práctica	5	Urbano
C11	F	1°	2°	-5 años	Suplente	s/formación	Tiempo Completo	1	Urbano
C12	F	5°	1°	-5 años	Efectivo	s/formación	Tiempo Completo	1	Urbano
C13	F	4°	2°	+5 años	Efectivo	c/formación	Aprender	2	Urbano
C14	F	1°	1°	-5 años	Efectivo	c/formación	Aprender	2	Urbano
C15	F	4°	2°	-5 años	Efectivo	c/formación	Habilitada Práctica	5	Urbano

Nota: C (ej. C1) referencia a los docentes entrevistados.

2.2 Acceso al campo

El acceso al campo se realizó paulatinamente, respetando las estructuras organizacionales de los entes a los que se les solicitó autorización. En primera instancia se pidió acceso a los directivos de mayor jerarquía de la DGEIP a nivel departamental, acudiendo al Inspector Departamental para una primera presentación del trabajo que se pretende hacer, y posteriormente, elevar por vías formales la solicitud de aval a la DGEIP. Obtenido dicho aval

(ver Anexo 4), se continuó con el acceso al campo contactando con los Inspectores de zona y los Directores de las escuelas para, además de presentar la investigación y solicitar autorización, poder evidenciar los beneficios que podía ofrecer dicho trabajo para el interés del centro y de la DGEIP, generando el compromiso de compartir los resultados del estudio con cada una de las comunidades de esas escuelas en las que se realizó la investigación, apelando a un vínculo de confianza con los directivos en sus diferentes niveles de jerarquía.

2.3 Ética de la investigación

La ética de la investigación fue un aspecto considerado permanentemente. Se vigiló el sesgo del estudio, desarrollando el trabajo en escuelas donde el investigador no mantenía ningún tipo de vínculo de índole profesional o personal, sin relaciones de jerarquía o afectiva. Por otra parte, se aseguró la confidencialidad en todas las entrevistas, mediado por la firma de un documento de confidencialidad, asegurando que la información tendría uso académico y anónimo, vigilando mantener la mayor fidelidad de la información brindada por el entrevistado evitando manipular de ninguna manera los resultados.

2.4 Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación que se utilizaron fueron la entrevista y el análisis documental. Se consideró pertinente la elección de estas técnicas ya que responden al carácter cualitativo de la investigación, y permitieron abordar el objeto de estudio de manera adecuada para recabar la información necesaria que diera respuesta a los objetivos planteados para este estudio (ver Tabla 7).

Tabla 7

Tabla de Maxwell

Objetivo general: Conocer y comprender las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.

Objetivo específico	¿Qué necesito conocer?	¿Por qué necesito conocer eso?	¿Qué tipo de datos responderán las preguntas?	¿Dónde puedo encontrar los datos?	¿A quién contacto para acceder?	¿Cronograma de adquisición?
Identificar las concepciones de los docentes respecto a la escritura y su enseñanza en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.	Las concepciones que tienen los docentes respecto a las prácticas de enseñanza de la escritura.	Para evidenciar cuáles son las concepciones que tienen los docentes acerca de las prácticas de enseñanza de la escritura.	La palabra de los docentes recabada a través de las herramientas de recolección de datos. Los documentos de planificación de prácticas de escritura.	15 docentes de 6 escuelas públicas urbanas de un departamento del litoral del Uruguay. Las escuelas pertenecen a diferentes categorías. ● Entrevistas a los docentes de primer y segundo año de primaria. ● Planificaciones de docentes de primer y segundo año.	A los equipos de dirección de cada una de las instituciones. A docentes de primer y segundo grado de las escuelas públicas urbanas de una ciudad del litoral del Uruguay.	Mayo, Junio, Julio, Agosto, Septiembre de 2024
Relevar y describir las características de las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de primer y segundo grado del segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.	Las características que le atribuyen los docentes a las prácticas de enseñanza de la escritura.	Para conocer cómo son las prácticas de enseñanza de la escritura de esos docentes.	La palabra de los docentes recabada a través de las entrevistas. Los documentos de planificación de prácticas de escritura.	15 docentes de 6 escuelas públicas urbanas de un departamento del litoral del Uruguay. Las escuelas pertenecen a diferentes categorías. ● Entrevistas a los docentes de primer y segundo año de primaria. ● Planificaciones de docentes de primer y segundo año.	A los equipos de dirección de cada una de las instituciones. A docentes de primer y segundo grado de las escuelas públicas urbanas de una ciudad del litoral del Uruguay.	
Describir la relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.	Cómo es la relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen.	Para conocer si se condicionan entre sí y de qué manera.	La palabra de los docentes recabada a través de las herramientas de recolección de datos. Los documentos de planificación de prácticas de escritura.			Octubre, Noviembre, Diciembre de 2024

2.4.1 Entrevista

En este tipo de investigación cualitativa, la técnica de la entrevista permite al investigador conocer aquellos aspectos de relevancia acerca del objeto de estudio:

> Mediante la entrevista el investigador obtiene descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada. Por lo tanto, a través de las entrevistas se obtiene información sobre ideas, creencias y concepciones de las personas entrevistadas. Además, estas producciones de los sujetos pueden referirse a hechos, sucesos o fenómenos ocurridos en el pasado, e incluso a otros hechos de los que los sujetos tienen una referencia pero que no los han vivido. (Yuni y Urbano, 2014, p. 81)

Existen tres tipos de entrevistas: estructuradas o con cuestionario, semi-estructurada sin cuestionario y no estructurada. De acuerdo a los objetivos de la investigación, donde se necesita información acerca de las creencias de los docentes, se consideró acorde formular preguntas generales, dejando al entrevistado extenderse en su discurso, planteando de este modo una entrevista semi-estructurada. En ésta "se van planteando los interrogantes sin aferrarse a la secuencia establecida previamente, permitiéndose que se formulen preguntas no previstas pero pertinentes. El guion indica la información que se necesita para alcanzar los objetivos planteados" (Yuni y Urbano, 2014, p. 83). Permite comprender en gran medida las concepciones a través de lo que declararon los docentes. La entrevista tuvo como instrumento el guion de la misma con un listado tentativo de preguntas atendiendo a la información que se necesitaba para lograr los objetivos de la investigación (ver Tabla 8). De haber sido pertinente, se podían formular otras preguntas que se estimaran adecuadas al tema de estudio, aunque no estuvieran previstas.

Tabla 8

Relación objetivos, preguntas de investigación y aspectos a indagar en la entrevista

Objetivo general	Pregunta de investigación	Objetivo específico	Aspecto a indagar en la entrevista
Conocer y describir las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.	¿Qué concepciones tienen los docentes respecto a la escritura y su enseñanza en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay?	Identificar las concepciones de los docentes respecto a la escritura y su enseñanza en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.	Trayectoria profesional Formación Concepto de escritura características de la escritura Cambios en el concepto de escritura. Relevancia de la escritura. Relación en otras áreas. Relación del contexto con la enseñanza de la escritura. Prácticas recurrentes Relevancia. Plan de escritura. Importancia de las habilidades Importancia de los componentes. Valoración de las situaciones didácticas. Desafíos y dificultades en cuanto a la enseñanza de la escritura. Condiciones materiales y didácticas para la enseñanza de la escritura.
	¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de primer y segundo grado del segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado?	Relevar y describir las características de las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de primer y segundo grado del segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado.	Relevancia de las prácticas de la escritura. Frecuentación y sistematización de las prácticas de escritura. Metas en las prácticas de escritura, Evaluación de las prácticas de escritura. Recursos utilizados en la práctica de escritura. Consigna de las prácticas de escritura. Organización de los estudiantes. Intervención docentes, Metodología utilizada para la enseñanza de la escritura.
	¿Cómo se relacionan las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado?	Describir la relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado.	Relevancia de las prácticas de la escritura. Frecuentación y sistematización de las prácticas de escritura. Metas en las prácticas de escritura, Evaluación de las prácticas de escritura. Recursos utilizados en la práctica de escritura. Consigna de las prácticas de escritura. Organización de los estudiantes. Intervención docentes, Metodología utilizada para la enseñanza de la escritura. Prácticas frecuentes Relevancia. Plan de escritura. Importancia de las habilidades Importancia de los componentes. Valoración de las situaciones didácticas. Desafíos y dificultades en cuanto a la enseñanza de la escritura. Condiciones materiales y didácticas para la enseñanza de la escritura. Los resultados se obtienen del análisis de datos, a partir de la triangulación de las entrevistas y el análisis documental.

Se consideró el número de 15 docentes participantes accesible para realizar entrevistas individuales. Al decir de Yuni y Urbano (2014), aplica esta entrevista un único investigador a un solo individuo, lo cual beneficia a la situación de comunicación, a la confianza y comodidad que se puede desarrollar en esa instancia, alentando a que se genere un clima de intimidad que permita abordar temas generales o particulares con cierta facilidad. En contrapartida, fue necesario considerar que este tipo de implementación de la entrevista significa destinar un tiempo considerable, necesario para su buen desarrollo.

Para la formulación de preguntas, según Yuni y Urbano (2014), se atendió al proceso de "lanzadera-embudo". Este proceso propone avanzar en la entrevista con preguntas que aborden aspectos generales al comienzo, y poco a poco, al transcurrir ésta, realizar preguntas más específicas que busquen información para concretar datos antes mencionados o que no fueron suficientemente explicitados. Es por esto que la estrategia de lanzadera-embudo "consiste en plantear preguntas muy abiertas de carácter general al comienzo, para en pasos sucesivos ir estrechando y concretando las cuestiones hasta llegar a descender a detalles y datos singulares" (p. 93).

La entrevista se organizó en tres secciones: primero, preguntas que apuntaron a las concepciones de los docentes respecto a la escritura, una segunda sección que abordó las concepciones de los docentes respecto a la prácticas de escritura, y una tercera en relación a la identificación de prácticas de escritura, todos aspectos relacionados específicamente al segundo tramo de enseñanza primaria.

Para el proceso de validación del instrumento de investigación se comenzó utilizando el marco teórico para construir categorías apriorísticas, elaborando así un primer guion tentativo para las entrevistas a los docentes.

Según Cisterna (2005), es el propio investigador quien a través de los objetivos que plantea en la investigación le atribuye significado a los resultados que obtiene. Por ello, es fundamental discriminar tópicos que sirvan de referencia para la recolección y organización de la información, estableciendo así "categorías, que denotan un tópico en sí misma, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos" (p. 64). Las categorías y subcategorías pueden ser a su vez, apriorísticas o emergentes. Las apriorísticas son aquellas que se elaboran previamente a la recolección de información, mientras que las emergentes surgen durante el proceso recopilatorio.

Teniendo en cuenta los tópicos que se plantean en la investigación y para mantener coherencia en el estudio y evidenciar los aspectos esenciales que lo conforman, se debieron establecer categorías apriorísticas con su respectivo despliegue en subcategorías, lo que permitió a su vez consolidar el sentido de la elaboración de los instrumentos de recolección de la información.

A partir de las preguntas formuladas en el guion de entrevista (ver Anexo 5), se pudieron establecer entonces categorías y subcategorías de análisis apriorísticas (ver Tabla 9).

Tabla 9

Relación dimensiones, categorías, subcategorías y preguntas de la entrevista

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Preguntas entrevistas
El maestro y el contexto escolar	Situación actual	Cargo docente	1. ¿Qué grado escolar tienes a cargo? 2. ¿Cuál es el carácter del cargo que ocupas?
	Experiencia docente	Antigüedad	3. ¿Cuántos años de trayectoria tienes en la DGEIP? 4. ¿Cuántos años de experiencia en clases de segundo tramo presentas?
		Formación profesional	5. ¿Cuentas con formación específica en el área? ¿De qué tipo?
	Contexto escolar	Escuela	6. ¿Cuál es el quintil y la categoría de la escuela? 7. ¿Cómo crees que el contexto de esta escuela condiciona el proceso de aprendizaje de la escritura?
Concepciones respecto a la escritura	1- Concepto	1.1 Escritura	8. ¿De qué manera definirías la escritura? 9. ¿Qué características destacas de la escritura? 10. ¿Visualizas cambios en el concepto de escritura en el transcurso de tu carrera profesional? ¿Cuáles?
	2- Relevancia de la escritura	2.1 Importancia 2.2 Interdisciplinariedad	11. ¿Qué importancia tiene la escritura como objeto de enseñanza para ti? 12. ¿Cómo abordas la enseñanza de la escritura? ¿La abordas integrada a otras áreas? 13. ¿Cómo integras la enseñanza de la escritura con otras áreas del currículo escolar?
Concepciones respecto a las prácticas de escritura	3- Pedagógico didáctico	3.1 Prácticas recurrentes	14. ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de la escritura que realizas con mayor frecuencia? 15. ¿Qué crees más relevante en la enseñanza de la escritura?
		3.2 Plan de escritura	16. ¿Tienes un plan de escritura? ¿Cómo crees que se debe planificar el desarrollo de un plan o secuencia de escritura? ¿Qué criterios deben sustentar su elaboración?
		3.3 Habilidades	17. ¿Cuál crees que es el lugar de la ortografía y de la reflexión gramatical en el marco de la enseñanza de la escritura?
		3.4 Componentes	18. ¿Cuál crees que es el lugar de los componentes de la escritura (comportamiento escritor, conocimiento del sistema de escritura, producción textual, conocimiento lingüístico, conocimiento discursivo) en tus prácticas? ¿Cuál frecuentas más? ¿Qué aspectos de ese componente crees que debes abordar más en las prácticas de escritura?
		3.5 Situaciones didácticas	19. ¿Qué análisis puedes realizar acerca de la escritura a través del maestro y la escritura por sí mismos como estrategias didácticas?

	4- Actualidad y proyecciones	4.1 Desafíos 4.2 Diversificación de la propuesta	20. ¿Qué desafíos o dificultades crees que enfrenta la enseñanza de la escritura? 21. ¿Existen mejoras que te gustaría implementar en la enseñanza de la escritura en el futuro? 22. ¿Qué condiciones materiales y didácticas serían necesarias? 23. ¿De qué manera consideras la diversidad de los estudiantes?
Práctica de escritura	5- Relevancia	5.1 Relevancia de la escritura en relación a otros aprendizajes	24. Siendo 1 el grado de menor relevancia y 5 el de mayor ¿qué grado de relevancia le adjudicarías a la escritura en relación a los demás aprendizajes que se esperan lograr en este tramo escolar?
	6- Componentes de las prácticas de enseñanza	6.1 Tipos de actividades 6.2 Frecuentación o Sistematización 6.3 Metas de aprendizaje 6.4 Evaluación 6.5 Recursos 6.6 Consigna 6.7 Organización de los estudiantes 6.8 Intervención docente	25. ¿Qué prácticas de escritura planteas a los estudiantes? 26. ¿Con qué frecuencia proponen las prácticas de escritura que mencionaste (diariamente, semanalmente, esporádicamente o eventualmente)? 27. ¿Qué metas de aprendizaje te propones en las prácticas de enseñanza de la escritura que mencionaste? 28. ¿Cómo las evalúas? 29. ¿Qué recursos utilizas? ¿Cómo utilizas esos recursos? 30 ¿De qué manera estableces las consignas? ¿Qué tienes en cuenta para ello? 31¿Cómo organizaste a los estudiantes en las actividades? 32. ¿Qué hacen los estudiantes durante las prácticas de escritura? ¿Qué intervenciones realiza el maestro durante estas actividades?
	7- Metodología	7.1 Método de enseñanza 7.2 Buena práctica	33. ¿Posicionas tu práctica en algún método de enseñanza de la escritura? 34. ¿Puedes describir una propuesta de escritura que realizaste con los estudiantes que consideres una buena práctica? ¿Por qué consideras que es una buena práctica? 35. ¿Volverías a utilizar la misma propuesta? ¿Por qué?

Este primer guion fue validado por expertos en el área, los cuales realizaron comentarios para el ajuste del instrumento. En primera instancia se solicitó que valide la entrevista una Doctora en Lingüística, Especialista en Alfabetización y Escritura y Coordinadora Académica del Programa de Lectura y Escritura en Español ANEP. Algunos de los aportes relevantes que realizó para la mejora del guion son: la ampliación de algunas interrogantes, como fue el caso de la formación en escritura del docente entrevistado; también la incorporación de otras, como las condiciones didácticas y materiales que serían necesarias para la mejora de las prácticas de escritura. Otro aspecto que la experta consideró y que ayudó a la mejora, fueron algunas precisiones técnicas en el caso de las interrogantes referidas al contexto, ya que la entrevistada podía considerar que el contexto se relaciona únicamente con aquellos componentes "externos" a la escuela. En general, al referirse al contexto se suele considerar a la familia y la comunidad, obviando todo lo inherente a la institución educativa que también es parte del mismo. También señaló visualizar y reflexionar acerca de preguntas que podrían llevar una respuesta de "status", es decir, una respuesta "políticamente correcta". Sugirió además, adelantar al entrevistado la dinámica de la entrevista considerando que la misma se divide en tres partes y algunas precisiones técnicas al momento de referirse a prácticas de escritura.

En una segunda instancia, fue validado por una docente Magister en Educación, docente de CFE y de la Universidad de la República. Esta experta realizó sugerencias relacionadas a reelaborar preguntas de manera más directa y concreta en lo relacionado a planes de escritura e intervención docente. Advirtió también riesgo en solicitar en el apartado de prácticas de escritura, relevancia de las mismas y posteriormente frecuencia de ellas, ya que el entrevistado podría inferir que ambos términos guardan una relación directamente proporcional, lo cual sería erróneo conceptualmente. Además, ambas expertas coincidieron en interrogar antes de la pregunta "¿Cómo integrar la enseñanza de la escritura con otras áreas del currículo escolar?", si lo realizan efectivamente, ya que de lo contrario se partiría del supuesto de que la entrevistada integra la enseñanza de la escritura con otras áreas del currículo. En ambos casos se obtuvo una respuesta positiva al realizar la validación. Las devoluciones contribuyeron a la mejora del guion (ver Anexo 6 y Anexo 7).

Como establecen Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la validez de expertos "se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema" (p. 235). Con ese nuevo guion se realizaron posteriormente dos pruebas piloto para continuar ajustando el instrumento hasta lograr configurar uno definitivo que cumpliera con los requisitos necesarios para convertirse en la herramienta óptima a implementar. Se

seleccionaron dos docentes para probar el instrumento, estos docentes no estaban incluidos en la selección de los casos ya que el objetivo de la realización de las mismas era considerar aspectos para su mejora. Se logró dar precisión a los tres apartados de la entrevista en relación con los objetivos: concepciones en relación a la escritura, concepciones en relación a las prácticas de escritura y las prácticas de escritura implementadas fehacientemente por los docentes.

Además se volvió a reflexionar acerca de las concepciones respecto a la escritura, ya que es el momento donde los entrevistados presentaron cierta dificultad, brindando respuestas vagas y redireccionándolas hacia el área de las prácticas de escritura, cuestión que no era la solicitada, significando un alejamiento del carácter disciplinar de la pregunta.

2.4.2 Análisis documental

Para cumplir con los objetivos de la investigación se consideró oportuno utilizar la técnica de análisis documental. Los documentos a los que se acudió son las planificaciones de actividades de escritura de los propios maestros de primer y segundo año seleccionados y a los cuales se les realizó la entrevista.

Yuni y Urbano (2014) 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. (p. 101)

Los documentos representaron un insumo de alta relevancia para la recolección de datos y su análisis debió ser planificado, ya que “son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito. Además, los documentos pueden proporcionar información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios” (Bisquerra, 2009, p. 349).

Según Yuni y Urbano (2014), el análisis documental es una técnica que ofrece importantes ventajas para el desarrollo de la investigación, entre ellas se pueden mencionar: la obtención

de gran cantidad de información con bajo compromiso de recursos; la no reacción de los documentos ante la presencia del investigador ya que fueron elaborados anteriormente a su intervención, lo que también les brinda el carácter de exclusivos y únicos; y por último, el carácter de historicidad que revisten, ya que fueron elaborados "en el marco de un contexto socio-histórico y cultural determinado que le ha impreso ciertas características" (p. 104).

Por otra parte, fue necesario vigilar y controlar aquellos aspectos que podían significar desventajas para la investigación con la utilización de esta técnica. Se debió considerar la intencionalidad en la selección de los documentos, los propósitos con los que fueron producidos, su interpretabilidad, y el uso de ellos con sentido crítico según sus intencionalidades.

Otra cuestión a tener en cuenta en la utilización del análisis documental, fue la autenticidad del documento, para ello fue necesario considerar la representatividad con el momento histórico en el que se realizó el estudio, y la fuente de la que procede. De acuerdo con estas condiciones, se acudió a documentos facilitados por los propios docentes que conformaron la muestra, de su autoría y elaborados en el mismo período que comprende la investigación, lo cual garantizaba la adecuación con el momento histórico en el cual sucedía el fenómeno que se pretendía estudiar, así como la originalidad del documento para poder consolidarlo finalmente como una fuente confiable.

Fue necesario también atender a las características del contexto en la cual fueron elaborados los documentos, para ello se debió observar su credibilidad, representatividad e interpretatividad.

En cuanto a la credibilidad, se debió evaluar si el documento podía utilizarse como una fuente fiel y veraz, teniendo en cuenta que "es un producto simbólico socialmente construido, cuyas condiciones de producción, conservación y transmisión están mediadas por una intencionalidad selectiva" (Yuni y Urbano, 2014, p. 106).

La representatividad por su parte, estuvo condicionada por la cronología, posibilidades y limitaciones que presentaron los documentos seleccionados por el investigador, a partir de los cuales se pueden "deducir inferencias e interpretaciones" (Yuni y Urbano, 2014, p. 107).

En último lugar, el investigador debió interpretar el significado de los documentos, para ello debió identificar las condiciones en las que los documentos fueron producidos de acuerdo al contexto en el cual se enmarcaron.

Se profundizó también en múltiples aspectos que contribuyeron a la selección de esta técnica de investigación como la adecuada para emplear en este estudio. Atendiendo éstos, se optó por utilizar el análisis documental para obtener información secundaria que complementara la recogida en las entrevistas, y que permitiera así un análisis de mayor pertinencia. Los documentos consultados fueron las planificaciones docentes, estas eran escritas, acerca de hechos reales y privadas, clasificándose así según su materialidad, contenido e intencionalidad.

La ANEP (2022a), a través de su Circular N°2, establece que la planificación docente, como "proceso mental que conjetura, que hipotetiza lo que puede suceder en el seno de un aula o a nivel institucional, en diferentes momentos, ha sido y sigue siendo esencial para el logro de aprendizajes significativos" (p. 1). Constituye de esta manera una producción intelectual profesional y singular del docente, que debe tener su registro escrito para poder reconstruirse reflexivamente, no existiendo una única manera de registrarse, quedando a libre elección del docente aquel formato que considere más oportuno.

Así mismo hay ciertos componentes necesarios en toda planificación escrita como: el espacio y la unidad curricular, la meta, el contenido y el plan de intervención docente en el cual se puede detallar recursos, formas de organización del aula y consignas.

Previamente, ANEP (2016a), en su Circular N°5, también establecía que el modelo didáctico desde el cual el docente aborda el plan de intervención condiciona sus componentes, definiciones y relaciones entre ellos, tanto explícita como implícitamente. Este documento tiene como autor al propio docente, "pero simultáneamente son un producto institucional, ya que hacen referencia a un quehacer educativo que comprometan institución en su totalidad" (p. 3).

Se elaboró un protocolo para el análisis documental que respondió a los objetivos planteados en esta investigación y que vigiló estrictamente la recolección de datos exclusivamente necesarios para ella. En él se establecieron relaciones claras con los aspectos abordados en la entrevista, por lo que permitió obtener información complementaria de alto valor y que no siempre aparece en la narrativa de los entrevistados (ver Anexo 8).

De esta manera, se pudo observar en las planificaciones presentadas por los docentes, aspectos relacionados a la práctica pedagógica que permitieron identificar sustentos didácticos y disciplinarios que condicionan la misma. El análisis de estos documentos significó insumos de gran relevancia para realizar el análisis de datos, permitiendo identificar relaciones con las

demás fuentes de información de este estudio, reafirmando, complementando, o incluso contradiciendo éstas.

2.5 Análisis de datos

Los datos obtenidos de las técnicas de investigación realizadas se organizaron de forma tal que permitieron disponer de los documentos de la entrevista y la planificación agrupados por cada docente participante del estudio. Las entrevistas se transcribieron y la información recabada se ordenó por categorías que respondían a las líneas de análisis, las cuales se conformaron de acuerdo a la relevancia de los hallazgos.

El análisis de la información obtenida de las técnicas de entrevista y análisis documental se sistematizaron de manera tal que facilitara su lectura y comprensión para una posterior triangulación de datos.

Las entrevistas luego de ser realizadas, en primera instancia se transcribieron individualmente utilizando la plataforma en línea “TurboScribe”. Luego de ello, se analizó el documento de la transcripción para compararlo de forma manual con el audio de la entrevista, corrigiendo así los errores de la herramienta tecnológica utilizada, y otorgando un formato único al texto para brindar uniformidad a la documentación. De igual manera, se realizó con cada una de las entrevistas.

Una vez transcritas todas las entrevistas de la manera deseada, se elaboró un documento en formato Excel para introducir la información a modo de cuadro de doble entrada, por un lado las categorías de análisis identificadas, y por el otro, el sujeto de estudio, lo que permitió registrar en cada espacio la respuesta que dio el docente respecto a la categoría correspondiente, para que de esa manera, fuera posible realizar un análisis horizontal y claro de cada categoría.

En cuanto al análisis documental, se optó por elaborar una pauta de análisis única, mediante la cual se estudiase cada documento brindado por el docente. La conformación de esta pauta se elaboró en directa relación con las categorías determinadas en la entrevista, para que promoviera un análisis y triangulación de datos coherente y relevante para la investigación. Así mismo, se dio lugar en esta pauta a un espacio bajo el nombre de Observaciones, para incluir allí todos aquellos aspectos significativos que la pauta misma no hubiese podido abarcar.

Fue importante considerar que tanto las entrevistas como el análisis documental de las planificaciones docentes podían estar atravesados por el sesgo de deseabilidad social. Este sesgo se manifiesta cuando los participantes, conscientes de estar siendo observados o evaluados en el marco de una investigación, tienden a presentar una imagen idealizada de sus prácticas o a expresar discursos que se alinean con los marcos teóricos o normativos vigentes, más que con sus creencias o prácticas reales (Tourangeau & Yan, 2007). En el caso de las entrevistas, esto puede implicar respuestas ajustadas a lo que se considera "pedagógicamente correcto". En cuanto a las planificaciones, puede suceder que se seleccionen documentos especialmente elaborados para el estudio, sin representar fielmente la práctica cotidiana. Reconocer este sesgo permitió asumir una mirada crítica durante el análisis, considerando la posibilidad de una brecha entre el discurso declarado y la práctica efectiva.

Esta investigación pretendió triangular los datos obtenidos de las entrevistas, el análisis de documentos y el marco teórico. Además de haber sido ésta una estrategia pertinente para el análisis de los datos obtenidos, permitió asegurar la confiabilidad y validez de la información.

El procesamiento de la información se realizó entonces, al decir de Cisterna (2005), desde la triangulación hermenéutica:

> Acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico. (p. 68)

El objetivo principal del análisis de datos fue darle sentido a la información recogida a través de las técnicas de recolección. Según Bizquerra (2009), esta información es analizada y organizada "para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar

respuesta al problema planteado" (p. 152). Este proceso de análisis establece relaciones entre operaciones básicas para su implementación, siendo éstas "la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones" (p. 357).

La reducción de la información significó organizarla en categorías o "unidades de significado" en relación a criterios determinados en la investigación, permitiendo identificar temas y conceptos en común (ver Anexo 9).

Para reagrupar los datos y poder identificar tanto regularidades como inconsistencias entre ellos, las operaciones que se realizaron en esta etapa responden a la categorización y a codificación. Bisquerra (2009) define ambas operaciones: la categorización como "la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos", y la codificación como la "operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye" (p. 358).

A su vez, la definición de las categorías respondió a ciertas lógicas establecidas que determinaron la investigación. Al decir de Ruiz Olabuénaga (1999), este estudio respondió a una combinación de las lógicas inductiva y deductiva, ya que en primera instancia se analizaron a fondo los documentos y situaciones para identificar los temas y conceptos de mayor relevancia, para luego relacionarlo con información teórica presentada como sustento de la propia investigación.

Por último, la extracción de conclusiones respondió a una reflexión permanente del proceso de investigación. Durante los procesos de reducción y exposición de los datos "estas conclusiones se van desarrollando hasta que permiten identificar regularidades, patrones, explicaciones, así como la elaboración de determinadas generalizaciones, tipologías y modelos" (Bizquerra, 2009, p. 360).

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS E INTEGRACIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo se dividió en apartados donde se realizó el análisis de datos a partir de las categorías y subcategorías de las 15 entrevistas realizadas, el análisis documental de las planificaciones de los docentes y el marco teórico considerado para esta investigación, en concordancia con los objetivos planteados para su desarrollo.

3.1 Perfiles descriptivos de los entrevistados

Al comienzo de la entrevista se realizaron preguntas en relación al maestro y el contexto escolar, lo que permitió construir un perfil descriptivo de los mismos.

Para realizar la descripción del maestro y el contexto escolar se analizaron aspectos relacionados a la situación actual (grado escolar que atiende y carácter del cargo que ocupa), experiencia docente (experiencia docente en la DGEIP y en el tramo II), formación específica en el área de Lengua) y contexto escolar (categoría y quintil de la escuela) (ver Figura 10).

3.1.1 Cargo docente

El cargo docente se refiere al grupo escolar que atiende el docente, a qué grado pertenece y en qué carácter de funcionario ejerce su profesión.

Los docentes seleccionados para la muestra atendían grados escolares pertenecientes al segundo tramo de Educación Primaria, 7 docentes tenían a cargo primer grado y 8 docentes segundo grado. A su vez, el carácter de su cargo variaba entre efectivo y suplente, donde 11 docentes eran efectivos y 4 eran suplentes.

3.1.2 Antigüedad

La antigüedad hace referencia a la cantidad de años que el docente lleva ejerciendo su profesión dentro de la DGEIP. Se consideró organizar a los docentes en franjas correspondientes a “menos de 10 años”, “entre 10 y 20 años” y “más de 20 años”, debido a la diversidad existente y a lo relevante de poder observar sus percepciones en busca de posibles observaciones.

De esta manera, 6 docentes correspondían a la franja de “menos de 10 años”, 3 docentes a la de “entre 10 y 20 años”, y 6 docentes a la de “más de 20 años”.

3.1.3 Formación profesional

Se consideró para esta investigación como formación profesional todas aquellas capacitaciones avaladas por la ANEP que estuvieran relacionadas con la escritura.

Del total de entrevistados, 5 docentes declararon haber realizado capacitaciones en escritura. Dichas capacitaciones hicieron referencia en su totalidad a aquellas ofrecidas por la propia ANEP a través de sus subsistemas.

3.1.4 Contexto escolar

Para caracterizar el contexto escolar de cada caso, se consideraron la categoría escolar y el quintil, ambos aspectos relevados por el Monitor Educativo de la ANEP.

Para este punto, del total de los entrevistados, 5 docentes pertenecían a escuelas de categoría Común, 4 docentes a escuelas Tiempo Completo, 3 docentes a escuelas APRENDER, y 3 docentes a escuelas Habilitadas de Práctica.

De acuerdo al quintil de cada escuela, 5 docentes pertenecían a escuelas quintil 5, 2 docentes a escuelas quintil 4, 3 docentes a escuelas quintil 3, 3 docentes a escuelas quintil 2, y 2 docentes a escuelas quintil 1.

En la tabla 10 se resume las categorías mencionadas anteriormente.

Tabla 10

Perfiles descriptivos de los entrevistados

CASO	Cargo docente				Antigüedad			Formación profesional		Contexto escolar								
	Grado		Carácter		Franja (años)			Escritura		Categoría				Quintil				
	1°	2°	E	S	-10	10-20	+20	Sí	No	Común	Práctica	TC	APRENDER	1	2	3	4	5
C1	-			X	-			-					O		X			
C2	-		-				I		X		X							+
C3		X	-			X			X	-						I		
C4		X		X	-				X	-						I		
C5	-		-		-				X	-							O	
C6		X	-				I		X	-							O	
C7	-		-				I	-				I						+
C8		X		X	-				X			I						+
C9	-		-				I		X	-						I		
C10		X	-				I		X		X							+
C11		X		X	-				X			I		-				
C12	-		-				I		X			I		-				
C13		X	-			X		-					O		X			
C14	-		-		-			-					O		X			
C15		X	-			X		-			X							+
Total	7	8	11	4	6	3	6	5	10	5	3	4	3	2	3	3	2	5

3.2 Concepciones respecto a la escritura

De acuerdo con el primer objetivo específico planteado para este estudio, se buscó identificar las concepciones de los docentes respecto a la escritura y su enseñanza dando respuesta a la pregunta: ¿Qué concepciones tienen los docentes de primer tramo de educación primaria respecto a la escritura en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay?

Esta dimensión fue analizada de acuerdo a las categorías y subcategorías apriorísticas establecidas para la implementación de la entrevista. En ella se pretendió recabar información acerca de las concepciones respecto a la escritura, abordando esta dimensión a través de las categorías Concepto y Relevancia de la escritura, donde a su vez se contemplaron insumos pertinentes recogidos del marco teórico y del análisis documental correspondiente para su triangulación.

Según la teoría seleccionada para esta investigación respecto a la dimensión que se desarrolla (Olson, 1998; Real Academia Española, 2010; ANEP, 2015b), existen definiciones, creencias y análisis que establecieron un marco de referencia con el cual se contrasta la información recogida de este estudio.

Realizado el análisis de los insumos correspondientes, se observó que la totalidad de los docentes logró expresar concepciones respecto a la escritura. Se evidenció también en la mayoría de los casos, dificultad para dar una respuesta concisa y fundamentada, así como también, para lograr diferenciar aspectos disciplinares de la escritura de aquellos propios de la enseñanza de la misma.

3.2.1 Categoría: Concepto

En cuanto a las concepciones respecto a la escritura se pudieron identificar ciertos conceptos en los cuales los docentes coinciden entre sí, así como también con el marco teórico (ver Figura 10). Los entrevistados lograron concretar y argumentar definiciones en relación a la escritura, a excepción de uno, que reconoció no poder dar respuesta ya que dijo no contar con fundamentos teóricos necesarios.

En palabras textuales de los docentes se identificaron como definiciones de escritura las siguientes: de los 15 docentes del total de la muestra, 7 afirmaron que es una manera de comunicarse:

> *"Y es la manera de comunicarse, una de las formas de comunicación. Lo relacionaría más que nada con esa palabra, con la comunicación y que en este caso la comunicación escrita. La característica principal de la escritura es la comunicación"*. (C1)

> *"como una forma de comunicación más que nada (...) nos permite comunicarnos, para la vida. En cuanto al día a día, o sea, algo que debe ser de siempre, no dejarla de lado"*. (C6)

Por su parte, 3 docentes mencionaron que la escritura es una habilidad de producir textos:

> *"Producir, producir ideas, producir textos, ideas, este... se me está ocurriendo competencia, desarrollar una competencia, una habilidad, una destreza"*. (C9)

> *"La definiría como una habilidad para poder expresar lo que dice nuestra cabeza, lo que queremos poner en palabras, son ideas pero que quedan ahí plasmadas en un papel"*. (C7)

También, otros 2 docentes sostuvieron que es un código:

> *"Y es un sistema, un código, un determinado código que es común para una determinada sociedad. Y la escritura es como un bien común, un bien social, y que le permita a la persona adquirir otros conocimientos"*. (C2)

> *"Es un código, tiene sus normas, tiene sus reglas (...) sí, las normas, la linealidad, la direccionalidad"*. (C15)

Por último, 2 docentes afirmaron que es un proceso de aprendizaje:

> *"Es un proceso de aprendizaje"*. (C5)

> *"Un proceso constructivo que nos va a servir para la vida"*. (C8)

Comparando esta información con lo planteado por Olson (1998), se pudo establecer relaciones con algunas de las creencias que el autor presenta acerca de la cultura escrita. La escritura como manera de comunicarse, así como lo plantean la mayoría de los docentes, se alinea con la creencia de que el sistema alfabético de escritura es un instrumento de comunicación superior, cuya aceptación y eficiencia lo constituye como medio óptimo.

Por otra parte, la escritura como habilidad de producir textos y como proceso de aprendizaje, se relaciona con la creencia de que la escritura es un medio para el desarrollo cognitivo, donde la habilidad de escribir permite el acceso al conocimiento legítimo, aquel que se aprende en instituciones educativas y libros.

En cuanto a la afirmación de que la escritura es un código, se asemeja a la creencia de la escritura como transcripción del habla, atendiendo la estrecha relación entre aquello que se puede decir y su representación gráfica. Así lo establece también la Real Academia Española (2010), donde la escritura posee un carácter simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica. Surge como un fenómeno cultural posterior al lenguaje hablado, cuyo propósito es representar mensajes y textos en un soporte estable.

Cuando los docentes caracterizaron la escritura, mencionaron además otros aspectos que también se relacionan con las creencias que establece Olson (1998). De los 15 docentes del total de la muestra, 4 afirmaron que la escritura posee mayor formalidad que la oralidad:

> *"Comunicación escrita con un valor que tiene mucho peso. Relacionada a veces también, un poco en contraposición con la comunicación oral, pasa que siempre la comunicación escrita tiene un mayor peso"*. (C1)

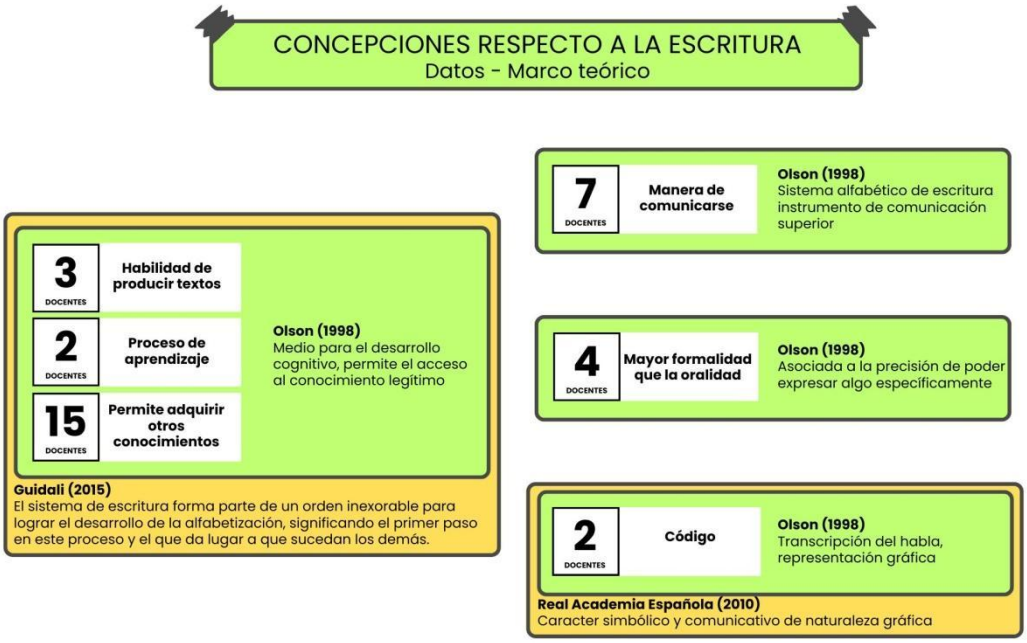
> *"Que es una forma de comunicación como más formal, más... Que tiene otras características que no la tiene la lengua oral, por ejemplo"*. (C12)

Esta afirmación se relaciona con la creencia de que el habla está asociada a un nivel impreciso de errores comunes en su práctica, mientras que la escritura está asociada a la precisión de poder expresar específicamente lo que se desea.

Además, afirmaron que la escritura es de gran relevancia, y aún más para el tramo escolar específico del que se trata. Se volvió a mencionar también que la escritura permite adquirir otros conocimientos. Esta afirmación, además de guardar relación con creencias establecidas por Olson (1998), también lo hace con el análisis que Guidali en ANEP (2015b) realiza de la teoría de la conciencia fonológica, donde se sostiene que el aprendizaje del sistema de escritura forma parte de un orden inexorable para lograr desarrollar la alfabetización, significando el primer paso en este proceso y el que da lugar a que sucedan los demás.

Figura 9

Relación datos recabados – Marco Teórico



Haciendo referencia a lo que los docentes pensaban respecto a la existencia o no de cambios en el concepto de escritura a lo largo de la historia, todos coincidieron en que sí observaban cambios en la metodología de enseñanza de la escritura, no así en el concepto disciplinar, en el cual no apreciaban cambios o dejaban abierto a que sí han habido cambios no los conocen:

> *"En la enseñanza sí. Porque antes como que era algo muy abstracto para el niño, o sea, le ponías cosas que a ellos les era difícil hacer, un texto por ejemplo". (C6)*
>
> *"Concepto, no lo veo tan claro al cambio quizás"*. (C8)

En el análisis de la pauta documental se evidenció que 3 docentes coincidieron en sus planificaciones, a través del planteo de la consigna y de las intervenciones docentes, ideas en relación a la escritura como transcripción de un código. En ellas se planteaban actividades a los estudiantes donde debían completar grafías faltantes en palabras, palabras o enunciados. Además se pudieron reconocer expresiones en los diferentes momentos de la escritura de la planificación como por ejemplo, en la planificación de C1 aparece redactado lo siguiente (ver figura 10):

Figura 10

Fragmento de planificación 1

Disponer de tiempo de trabajo. Monitoreo docente: apoyo en reconocimiento de regla de conversión grafema fonema.

Nota: fuente documento de planificación de C1.

Por su parte, de la totalidad de la muestra, 12 docentes plantearon actividades que evidenciaban la escritura en relación a un proceso, donde los estudiantes debían escribir para situaciones reales de comunicación, se especificaban en los momentos de su planificación:

> *"Guiar en los procesos de escritura en los alumnos que lo requieran, utilizando variados recursos (armapalabras, abecedario, carteleras, papelógrafos, etc.)"*. (C4)

3.2.2 Categoría: Relevancia de la escritura

Considerando la directa relación de la escritura con las demás áreas del conocimiento, se recogió información acerca de si los docentes abordaban la escritura integrada con otras áreas. Para este punto, del total 15 docentes de la muestra, 14 afirmaron que trabajan la escritura integrada a otras áreas, donde 13 de ellos trabajaban la escritura a partir de esas áreas, mientras que uno de ellos primero realizaba la actividad de escritura para luego desprender de ella las actividades de las demás áreas.

Por su parte, 1 de los docentes de la muestra declaró que no trabaja la escritura integrada a otras áreas:

> *"Cuando trabajo escritura, no. Ahora que la necesito para otras áreas, sí. Pero cuando trabajo escritura, trabajamos escritura"*. (C10)

En cambio, analizando las planificaciones brindadas por los entrevistados a partir de las pautas de análisis documental, se observó que 12 de ellas eran planificaciones de actividades con exclusividad en el área de escritura, como lo fue el caso de la planificación de C15 (ver figura 11).

Figura 11

Fragmento de planificación 2

Imagina que entra un nuevo personaje al cuento: "Un niño muy raro"

- ¿Qué personaje sería?
- ¿En que parte de la historia aparece?, ¿para qué?
- ¿Qué problema causa o soluciona tu personaje?

Escribe las modificaciones que provoca este nuevo personaje a la historia de Alcántara.

Nota: fuente documento de planificación de C15.

Por otra parte, 3 fueron planificaciones de actividades con integración a otras áreas como ciencias naturales o sociales (ver figura 12).

Figura 12

Fragmento de planificación 3

Proponerles comenzar a escribir una ficha temática (luego de previo trabajo en instancias anteriores sobre fichas temáticas) sobre los grillos

Dividir la clase en rincones

Recordar lo que saben sobre los grillos

Acordar aspectos a escribir en está primera instancia:

TÍTULO -IMÁGEN- NOMBRE - HÁBITAT

Nota: fuente documento de planificación de C9.

En suma:

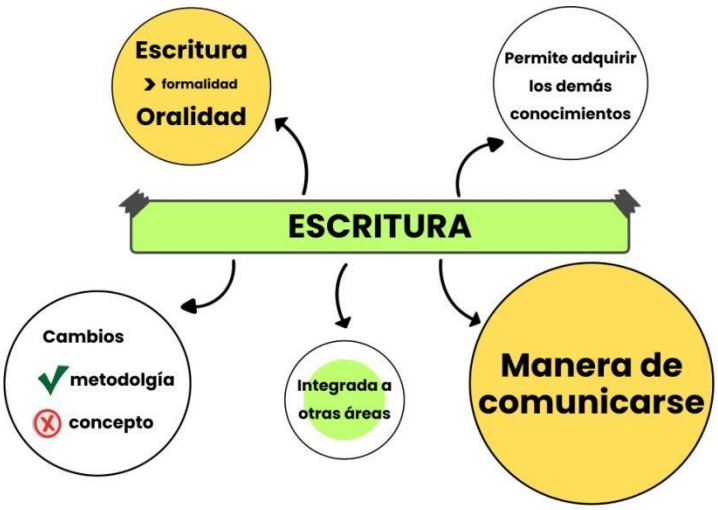
La totalidad de los docentes logró expresar concepciones respecto a la escritura, donde se observaron ciertas dificultades de precisión y conceptualización.

La mayoría de los docentes se inclinaron por definir la escritura como una "manera de comunicarse". Observaron en ella que posee mayor formalidad que la oralidad, gran relevancia en el segundo tramo escolar y que permite adquirir los demás conocimientos. Identificaron cambios en las metodologías de enseñanza, no así en su concepto disciplinar. Consideraron además, el abordaje de la escritura integrada a otras áreas del conocimiento

curricular, donde las prácticas de escritura se desprenden como complementarias de éstas, aunque no se observe su integración en las planificaciones brindadas para el análisis documental (ver Figura 13).

Figura 13

Concepciones docentes con respecto a la escritura



3.3 Concepciones respecto a las prácticas de escritura

Esta dimensión se analizó de acuerdo a las categorías y subcategorías apriorísticas establecidas para la implementación de la entrevista. En ella se pretendió recabar información acerca de las concepciones de los docentes respecto a las prácticas de escritura, a partir de dos categorías: Pedagógico didáctico y Actualidad y proyecciones; para dar respuesta a la pregunta que se desprende del segundo objetivo específico de esta investigación: ¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay? (ver Figura 14). A su vez se contemplaron insumos pertinentes recogidos del marco teórico y del análisis documental correspondiente para su triangulación.

Figura 14

Dimensión de análisis Concepciones respecto a las prácticas de escritura

El análisis de esta dimensión arrojó variados resultados, en los cuales se pudo apreciar solvencia por parte de los docentes, tanto en las respuestas de las entrevistas como en la presentación de evidencias en el caso de las planificaciones, ya que la información provino de acciones que efectivamente llevan a cabo en la práctica docente cotidiana. A pesar de ello, se evidenció que el conocimiento teórico conceptual de los docentes es determinante, ya que se observó en ocasiones que hay discrepancias con lo que plantea el marco teórico consultado, así como confusiones y contradicciones entre lo que los docentes dicen hacer y lo que hacen finalmente en sus prácticas de enseñanza.

3.3.1 Categoría: Pedagógico didáctico

3.3.1.1 Subcategoría: Prácticas recurrentes

En el análisis de la subcategoría Prácticas recurrentes, haciendo referencia a las prácticas de enseñanza de la escritura que los docentes realizan con mayor regularidad, estos ofrecieron variadas respuestas aunque coincidieron en algunas de ellas, lo que permitió establecer relaciones entre sí.

De los 15 docentes que conformaron el total de la muestra, 10 declararon que sus prácticas de escritura más frecuentes surgen a partir del contenido que están trabajando en ese momento, haciendo referencia a diferentes temáticas que se estén abordando, así como también a itinerario de cuentos:

> *"Por ejemplo, partimos de la base de que siempre escribimos sobre temas conocidos, temas en estudio, que estamos en estudio, por ejemplo, sobre los indígenas (...) tenemos un cuaderno de escritura inclusive, que lo manejamos aparte de todo"*. (C2)

> *"Y yo trabajo mucho con itinerarios de cuentos, por ejemplo. Lo que es la descripción del personaje, cómo se sintió el personaje, bueno, vamos por ahí (...) Arrancamos primero, por ejemplo, con una fotito del personaje, escribimos ideas. Bueno, a esas ideas después las transformamos en enunciados. Y al final llegamos a producir un texto cortito"*. (C12)

Además, 5 docentes de la muestra, afirmaron que también realizan de manera regular prácticas de escritura creativa:

> *"Una escritura diaria donde se elige, por ejemplo, un tema semanal. Incluido en eso, por ejemplo, que hacemos sistemático, es una escritura creativa también donde dejamos que ellos imaginen un poco más. Les proponemos temas disparadores como para que ellos puedan ser más creativos".* (C1)

> *"A partir de un cuento, ellos elaboran el verdadero o falso. Y ahora está saliendo lindo porque al principio les cuesta cantidad, ¿qué más? Y después estoy con escritura creativa ahora, a partir del cuento, por ejemplo, que ellos le agreguen otro personaje, ¿qué haría? ¿Quién sería? ¿Qué haría?"*. (C15)

Conociendo de dónde surgen las prácticas de escritura propuestas por los docentes, fue posible observar también de qué modo son abordadas éstas. 6 docentes del total de la muestra, aseveraron abordarlas desde las etapas de la escritura, las que Picún (2013) señala como preescritura, escritura y reescritura, dando cuenta de un significado de la práctica de escritura como proceso:

> *"Y ahí es donde vamos a los procesos también, digo, porque primero será un listado de palabras, del tema. Después, que ya es parte de la reescritura (...) se vuelve una y otra vez a esa escritura, se va ampliando, se va agregando información."*. (C2)

> *"Realizamos trabajos en rincones, donde justamente volvemos a los procesos de reescritura, donde ellos vuelven a sus propios textos, tomando en cuenta las correcciones que les realiza el docente. Es lo que hacemos semanalmente, volviendo siempre a sus propios textos. Tomamos textos también de otros compañeros para poder reescribir"*. (C3)

Por su parte, 6 docentes dijeron realizar prácticas de ejercitación de la escritura. Según el marco teórico consultado, estas ejercitaciones corresponden más bien a la teoría de la conciencia fonológica, la cual prioriza la adquisición del alfabeto y la correspondencia grafema-fonema, siendo esta última lo que permite al estudiante comprender que las letras poseen un valor sonoro determinado (ANEP, 2015a). Investigaciones de Borzone y Signorini (1988), Borzone (1996) y González (1996), sostienen que el nivel de conciencia fonológica está directamente relacionado con los logros en la adquisición de la lectura y la escritura. Los docentes escogieron así estas prácticas como modo más frecuente de abordar la escritura:

> *"Que el niño conozca esas reglas de conversión, de grafema, fonema, eso es una de las cosas principales que uno enfatiza. Y ahí se va a poner de manifiesto esa conciencia fonológica".* (C1)

> *"Viste que eso también vamos mechando. Y desde ahí... (...) Completar vocales, separar palabras, separar sílabas, que encierren las palabras que tienen la misma cantidad de letra, qué letra, cuántas vocales".* (C11)

Con respecto al análisis documental de cómo es abordada la escritura por los docentes de la muestra, en todos los casos, lo declarado en las entrevistas condice con lo que se observó en los documentos de planificación brindados por cada docente, pudiéndose observar ejercitaciones de la escritura y escritura por etapas:

C3 aborda la escritura como proceso (ver figura 15)

Figura 15

Fragmento de planificación 4

Plan de aprendizaje

Presentar propuesta de trabajo para realizar en forma individual en varias instancias (CONSIGNA AMPLIADA)-

PROPUESTA:

1- IMAGINA, PIENSA Y ESCRIBE UNA LISTA DE PERSONAJES PARA TU HISTORIA. RECUERDA A EULATO, COMO UN EXTRAÑO PERSONAJE.

2- ESCRIBE UN TÍTULO QUE SE RELACIONE CON LA HISTORIA.

3- COMIENZA CON EL INICIO DEL CUENTO, SITUAR UN LUGAR Y MOMENTO DETERMINADO.

4-PIENSA EN EL CONFLICTO QUE SE DA EN LA HISTORIA.

5-INSTANCIA FINAL DE RESOLUCIÓN PARCIAL O TOTAL DEL PROBLEMA.

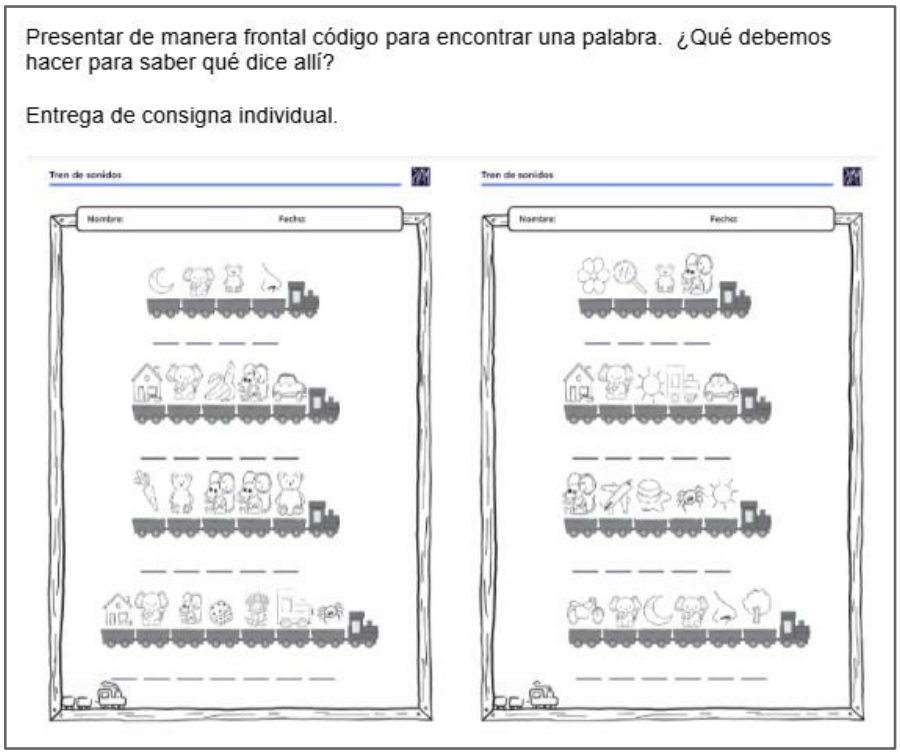
6-SUBIR ESTA HISTORIA A CREA PARA COMPARTIRLA CON LOS COMPAÑEROS.

Nota: fuente documento de planificación de C3.

C1 realiza prácticas de ejercitación de la escritura (ver figura 16)

Figura 16

Fragmento de planificación 5



Nota: fuente documento de planificación de C1

3.3.1.2 Subcategoría: Plan de escritura

En la subcategoría Plan de escritura se buscó identificar si los docentes entrevistados presentaban una organización de sus prácticas en el tiempo, qué modalidad utilizaban para realizarlo y qué criterios sustentaban esa elaboración.

De los 15 docentes entrevistados en la muestra, 14 manifestaron presentar un plan de escritura, establecidos en diferentes formatos. Considerando lo establecido por Kaufman y Lerner (2015a), en el “Documento transversal N°1: La alfabetización inicial” del Ministerio de Educación de Argentina, estos formatos pueden responder, entre otros, a secuencias de situaciones, a actividades habituales, a actividades ocasionales y a proyectos. De este modo, 8 docentes respondieron que organizan sus prácticas de escritura en secuencias de situaciones, 5 en actividades habituales que se desprenden de itinerarios de lectura, y 1 en proyecto.

En cuanto a los criterios que sustentaban su elaboración, se logró observar que los docentes convergen en varios de ellos. ANEP (2024b), en sus orientaciones metodológicas específicas, brinda lineamientos para abordar las prácticas de escritura. Uno de ellos es "la interacción sistemática con textos variados y de calidad". De acuerdo con este criterio, 5 docentes declararon desprender sus prácticas de escritura de itinerarios de lectura:

> *"Partiendo de un itinerario, y siempre va desde lo más simple a lo más complejo en mi caso (...) Desde el primer año, los nombres de los personajes. Después de escribir los nombres, el cómo es, o describir un personaje. Después, casi siempre hago eso, con los itinerarios me vengo haciendo así".* (C14)

> *"Nosotros hacemos itinerario de lectura, pero dentro del itinerario de lectura ya ponemos la escritura ahí, porque nosotros escribimos en base a los cuentos que vamos a trabajar, o a base a las temáticas (...) Yo, en el itinerario, por ejemplo, primero selecciono los cuentos, y los cuentos que estén relacionados a una temática".* (C15)

Otro lineamiento presentado es el de considerar "la participación activa de los estudiantes" (ANEP, 2024b), planteándose como organización óptima para ello la de proyecto. 1 docente de los 15 entrevistados, declaró implementar sus prácticas de escritura de este modo:

> *"Sí, obvio. Tenemos proyectos de escritura (...) Porque por el paradigma que pienso que está centrado en el alumno, que tengo que plantear un desafío, tengo que motivarlo, tengo que buscar que él se enganche, que le guste y que le sirva y que pueda saber algo para la vida y transmitirlo. El objetivo es contárselo a alguien".* (C9)

Por su parte, Kaufman y Lerner (2015a), establecen también que las organizaciones de los planes favorecen la mantención en el tiempo del proceso de aprendizaje deseado por el docente, y de esta manera brinda la posibilidad de considerar los criterios de progresión y sistematización en el desarrollo del conocimiento. Del total de 15 docentes, 1 docente señaló el criterio de sistematización en el desarrollo de sus planes, mientras que 4 manifestaron considerar el criterio de progresión:

> *"Y tiene que ir en avance. La secuencia, por lo general, siempre va en avance, de menos a más (...) Arrancamos haciendo ideas previas, después suponete que*

investigamos un poco más, ya le agregamos más información. Hacemos un esquema, un mapa semántico, de ahí ya avanzamos al enunciado". (C12)

"Y siempre va desde lo más simple a lo más complejo en mi caso (...) Desde el primer año, los nombres de los personajes. Después de escribir los nombres, el cómo es, o describir un personaje". (C14)

Se observó otro criterio también considerado por los docentes, como lo plantea ANEP (2015a), en su "Cuaderno para leer y escribir en primero: Especificaciones para el docente", que hace referencia a reconocer el momento del proceso de adquisición de la lengua escrita en el cual se encuentra el estudiante. Para ello se consideró el documento del marco de referencia de la ANEP (2022e) "Progresiones de aprendizaje", y lo establecido por Ferreiro y Teberosky (1991) en cuanto a las categorías a las cuales los estudiantes pueden responder en su proceso de evolución de la escritura. 6 docentes del total de la muestra afirmaron tomar en cuenta este criterio:

"Lo que el niño puede llegar a realizar a través de esa secuencia (...) Lo esperable para esa etapa del desarrollo, que cumpla con lo esperable para esa edad. Más allá de que hay una diversidad en el grupo, que logre alcanzar lo esperable para la etapa en la que se encuentra". (C3)

"Y buscamos los criterios de logro en el programa nuevo de que lo que nosotros queríamos a ver en cuál de ellos se veía reflejado". (C4)

El último criterio que se pudo recoger de las entrevistas considerado por los docentes es el de contemplar el contexto y los intereses del niño para el desarrollo del plan de escritura. 4 docentes de los 15 entrevistados, declararon tener en cuenta este criterio:

"Secuencia sí (...) Y debe partir del interés que ellos te plantean (...) Y los lineamientos generales, la meta, un producto final". (C4)

"Si (...) Primero el tema desde los intereses de ellos. Nosotros hemos trabajado mucho con planes de escritura, lectura". (C8)

En los documentos de planificación facilitados por los docentes entrevistados se evidenció, como modalidad de organización del plan de escritura, que prevalecen las actividades

habituales, que a su vez se desprenden de los itinerarios lectores en el trabajo con cuentos (ver figura 17).

Figura 17

Fragmento de planificación 6

Plan para el Aprendizaje:
Inicio: Retomar las ideas expresadas en la jornada anterior.
Desarrollo: Comunicar la consigna del día de hoy *"Elaborar enunciados a partir de las ideas escritas acerca del lobo"*.
La docente irá guiando con preguntas ¿de qué color es el lobo? ¿Cómo deberíamos escribir el enunciado completo? ***"El lobo es de color negro."***
¿cómo son sus dientes? ***"Tiene dientes filosos."*** ¿y su cuerpo? ***"Su cuerpo es peludo".***
Así sucesivamente con las diferentes características expresadas.
Registro de 2 o 3 enunciados en el cuaderno por parte de los niños.
Cierre: Valorar instancia de escritura colectiva, 2do borrador.

Nota: fuente documento de planificación de C12

De los 15 docentes de la muestra, 11 sustentaron la planificación de su práctica en esta modalidad, la de actividades habituales. 2 docentes evidenciaron la realización de secuencias y 2 docentes la realización de actividades ocasionales. No se evidenció ningún documento de planificación organizado bajo la modalidad de proyecto. En este sentido, se observó que los docentes declaran en las entrevistas mayoritariamente organizar el plan de escritura en torno a las secuencias de situaciones, mientras que en los documentos de planificación la mayoría lo realiza a través de actividades habituales en torno a itinerarios de lectura (ver Tabla 11).

Tabla 11

Organización del plan de escritura en relación a los instrumentos de recolección de datos

Organización del plan escritura	Entrevistas	Total	Planificaciones	Total
Secuencias de situaciones	C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C12, C13	8	C3, C4	2
Actividades habituales	C1, C10, C13, C14, C15	5	C2, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C12, C13, C14, C15	11
Actividades ocasionales	-	0	C1, C11	2
Proyectos	C9	1	-	0
No presenta modalidad de organización	C11	1	-	0

3.3.1.3 Subcategoría: Habilidades

En la subcategoría habilidades de la escritura, se interrogó a los docentes acerca de dos habilidades específicamente, ortografía y reflexión gramatical.

En cuanto a la ortografía, se identificaron diferentes concepciones respecto a su relevancia en el marco de la enseñanza de la escritura, las cuales encuentran relación con el marco teórico relevado y permite establecer claramente su vinculación.

Del total de los 15 docentes entrevistados, todos reconocieron a la ortografía como habilidad de gran importancia en la enseñanza de la escritura, sin embargo no es el aspecto que consideren de mayor relevancia para el desarrollo de la misma.

De acuerdo con Torres (2004), cuando el objetivo es formar escritores plenos, la ortografía se debe aprender en el marco del aprendizaje de la escritura. Establece que el docente debe concederle la relevancia adecuada, integrándola al desarrollo normal de los planes de aprendizaje ya en marcha que demandan el uso del lenguaje, lo que provoca el abordaje de la escritura. De esta manera, los estudiantes aprenden a través de la acción de leer y escribir, por lo tanto se puede afirmar que acción, reflexión y sistematización conforman componentes claves para el aprendizaje de la ortografía desde una mirada constructivista.

Considerando lo antes expuesto, se observó que del total de la muestra, 8 docentes declararon que abordan la ortografía a partir de otras actividades y no como actividad en sí misma:

> *"No es un punto de partida para trabajar la escritura. No trabajamos puntualmente desde la ortografía. Pero, llegado un momento, sí, obviamente, que tomamos casos puntuales de otro".* (C1)

> *"Es importante. Yo no lo pongo en el primer lugar, porque ya te digo, me interesa que el niño arme un texto coherente, que esté acorde a lo que se le pide o al tema que estamos estudiando. Pero sí es importante, es importante hacerle ver la ortografía, los signos de puntuación, la segmentación, es importante también, pero yo no lo pongo en primer lugar".* (C12)

Por otra parte, según ANEP (2015a), para proponer a los estudiantes actividades adecuadas que le permitan avanzar en la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura, el docente debe reconocer el momento del proceso de adquisición de la lengua escrita en el cual se encuentra el estudiante, incluyendo esto también el abordaje de la ortografía. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1991), se establecen las categorías a las cuales los estudiantes pueden responder en su proceso de evolución de la escritura: presilábica, silábica inicial sin valor sonoro convencional, silábica con valor sonoro, silábico-alfabética y alfabética. En relación con este marco teórico, se observa que 4 de los 15 docentes entrevistados, relacionaron la enseñanza de la ortografía con la etapa en que el estudiante se encuentra. De estos 4 docentes, 3 tenían a cargo grupos de primer grado:

> *"Es importante, por eso depende del lugar en el que se encuentra, de la etapa en la que se encuentra. Porque no es lo mismo un niño de primero que un niño de segundo, que ya empieza a adquirir una conciencia ortográfica diferente a la de primero. En los niveles iniciales ya se acerca a la escritura y a la lectura y demás, pero cuando empieza el tramo de primaria, de lo que es primero a sexto, es como que avanza en ese proceso de tomar conciencia ortográfica y tomar conciencia en la organización textual, de la importancia de los paratextos que acompañan el texto también y demás".* (C3)

> *"Mirá, también depende del nivel en el que estén los niños. Porque si el niño está comenzando a escribir el enunciado, yo no me puedo detener exclusivamente en la ortografía. Tengo que valorar lo que él ha logrado, pero igual se lo hago ver. Y*

también para que vaya generando esa conciencia fonológica de que hay palabras que se escriben con V, hay palabras que se escriben con B. Igual en un lado dejás siempre, pienso eso, que escriban, nunca le intervenís ahí. Como que ellos nos van generando esas dudas. Se tienen que generar esas dudas". (C14)

También, se observó al respecto de la ortografía, otra concepción de algunos docentes relacionada a lo que establece Díaz (2004), cuando afirma que la enseñanza de la ortografía se caracteriza por ser excesivamente normativa, acudiendo por ejemplo a la identificación por parte del docente de errores en la escritura, repetición del modo correcto de escritura, búsqueda en el diccionario y memorización de reglas ortográficas. Esto significa en la práctica docente, abordar la ortografía a través de la corrección, así como lo manifestaron 3 docentes del total de la muestra, que coincidieron en tener todos a cargo grupos de segundo grado:

"Eso lo corregimos diariamente porque están en el proceso de que confundan letras o que cambian entonces diariamente estamos corrigiéndoles. Armamos un papelógrafo con los signos, armamos un papelógrafo con la guía de que si abajo de una palabra tenés una línea quiere decir que cambiaste la letra o si tenés un asterisquito que te faltó alguna entonación". (C4)

"Y yo le corrijo la ortografía. De a poquito voy y además que yo, estos niños que tienen que ir al segundo año tienen ya mucha conciencia ortográfica. Ya te preguntan ellos. "¿Vas con la C o con la S?" Y la trabajamos". (C15)

En cuanto a la habilidad de la escritura que hace referencia a la reflexión gramatical, de los 15 docentes entrevistados, 1 le asignó mayor relevancia que a la enseñanza de la ortografía, 3 manifestaron no haber trabajado en esta habilidad o no haberla trabajado demasiado, mientras que otros 6 respondieron escasamente mencionando aspectos como la corrección o el abordaje según el nivel del conocimiento del niño. De igual manera, en todos los casos la respuesta fue concreta, con escaso desarrollo de concepciones o acciones emprendidas, y además en varias ocasiones, la respuesta a cómo se aborda la reflexión gramatical también fue vaga o esquiva:

"Si, la hacemos". (C7)

"Si, obvio, mas vale". (C9)

"También, si, si". (C15)

En cuanto a los documentos de planificación brindados por los docentes que conformaron la muestra, no hay evidencias del abordaje explícito de la ortografía y reflexión gramatical en las mismas. 11 docentes de los 15 del total de la muestra, hicieron énfasis en el componente sistema de escritura (ver figura 18).

Figura 18

Fragmento de planificación 7

'Momento para imaginar' CONSIGNA: POSICIONATE EN LA ISLA QUE MUESTRA LA IMÁGEN, IMAGINA QUE TE ENCUENTRAS EN LA CIMA DE UNA DE LAS PALMERAS Y TIENES UN INSTRUMENTO PARA OBSERVAR A TU ALREDEDOR. Escribe una lista de palabras de las cosas que observas desde arriba de la palmera. Recuerda pronunciar bien las palabras que vas a escribir.	'Momento para imaginar' CONSIGNA: POSICIONATE EN LA ISLA QUE MUESTRA LA IMÁGEN, IMAGINA QUE TE ENCUENTRAS EN LA CIMA DE UNA DE LAS PALMERAS Y TIENES UN INSTRUMENTO PARA OBSERVAR A TU ALREDEDOR. Escribe un breve texto, donde cuentes las cosas que observas desde arriba de la palmera. Recuerda al escribir que debes utilizar comas, separar bien las palabras y utilizar punto final.

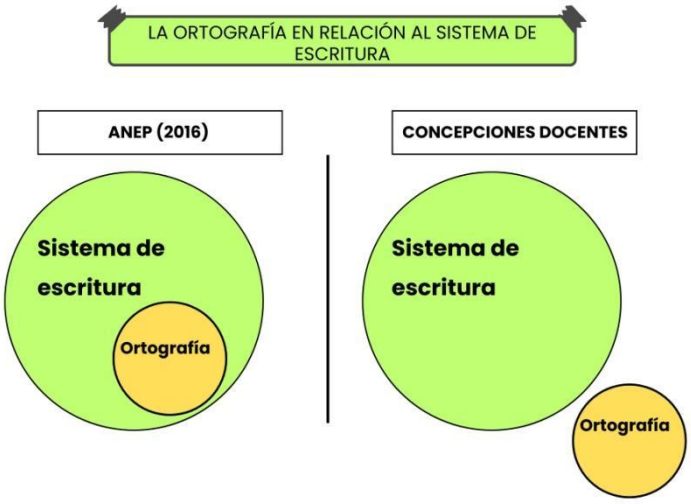
Nota: fuente documento de planificación de C8

A su vez, 10 de ellos lo hicieron en la correspondencia fonema grafema, 6 en la segmentación y 2 en las omisiones de palabras, sin considerar que, de acuerdo a lo establecido por ANEP (2016b), estos aspectos también forman parte de la ortografía, generando contradicciones conceptuales en lo que declaran.

Por otra parte, 8 docentes de la totalidad de la muestra, afirmaron priorizar el abordaje del sistema de escritura, y luego, avanzando en la entrevista, dicen no otorgar mayor relevancia a la ortografía, dando a entender de que se trata de dos aspectos independientes entre sí (ver Figura 19).

Figura 19

La ortografía en relación al sistema de escritura



Tomando las respuestas de los entrevistados 10 y 11, se pudo observar explícitamente esta contradicción.

Respuesta respecto a los componentes de la escritura:

> *"Para mí es fundamental el sistema de escritura. Y después los otros sí hacen, pero en segundo le damos, en todas las tipologías de texto que hemos trabajado, el que no nos falta es el conocimiento del sistema de escritura. El uso de las mayúsculas, la organización en el enunciado. Y después los otros sí complementan, pero no lo hacemos pesar demasiado (...) la organización en enunciado, el uso de la mayúscula cuando corresponda, los signos de puntuación en general. Estamos del punto y ahí intentando la coma".* (C10)

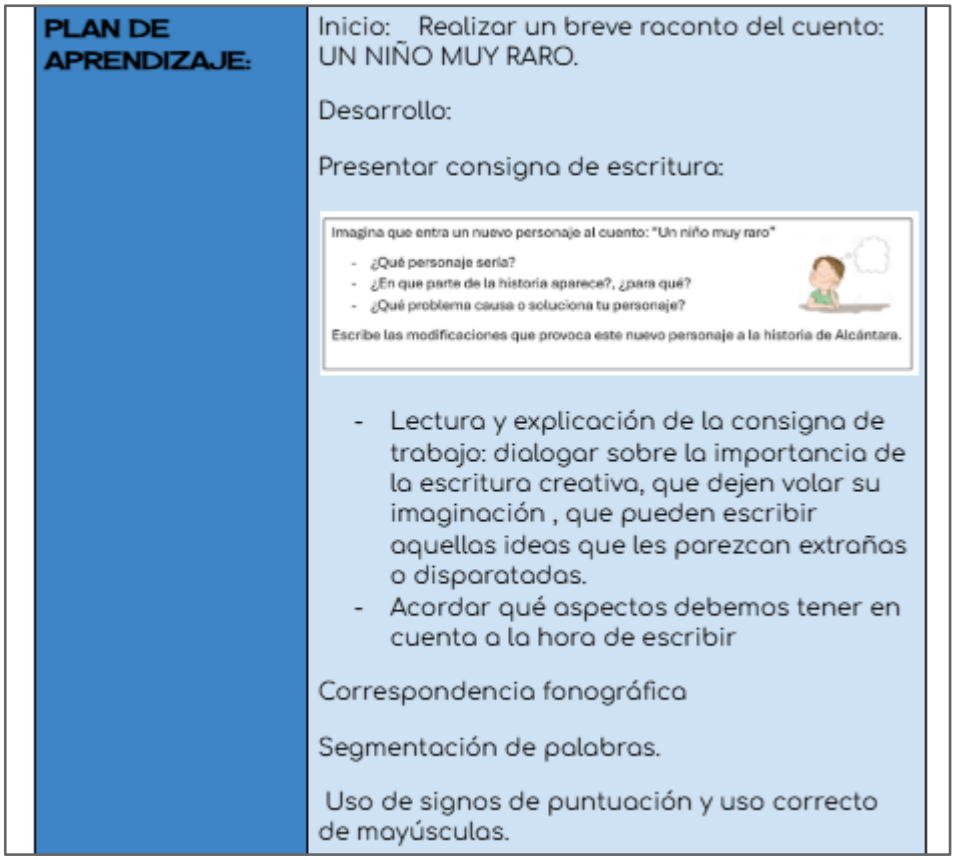
Respuesta respecto a las habilidades de escritura, en lo que refiere a ortografía:

> *"Es importante, pero no es lo fundamental. Se trabaja, se hace glosario. Estamos trabajando, por ejemplo, el sol, y hacemos un glosario de esa secuencia, o estamos trabajando de los indígenas. Pero no siempre resulta (...) -reflexión gramatical- Sí, no trabajamos demasiado".* (C10)

Actividad de escritura en planificación brindada (ver figura 20):

Figura 20

Fragmento de planificación 8



PLAN DE APRENDIZAJE:	Inicio: _ Realizar un breve raconto del cuento: UN NIÑO MUY RARO. Desarrollo: Presentar consigna de escritura: Imagina que entra un nuevo personaje al cuento: "Un niño muy raro" - ¿Qué personaje sería? - ¿En que parte de la historia aparece?, ¿para qué? - ¿Qué problema causa o soluciona tu personaje? Escribe las modificaciones que provoca este nuevo personaje a la historia de Alcántara. - Lectura y explicación de la consigna de trabajo: dialogar sobre la importancia de la escritura creativa, que dejen volar su imaginación , que pueden escribir aquellas ideas que les parezcan extrañas o disparatadas. - Acordar qué aspectos debemos tener en cuenta a la hora de escribir Correspondencia fonográfica Segmentación de palabras. Uso de signos de puntuación y uso correcto de mayúsculas.

Nota: fuente documento de planificación de C10

Respuesta respecto a los componentes de la escritura:

> *"El segundo... Conocimiento del sistema de escritura (...) -¿los demás?- Con menos frecuencia".* (C11)

Respuesta respecto a las habilidades de escritura, en lo que refiere a ortografía:

> *"Sí. Inclusive es para mí un debe, es una debilidad (...) De ellos. Es viceversa. Como docente y para ellos, porque ellos de lo que va el año no han visto nada de ortografía".* (C11)

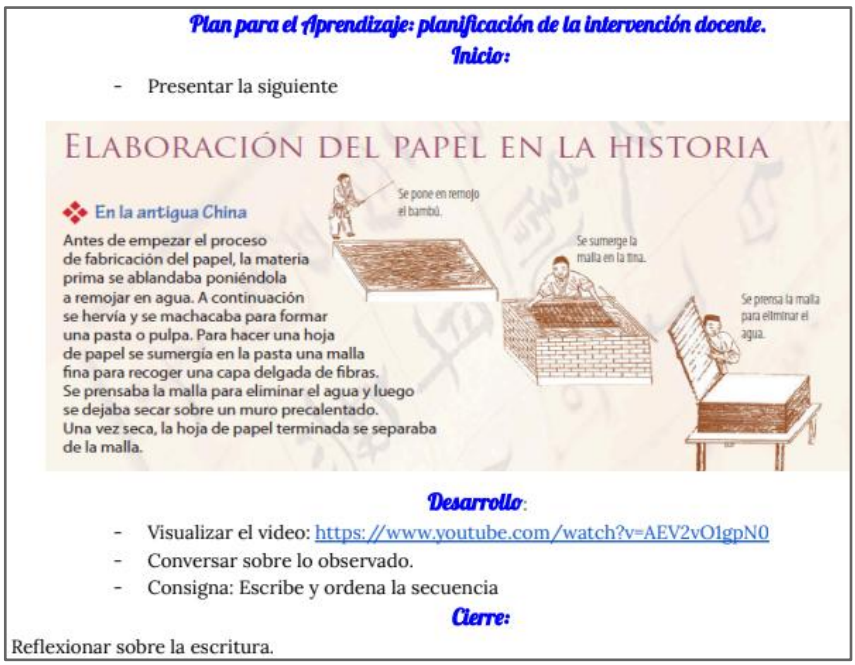
En lo que refiere a reflexión gramatical:

> *"Y de gramática tampoco. Que también lo he mechado. Por ejemplo, cuando se inicia un párrafo, una oración, "¿con qué empieza?" "Con mayúsculas", el punto, que son cosas…".* (C11)

Actividad de escritura en planificación brindada (ver figura 21):

Figura 21

Fragmento de planificación 9



Plan para el Aprendizaje: planificación de la intervención docente.

Inicio:

- Presentar la siguiente

ELABORACIÓN DEL PAPEL EN LA HISTORIA

En la antigua China

Antes de empezar el proceso de fabricación del papel, la materia prima se ablandaba poniéndola a remojar en agua. A continuación se hervía y se machacaba para formar una pasta o pulpa. Para hacer una hoja de papel se sumergía en la pasta una malla fina para recoger una capa delgada de fibras. Se prensaba la malla para eliminar el agua y luego se dejaba secar sobre un muro precalentado. Una vez seca, la hoja de papel terminada se separaba de la malla.

Desarrollo:

- Visualizar el video: https://www.youtube.com/watch?v=AEV2vO1gpN0
- Conversar sobre lo observado.
- Consigna: Escribe y ordena la secuencia

Cierre:

Reflexionar sobre la escritura.

Nota: fuente documento de planificación de C11.

En los demás casos también se dedujo similar contradicción, desprendiéndose de la triangulación de los datos recogidos del marco teórico, de la entrevista y del análisis documental, ya que al analizarlos en su conjunto, la información que arrojó no se relaciona coherentemente entre sí.

3.3.1.4 Subcategoría: Componentes

En la subcategoría Componentes de la escritura, los 15 docentes que conformaron la muestra, manifestaron la importancia del abordaje de todos ellos: comportamiento escritor, producción

textual, conocimiento discursivo, conocimiento lingüístico y conocimiento del sistema de escritura (ANEP, 2016b).

En este aspecto, los docentes declararon priorizar algunos de estos componentes, mencionando en sus respuestas uno de ellos o más. Debido a ello, al analizar la información según la cantidad de docentes que coinciden en cada componente, se observa que de los 15 entrevistados, 8 coincidieron en frecuentar el comportamiento escritor, 8 el conocimiento del sistema de escritura y 7 la producción textual, mientras que 1 docente señaló frecuentar el conocimiento discursivo y 1 el conocimiento lingüístico.

Es decir que todos los docentes entrevistados de primero y segundo grado del tramo II, dijeron frecuentar más los componentes: comportamiento escritor, producción textual y conocimiento del sistema de escritura. Este resultado permitió observar que las declaraciones de los docentes de la muestra condicen con la teoría que respalda este apartado, haciendo referencia a que, según ANEP (2016b), todos los componentes de la escritura están presentes en la práctica y adquieren mayor relevancia según la etapa en la que se encuentre el sujeto; en el momento inicial de apropiación de la misma el comportamiento escritor adquiere mayor protagonismo, así como el conocimiento del sistema de escritura lo adquiere en la etapa que coincide generalmente con el segundo tramo de educación primaria.

De los 6 docentes entrevistados que tenían a cargo la clase de primer grado, considerando que en sus declaraciones mencionan frecuentar un componente o más de uno, se observa que 6 coincidieron en frecuentar el componente comportamiento escritor, 2 la producción textual y 3 el conocimiento del sistema de escritura.

A su vez, de los 8 docentes entrevistados que tenían a cargo segundo grado, 3 coincidieron en frecuentar el componente comportamiento escritor, 5 producción textual y 4 el conocimiento del sistema de escritura, mientras que 1 docente frecuenta el conocimiento discursivo y 1 el conocimiento lingüístico.

A partir de estos resultados se pudo observar que ningún docente de primer grado mencionó frecuentar en sus prácticas los componentes conocimiento discursivo y conocimiento lingüístico.

En el caso del componente producción textual, dijeron abordarlo con mayor frecuencia los docentes entrevistados de segundo grado, ya que 5 de estos 8 así lo declaran, mientras que solo 2 de los 7 docentes entrevistados de primer grado manifestaron frecuentarlo en sus prácticas (ver Tabla 12).

Tabla 12

Componentes de la escritura en relación al grado escolar

Componentes de la escritura	Docentes de 1°	Total	Docentes de 2°	Total
Comportamiento escritor	C1, C2, C5, C7, C12, C14	6	C3, C4, C8	3
Producción textual	C2, C5	2	C4, C6, C8, C13, C15	5
Conocimiento discursivo	-	0	C8	1
Conocimiento lingüístico	-	0	C8	1
Conocimiento del sistema de escritura	C5, C7, C9	3	C4, C8, C9, C11	4

En relación a los tres componentes que los docentes de la muestra afirmaron frecuentar mayormente (comportamiento escritor, conocimiento del sistema de escritura y producción textual), declararon abordar diferentes aspectos de ellos.

En el caso del sistema de escritura, 3 docentes declararon frecuentar el uso de signos de puntuación, 2 la relación fonema grafema, 1 la segmentación de palabras, 1 la ortografía, 1 el uso del tilde, 1 el uso de mayúscula y minúscula y 1 la organización de los enunciados.

Respecto al comportamiento escritor, 3 docentes de los 8 que manifestaron frecuentarlo, cuando se les interroga por los aspectos que abordan en este componente hacen referencia a conceptos referidos a otros componentes de la escritura. Según ANEP (2016b), el comportamiento escritor refiere al modo en que se comporta el que escribe respecto al proceso de escritura, el cual se hace visible a través diferentes prácticas como pueden ser el tomar el lápiz, ensayar sus trazos, explorar diferentes soportes, etc. En sus declaraciones se observaron afirmaciones que no coinciden con esta conceptualización:

> *"El comportamiento escritor, al igual que el comportamiento lector, a lo esperable en ese momento (...) Justamente se atiende al comportamiento ortográfico, a la ortografía, a la morfosintaxis, a la adecuación, a la consigna, a la organización textual. Si justamente estamos trabajando con un texto expositivo, un texto argumentativo, si realmente logra reconocer la función del lenguaje o no". (C3)*

> *"Por ejemplo, la parte de producción textual, la producción de enunciados, la segmentación de palabras, el uso de puntos, el uso de signos, de interrogación, de exclamación". (C5)*

Por otra parte, 3 de los 8 docentes que respondieron que el comportamiento escritor es el componente más frecuentado, manifestaron aspectos relacionados a la motivación, la manera que el estudiante usa la hoja, a la manera en que el niños se acerca a la escritura, mientras que 2 docentes no dieron respuesta a qué aspectos abordan de este componente:

> *"Comportamiento escritor. El más frecuente, sí. Y por ejemplo, en las prácticas diarias nos vamos fijando, viste, todos los aspectos que tienen que ver con ese comportamiento lector, o sea, cómo el niño se acerca a la escritura, de qué manera". (C2)*

> *"El comportamiento escritor, el conocimiento de la escritura y el otro que seguía, producción textual son las que más trabajamos donde más hacemos hincapié (...) En general, se les explica qué es lo que deben de atender, dónde tienen que comenzar con la escritura, que si tengo la hoja no puedo empezar a la mitad de la hoja, que tienen que empezar al principio en el inicio" (C4)*

> *"Y yo lo que quiero es que el niño tenga ganas de escribir. Capaz que el comportamiento del lector, el escritor. Viste que si el niño no está motivado, o si vos le decís, escribime de la paloma y él no sabe nada, no te va a escribir. En cambio si es un tema que le atrae, que es de su interés, o que hay actividades previas donde él tenga ideas, que tenga un vocabulario, que tenga palabras, que vaya juntando información, ahí él te puede escribir un texto. Y si está motivado, te va a escribir más que más". (C12)*

En cuanto al componente de producción textual, los 7 docentes de la muestra que afirmaron frecuentarlo más, manifestaron hacer énfasis en ciertos aspectos relacionados a éste: 1 en producción de enunciados y signos de puntuación, 1 en la finalidad del texto producido, 1 en la ampliación de la información, 1 en la coherencia, 1 en los conectores y 1 en el uso de mayúsculas, mientras que hay 1 docente que no contestó a esta interrogante.

En el caso de los componentes conocimiento discursivo y conocimiento lingüístico, si bien 2 docentes del total de la muestra señalaron frecuentarlos, ninguno de ellos explicitó hacerlo al momento de enunciar cuáles eran sus prácticas de escritura más habituales (ver Figura 22).

Figura 22

Relevancia de componentes y aspectos de la escritura

En cuanto a los documentos de planificación presentados por los 15 docentes de la muestra, se observó que 11 de ellos hacen foco en el componente conocimiento del sistema de escritura (ver figura 23).

Figura 23

Fragmento de planificación 10

Presentar de manera frontal código para encontrar una palabra. ¿Qué debemos hacer para saber qué dice allí?

Entrega de consigna individual.

Atención a la singularidad.
- Palabras de tres sílabas.
- Palabras de más sílabas y posterior escritura de enunciados.

Disponer de material de ayuda (armapalabras, letras móviles, abecedarios adaptados).

Disponer de tiempo de trabajo. Monitoreo docente: apoyo en reconocimiento de regla de conversión grafema fonema.

Posterior análisis de palabras.

Nota: fuente documento de planificación de C1

Por otra parte, 4 de ellos focalizaron en la producción textual (ver figura 24).

Figura 24

Fragmento de planificación 11

Plan de aprendizaje
Presentar propuesta de trabajo para realizar en forma individual en varias instancias (CONSIGNA AMPLIADA)-
PROPUESTA:
1- IMAGINA, PIENSA Y ESCRIBE UNA LISTA DE PERSONAJES PARA TU HISTORIA. RECUERDA A EULATO, COMO UN EXTRAÑO PERSONAJE.
2- ESCRIBE UN TÍTULO QUE SE RELACIONE CON LA HISTORIA.
3- COMIENZA CON EL INICIO DEL CUENTO, SITUAR UN LUGAR Y MOMENTO DETERMINADO.
4-PIENSA EN EL CONFLICTO QUE SE DA EN LA HISTORIA.
5-INSTANCIA FINAL DE RESOLUCIÓN PARCIAL O TOTAL DEL PROBLEMA.
6-SUBIR ESTA HISTORIA A CREA PARA COMPARTIRLA CON LOS COMPAÑEROS.

Nota: fuente documento de planificación de C3

A su vez, se evidenció que los 11 docentes que hacen énfasis en el componente sistema de escritura, tomaron uno o varios aspectos del sistema de escritura para abordar en esa actividad. De estos docentes, 10 de ellos hicieron énfasis en la correspondencia fonema grafema, 6 en la segmentación y 2 en las omisiones de palabras.

Por otra parte, de los 4 docentes que abordaron el componente producción textual, 3 hicieron énfasis en la organización discursiva de la explicación, mientras que 1 hizo énfasis en la palabra y oración como unidad de significado.

En relación a lo que los docentes declararon en las entrevistas y lo que presentaron en los documentos de planificación, en cuanto a los componentes más frecuentados de la escritura y los diferentes aspectos que abordan de ellos, existe una concordancia entre sus concepciones y lo que planificaron hacer.

3.3.1.5 Subcategoría: Situaciones didácticas

En la subcategoría Situaciones didácticas, la totalidad de los docentes de la muestra declaró reconocer la importancia de las dos situaciones didácticas: la escritura a través del docente y

la escritura por sí mismo (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Argentina, 2015b).

A su vez, los 15 docentes entrevistados destacaron la importancia de la escritura por sí mismo sobre la escritura a través del docente, otorgándole mayor jerarquía. También se evidenció, en el decir de 14 docentes del total de 15, la relación de la situación didáctica de escritura a través del maestro para aquellos estudiantes que se encontraban en etapas iniciales del proceso de escritura o para aquellos que presentaban mayor dificultad:

> *"Sí, a las dos. A las dos según también, como te decía, el nivel en el que se encuentra el niño, el nivel de escritura en el que se encuentra. Hay niños que requieren muchísimo la escritura a través del maestro y hay otros que ya están en otro nivel que no es tan necesario"*. (C5)

> *"La escritura por el maestro a mí me parece buena, sobre todo para darle confianza a aquellos niños que tienen más dificultad"*. (C7)

Por su parte, 3 de los 15 docentes, relacionaron la escritura a través del docente con el periodo escolar en el que se encuentra el estudiante:

> *"En primero es más escribir a través del maestro, en el primer semestre, y en segundo ya es escribir a través del niño, de autónomo"*. (C3)

> *"La escritura a través del maestro, en inicial, por ejemplo, los grados anteriores y al principio de primero, muy importante. Después, ellos cuando empiezan a escribir solos, sus producciones también son fundamentales"*. (C9)

En cuanto a la escritura a través del maestro, 4 docentes del total de la muestra, manifestaron realizarla basados en argumentos que no siempre condicen con la conceptualización de esta situación didáctica, que según el "Documento Transversal N°3" del Ministerio de Educación de Argentina (2015b), hace referencia a las situaciones en las que la acción de escribir es realizado por el docente, pero que aún así, las decisiones acerca de la escritura son tomadas por los estudiantes en calidad de autores de esa producción:

> *"Sí, no, la escritura por el maestro a mí me parece buena, sobre todo para darle confianza a aquellos niños que tienen más dificultad, para que no se sientan en la clase tan relegados porque vos ves cuando los otros saben leer, saben escribir y ellos quieren hacer y no pueden. Entonces, mostrar una producción que te la fue diciendo*

él y vos se la escribiste, yo he visto como que ellos están también ahí, están a la par de los demás". (C7)

"Prefiero más la del maestro. Porque vos los vas guiando y ellos van respondiendo y te van siguiendo. La escritura por sí mismo ya le cuesta porque tienen que concentrarse solos en la hoja o con el compañero. Y no tenés un guía. Y ellos que tuvieron una mala base en primero, les cuesta". (C11)

"Más prioridad a la escritura autónoma por parte de ellos. Igual a principios de año sí es a través del maestro, o cuando tenés poco tiempo, viste que hacés una actividad aquí y en cierre casi siempre hacemos escritura colaborativa en el pizarrón. Y a partir de eso ellos pueden ver el modelo de escritura, las pautas". (C13)

En los documentos de planificación presentados, se observó que los 15 docentes de la muestra planificaron actividades de escritura por sí mismo, reafirmando su concepción de relevancia de esta situación didáctica por encima de la escritura a través del maestro (ver figura 25).

Figura 25

Fragmento de planificación 12

CONSIGNA

"UN ESPACIO A MEJORAR"

Escribe un texto donde expliques los cambios que te gustaría hacerle a la biblioteca de la escuela para así darle ideas a la directora y pueda elegir diferentes diseños. ¿Por qué crees necesarios hacer estos cambios?

Nota: fuente documento de planificación de C6

3.3.2 Categoría: Actualidad y proyecciones

En lo que respecta a la categoría actualidad y proyecciones, en la misma se pretendió identificar cuáles son los desafíos que presentan los docentes en cuanto a la enseñanza de la escritura, que mejoras le gustaría implementar y de qué manera consideran la diversidad en el aula.

3.3.2.1 Subcategoría: Desafíos

En la subcategoría desafíos, se analizaron cuáles son aquellos que los docentes declararon como los más relevantes, además de las mejoras que les interesaría implementar en la enseñanza de la escritura a futuro.

Los docentes declararon varios aspectos que consideraron como desafíos que generan dificultad a la hora de enseñar la escritura en el segundo tramo de educación primaria (ver Figura 26).

Figura 26

Desafíos para la enseñanza de la escritura

De los 15 docentes entrevistados, 5 manifestaron que uno de los desafíos más importantes es la atención a la diversidad:

> *"La dificultad, sí, más notoria, más grande, es que, como te decía, cada niño tiene su ritmo y cada niño está en su proceso, entonces te enfrentás a treinta procesos distintos, a treinta ritmos distintos, ahí es donde está la dificultad, el desafío".* (C2)

> *"Trabajar en las diversidades. Que parece fácil, pero no. Viste, que a veces el adaptar las consignas, el tener que estar con un niño haciendo escritura dirigida y con otros niños autónomos, como que es un desafío".* (C8)

Por otra parte, del total de la muestra, 3 docentes afirmaron que el desafío que ellos observan como más relevante es el de la motivación de los estudiantes:

> *"El desafío es la motivación de ellos, de que realmente sea algo que los motive porque no les gusta escribir, entonces continuamente vos tenés que estar pensando el*

tema que ellos le pidieron qué vuelta le tenés que dar o qué otra mirada podés tener para que ellos estén motivados a la hora de escribir". (C4)

"El desafío más grande es poder interesarlos con las propuestas que uno trae. Yo me he dado cuenta que algunas cosas a veces, por los años, o querés aplicar algo que hiciste otros años y no les interesa". (C7)

Los docentes de la muestra concordaron de manera algo más relevante en algunos de los desafíos planteados, pero a su vez, se observó que existen otros desafíos que son planteados por pocos docentes, o incluso de forma individual (ver Tabla 13).

Tabla 13

Desafíos para la enseñanza de la escritura

Desafío	N° casos	Cita
Tecnología	2	*"La invasión de la tecnología (...) En cierta forma, porque los niños están acostumbrados a escribir en un celular, a escribir en una computadora, pero no a escribir en un portador de papel".* (C3)
Acercamiento al mundo letrado	2	*"El niño tiene poco acercamiento a, como decíamos hoy al principio, al mundo letrado, a la escritura. Entonces pasa que a veces tienen pocas palabras disponibles, conocen pocas palabras, tienen un vocabulario muy pobre".* (C1)
Tiempo de la propuesta de escritura	1	*"Como docente, a veces me pasa el tema de la extensión de las actividades de escritura, como que se extienden bastante porque yo trato de siempre trabajar con todos los niños en esa misma actividad, o sea, intervenir con todos. Entonces, me pasa que se me va mucho tiempo".* (C5)
Concentración de los estudiantes	1	*"Y lo otro es la falta de concentración que tienen los niños, tienen muy poquito tiempo y eso ayuda bien un poco".* (C5)
Cantidad de estudiantes	1	*"En esta escuela la cantidad de nenes. Eso, porque es fundamental la cantidad de niños en la clase. Porque son chiquitos y ellos necesitan mostrarte".* (C10)
Paradigma de enseñanza	1	*"Que no se enseña como se enseñaba antes, por ejemplo. No se enseña gramática, no se enseña lo básico que de primero o de segundo tenés que saber adquirir conceptos (...) Lo que es lengua materna, la evolución de la lengua materna, por ejemplo. En primaria, ¿no? Hablando de los autores".* (C11)
Situación de escritura	1	*"Llega un momento que no tenés ni tema ni qué inventar para que escriban, eso me pasa. Encontrar el claro. Y la finalidad, porque a veces la escritura a diario ellos escriben para compartir con los compañeros, pero llega un momento que también ya no quieren escribirle más a los compañeros, o para contarle a la mamá o contarle al papá".* (C13)
Organización de ideas por parte del estudiante	1	*"Hay que reforzar mucho la organización de las ideas, porque después las llevan así, como te hablan, lo llevan a lo escrito y como que también hay que trabajar mucho esa parte de organizar la idea antes de escribirla".* (C14)

En cuanto a las mejoras que los docentes plantearon que se podrían implementar en la enseñanza de la escritura, se observaron variadas respuestas (ver Figura 27)

Figura 27

Mejoras a implementar en la enseñanza de la escritura

Del total de la muestra, 5 docentes coincidieron en que les interesaría implementar mejoras en las estrategias didácticas de sus prácticas de aula:

> *"Por ejemplo, la manera de llevarlo a la práctica, porque muchas veces hablamos con las compañeras del tema de los rincones, y que entonces el rincón me permite ocuparme de un grupo, en ese grupo yo voy a estar y voy a priorizar, por ejemplo, el de escritura y los otros van a estar con tareas más autónomas".* (C2)

> *"Me gustaría tener mayores estrategias para que eso mismo, para que tengan distintos recursos también para escribir. O escriben en el cuaderno o en una hoja o un papelógrafo, pero también tener mayores recursos y mejores estrategias para enseñar".* (C13)

Similar a lo sucedido con las observaciones de los docentes respecto a los desafíos en la enseñanza de la escritura, en cuanto a las mejoras a implementar sucedió lo mismo, además de la de mejorar las estrategias didácticas aparecieron otras opiniones, la mayoría individuales, que no coincidían con la de otros docentes (ver Tabla 14).

Tabla 14

Mejoras a implementar en la enseñanza de la escritura

Mejoras	N° casos	Cita
Formación docente	2	*"Por ejemplo, que fueran más competentes. Eso lo que te decía del vocabulario, que manejaran diferentes tipos de textos también. Pero eso también nos falta mucho a nosotros formar. Formación, mayor formación. Formación a nosotros".* (C6)
Herramientas digitales	1	*"Por ejemplo, utilizando las herramientas digitales, avanzar en ese conocimiento nosotros de herramientas como para poder decir, bueno, quizá estoy encasillando al niño que escriba en un formato escrito, papel, y quizá pueda hacerlo de otra manera y quizá así lo pueda potenciar más".* (C1)
Frecuentación	1	*"Sí, tal vez la frecuentación. Yo sé que en los primeros tramos es a diario, pero no sé si en los tramos que le siguen la escritura se aborda todos los días o no. Yo creo que la frecuentación es importante".* (C3)
Organización áulica	1	*"Por ejemplo, trabajar más en equipos de escrituras grupales, por ejemplo, o en escrituras en duplas que uno escriba y que el otro le dicte. Trabajar de a dos, o como te digo, de a varios compañeros, eso podría ser para ayudar a esos niños que todavía les cuesta un poquito más. Que se ayuden con su parte, que trabajen con un par".* (C5)
Marco curricular	1	*"Creo que todos estos cambios, no sé quién hace los estudios. Porque para los niños que tenemos, creo que algunas ideas, estas nuevas sobre todo, es una cosa demasiado elevada".* (C7)
Recursos humanos	1	*"Sí, me gustaría que hubiese una atención a largo plazo, digamos. En la escuela, alguna ayuda o alguna atención personalizada, como es el maestro de apoyo, de trayectoria o lo que sea. Pero que esté más tiempo".* (C12)
No identifica	1	*"No sabría decir".* (C4)

Por otra parte, de los 15 docentes entrevistados, 1 de ellos declaró no considerar mejoras al respecto:

> *"Yo ahora hasta… no. Digo, escriben".* (C15)

3.3.2.2 Subcategoría: Diversificación de la propuesta

En la subcategoría diversificación de la propuesta, se analizaron cuáles son aquellas estrategias que los docentes declaran utilizar para considerar la diversidad de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Los docentes plantearon diferentes modos de atender la diversidad en el aula, coincidiendo en algunos de ellos mayormente. A su vez, fue posible observar directa relación con lo

establecido por ANEP (2024b) en sus orientaciones metodológicas específicas, en las que establece lineamientos en cuanto a la consigna de escritura, la intervención docente, el tipo de interacción con el estudiante y los diferentes modos organizativos para implementar la práctica.

Del total de 15 docentes de la muestra, 8 afirmaron emplear las consignas diversificadas para atender la diversidad de sus estudiantes:

> *"Voy a ampliarle la consigna, por ejemplo, o voy a disminuir lo que estoy pensando para el más bajito, por ejemplo. Obviamente, la consigna diversificada siempre tiene que estar relacionada con la escritura".* (C1)

> *"Por ejemplo, los otros días que trabajamos con el patito feo, al nivel más alto tenían que escribir enunciados que describieran al patito. El nivel medio tenía que escribir un enunciado. Y los bajo palabras que describieran al patito feo, por ejemplo, uno".* (C7)

Por su parte, de la totalidad de la muestra, 5 docentes declararon proponer la misma consigna para todos los estudiantes e intervenir posteriormente con aquellos que necesiten ayuda:

> *"Por ejemplo, no hago adaptación, o sea, no hago consignas adaptadas. Lo que hago es presentar la misma consigna a todos por igual y ver hasta dónde llega cada uno (...) Y de ahí, según lo que ellos produzcan, veo cómo intervenir para que avance".* (C5)

> *"Más que nada, haces una consigna y bueno, con el apoyo del maestro tratar de que logren. Porque a veces, como que lo cortás así (...) si vos le pones a escribir una oración y si el niño es capaz, es capaz de escribir más, no sabés. O tienen ganas de escribir y, bueno, después cuando volvés a leer y, bueno, ahí sí, hacés intervención también".* (C6)

Se observó también, que de los 15 docentes entrevistados, 3 docentes que tenían a cargo grupos de segundo grado, plantearon otras 3 estrategias para atender la diversidad de sus estudiantes: trabajo en rincones, ruptura de formatos de aula y tutorías entre pares.

A partir del análisis de las planificaciones de prácticas de escritura de los 15 docentes, se evidenció que 10 de ellos explicitaron atender la diversidad a través de la realización de una misma consigna para luego realizar las intervenciones atendiendo a los diferentes procesos (ver figura 28).

Figura 28

Fragmento de planificación 13

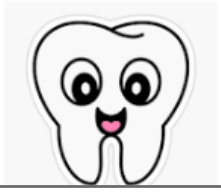
Plan de aprendizaje:

-Recordar todos los aspectos a considerar al momento de escribir un texto, considerar que me estoy comunicando y por lo tanto el texto debe ser coherente y comprensible por los demás.

-Tomar en cuenta la intencionalidad de este texto y vocabulario a utilizar.

-Explicar la propuesta de trabajo para realizar en forma individual.

PROPUESTA GRUPAL:



Produce un texto breve, dando un consejo a un compañero acerca de los cuidados que debemos de tener para cuidar nuestros dientes.

Nota: fuente documento de planificación de C4

Por otra parte, 4 docentes realizaron consignas diversificadas, dejando evidencia de la planificación para niveles de complejidad diferentes, a la vez que, 1 de ellos realizó trabajo en rincones (ver figura 29).

Figura 29

Fragmento de planificación 14

APERTURA:

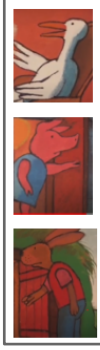
- *Continuamos avanzando en el cuento.*

DESARROLLO:

- ***NIVEL SUPERIOR***

Presentar las imágenes de los amigos de sapo.

Escribe el nombre de cada personaje y enunciados que los describan.



NIVEL INFERIOR

ESCRIBE LAS SÍLABAS QUE FALTAN PARA COMPLETAR LOS NOMBRES DE LOS ANIMALES

.....TA

.....CHI.....TO

.....BRE

Cierre: *Corrección del trabajo realizado.*

Nota: fuente documento de planificación de C7

Se observó también que, del total de la muestra, 1 docente de los que realizó actividad diversificada y 1 docente de los que realizó consigna única, diversificaron también la propuesta a través de la utilización de diferentes recursos:

> *"Disponer de material de ayuda (armapalabras, letras móviles, abecedarios adaptados)". (C1)*
>
> *"Guiar en los procesos de escritura en los alumnos que lo requieran, utilizando variados recursos (armapalabras, abecedario, carteleras, papelógrafos etc.)". (C4)*

En las planificaciones de los docentes de la muestra que atendían grupos de primer grado, se evidenció que hay semejanza en lo que explicitaron en los documentos en relación a lo que expresaron en las entrevistas. De los 7 docentes entrevistados de primer grado, se evidenció en sus planificaciones que 3 de ellos atendían a la diversidad considerando consignas diversificadas, 3 usando una misma consigna para luego realizar intervenciones docentes (uno de ellos además presentó diversificación a través de los recursos) y 1 realizó trabajo en rincones.

En cuanto a los docentes de la muestra que tenían a cargo grupos de segundo grado, del total de 8 docentes, 1 planificó utilizando consignas diversificadas, 7 planificaron actividades con una única consigna para todos los estudiantes para luego realizar la intervención docente, a la vez que uno de ellos presentó además diversificación a través de los recursos.

En relación a los docentes de segundo grado, estos declararon en las entrevistas utilizar variada diversidad de estrategias mientras que en los documentos de planificación se centraron en la realización de igual consigna a todos con posteriores intervenciones docentes (ver figura 30).

Figura 30

Diversificación de la propuesta. Relación grado escolar – técnica de recolección de datos

		Primer grado						Segundo grado						
Consignas diversificadas	Entrevista	C1	-	C7	C9	C12	C14	C8		C11		C13		
	Planificación	C1	C2	C7	-	-	-	C8		-		-		
Igual consigna intervención docente posterior	Entrevista	C2		C5	-		-	-	-	C6	C10	-	-	C15
	Planificación	-		C5	C12		C14	C3	C4	C6	C10	C11	C13	C15
Trabajo en rincones	Entrevista	-						C3						
	Planificación	C9						-						
Ruptura de formato	Entrevista	-						C4						
	Planificación	-						-						
Tutoría entre pares	Entrevista	-						C4						
	Planificación	-						-						
Diversidad de recursos	Entrevista	-						-						
	Planificación	C1						C4						

En suma:

Analizadas las categorías y subcategorías de la dimensión Concepciones respecto a las prácticas de escritura, varios fueron los resultados que se obtuvieron al respecto.

En cuanto a la categoría Pedagógico didáctico, se observó que en la subcategoría frecuencia, la mayoría de los docentes coincidieron en que sus prácticas más frecuentes se desprenden de los contenidos que se estén abordando. En cuanto al abordaje de estas prácticas, se observó que hay similar tendencia a trabajar la escritura como proceso, tanto como ejercitaciones. En relación a los documentos de planificación se observó que lo que allí aparece condice con lo declarado en las entrevistas.

Con respecto a la subcategoría plan de escritura, a excepción de uno de los casos, la totalidad de los docentes de la muestra organizaron sus prácticas realizando planes de escritura que responden a diferentes modalidades. La mayoría declaró hacerlo en formato de secuencia de situaciones, otros en actividades habituales y en proyecto. En este aspecto en los documentos de planificación presentados por los docentes se pudo observar discrepancias en relación a lo declarado en las entrevistas.

Por otra parte, en la subcategoría habilidades, se analizó ortografía y reflexión gramatical. En lo que respecta a ortografía, todos los docentes de la muestra estuvieron de acuerdo en que es importante, aunque no la de mayor relevancia para la enseñanza de la escritura. En cuanto a su abordaje, la mayoría de los docentes lo hicieron a partir del contenido que se estuviera trabajando, mientras que solo 1 de ellos declaró abordarlo específicamente. Por otra parte se observó también, que los docentes consideraron la etapa de aprendizaje en la que se encuentra el estudiante así como también en algunos casos, el énfasis en la normativa a través de la corrección.

En cuanto a la reflexión gramatical, los docentes se pronunciaron concreta o vagamente al respecto, solo uno de ellos la consideró más relevante que la ortografía. A su vez algunos señalaron trabajarla según la etapa de aprendizaje en la que se encuentra el estudiante, mientras que en otros pocos casos expresaron no abordarla.

Del análisis documental de esta subcategoría, se observaron contradicciones en la elaboración a nivel conceptual.

En la subcategoría componentes, la totalidad de los docentes de la muestra estuvieron de acuerdo en que es importante el abordaje de todos ellos. Los componentes más frecuentados fueron el comportamiento escritor, la producción textual y el conocimiento del sistema de

escritura, lo cual condice, según ANEP (2016b), con que los componentes adquieren mayor relevancia según la etapa en la que se encuentra el estudiante.

Dentro de cada componente los docentes declararon abordar diferentes aspectos:

- Sistema de escritura: signos de puntuación, relación fonema grafema, segmentación, ortografía, tilde, mayúscula y minúscula.
- Comportamiento escritor: motivación, uso de la hoja, acercamiento a la escritura.
- Producción textual: producción de enunciados, signos de puntuación, finalidad del texto, ampliación de la información, coherencia, conectores, uso de mayúscula.

En relación a los documentos de planificación presentados por los docentes, existió concordancia entre las concepciones planteadas al respecto y lo explicitado en estos.

En lo que respecta a la subcategoría situaciones didácticas, todos los docentes concordaron en que la escritura a través del docente y la escritura por sí mismo son importantes, señalando también que la escritura por sí mismo es de mayor relevancia. En cuanto a la situación de escritura a través del maestro, los docentes consideraron para su implementación el período escolar en el que se encuentra el estudiante, la etapa de aprendizaje por la que transita y la dificultad que pueda presentar para la realización de la tarea.

En los documentos de planificación presentados, la totalidad de los docentes propusieron la situación de escritura por sí mismo, dando cuenta de su concepción de relevancia al respecto.

Dentro de la categoría actualidad y proyecciones la información fue analizada en las subcategorías desafíos y diversificación de la propuesta. En cuanto a la subcategoría desafíos, haciendo referencia a aquellos obstáculos cotidianos en las prácticas de enseñanza de la escritura, los docentes de la muestra señalaron varios de ellos: atención a la diversidad, motivación, tecnología, acercamiento al mundo letrado, tiempo de la propuesta de escritura, concentración de los estudiantes, cantidad de estudiantes, paradigma de enseñanza actual, planificación de la situación de escritura y organización de ideas por parte del estudiante.

En relación a los desafíos planteados, los docentes expresaron también posibles mejoras que se podrían implementar en sus prácticas: mejoramiento de las estrategias didácticas, formación docente, herramientas digitales, frecuentación de las prácticas, organización áulica, marco curricular actual y recursos humanos, habiendo un docente que declaró no creer necesario la implementación de mejoras.

Por su parte, en relación a la subcategoría diversificación de la propuesta, la mayoría de los docentes afirmaron plantear consignas diversificadas, mientras que otros coincidieron en plantear la misma consigna y realizar intervenciones docentes posteriormente a los estudiantes que se considere necesario. Otros docentes plantearon también de forma individual el trabajo en rincones, ruptura de formatos y tutorías entre pares.

Del análisis de los documentos de planificación, se observaron semejanzas y discrepancias con lo declarado en las entrevistas en relación a esta subcategoría en particular.

3.4 Prácticas de escritura

De acuerdo con el segundo objetivo específico planteado para este estudio, se buscó relevar y describir las características de las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado, dando respuesta de esta manera a la pregunta: ¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado?

Esta dimensión se analizó de acuerdo a las categorías y subcategorías apriorísticas establecidas para la implementación de la entrevista. En ella se pretendió recabar información acerca de las prácticas respecto a la escritura, abordando esta dimensión a través de las categorías Relevancia, Componentes y Metodología de la práctica escritura, donde a su vez se contemplaron insumos pertinentes recogidos del marco teórico y del análisis documental correspondiente para su triangulación.

3.4.1 Categoría: Relevancia

En la subcategoría relevancia se analizó la importancia que le atribuyen los docentes a la escritura en relación a otros aprendizajes, considerando que 1 es el grado de menor relevancia y 5 el de mayor. De los 15 docentes entrevistados en la muestra, 12 de ellos le adjudicaron el grado 5, de mayor relevancia, 2 docentes el grado 4 y 1 docente el grado 3 (ver Tabla 15).

Tabla 15

Relevancia de la escritura en relación a los demás aprendizajes

Grado de relevancia	Docentes (casos)															Total
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	
1																0
2																0
3											X					1
4								X				X				2
5	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X	X	12

Por otra parte, de los 15 docentes entrevistados, 5 de ellos argumentaron que su relevancia se debe a la relación que tiene la escritura con otras áreas abordadas en el tramo escolar, 3 docentes hicieron referencia a que su relevancia se debe a la frecuencia de las actividades de escrituras en el aula, mientras que otros 2 refirieron a que su relevancia se debe al grado escolar en cuestión. Además, 1 de los docentes reconoció su relevancia aunque observa que hay otras habilidades de similar alcance también a abordar. Por otro lado, 4 docentes señalaron el grado de relevancia de la enseñanza de la escritura que consideran sin argumentar su respuesta (ver Tabla 16).

Tabla 16

Argumentos docentes

Argumentos	Docentes (casos)															Total
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	
Tramo escolar		X													X	2
Relación con las demás áreas			X	X			X	X	X							5
Frecuencia					X						X		X			3
Habilidades que desarrolla												X				1
No argumenta	X					X				X				X		4

3.4.2 Categoría: Componentes de las prácticas de enseñanza

3.4.2.1 Subcategoría: Tipos de actividades

En la subcategoría Tipos de actividades se analizaron cuáles son las prácticas de escritura que los docentes declararon realizar en su tarea escolar cotidiana.

Se identificaron en sus declaraciones gran cantidad de propuestas que responden a diferentes cuestiones de la enseñanza de la escritura (ver Tabla 17). Se observó que dichas propuestas se realizan tanto en las clases de primer grado como en las de segundo grado.

En el análisis documental realizado al respecto, se evidenció la realización por parte de los docentes de tipos de actividades que coinciden con aquellas que fueron mencionadas en las entrevistas.

Tabla 17

Tipos de actividades de escritura que plantean los docentes de la muestra

Tipos de actividades		N° de casos
Organización áulica	Escritura a través de sí mismos	1
	Escritura a través del maestro	2
	Escritura individual	3
	Escritura colectiva	2
	Escritura diaria	1
Proceso de escritura	Lista de palabras	2
	Creación de enunciados	1
	Consignas ampliadas	2
	Escritura por etapas	1
	Reescritura grupal	1
Organización discursiva	Descripción	4
	Explicación	3
	Narración	2
	Argumentación	1
	Producciones textuales (sin especificar)	1
Ejercitaciones	Correspondencia imagen palabra	2
	Completar, ordenar enunciado	7
	Escritura de palabras	1
Tecnología	Plataforma virtual CREA	1
	WEB Padlet, Mentimeter	2
Escritura integrada a otras áreas		4
CLE (Cuaderno de Lectura y Escritura) Recurso pedagógico ANEP		4

3.4.2.2 Subcategoría: Frecuentación o sistematización

En la subcategoría frecuentación o sistematización se pretendió identificar la periodicidad con la que se realizan las prácticas de escritura que mencionan los docentes entrevistados. De los 15 docentes que conformaron la muestra, 8 realizaban prácticas de escritura de manera diaria,

2 docentes 4 veces por semana, 2 docentes 3 veces por semana, 2 docentes 1 vez por semana y 1 docente 2 veces por semana.

Por otra parte, del total de los 7 docentes entrevistados que tenían a cargo grupos de primer año, 5 de ellos afirmaron que realizaban actividades de escritura de manera diaria y 2 dos de ellos tres veces por semana.

En cambio, de los 8 docentes que tenían a cargo grupos de segundo año, 3 afirmaron realizar actividades de escritura de manera diaria, 2 docentes 4 veces por semana, 2 docentes una vez por semana y 1 docente 2 veces por semana (ver Tabla 18).

Tabla 18

Frecuentación o sistematización de las prácticas de escritura

Frecuencia	Subtotal 1°	Subtotal 2°	Total
Diariamente	5	3	8
4 veces/semana	-	2	2
3 veces/semana	2	-	2
2 veces/semana	-	1	1
1 vez/semana	-	2	2

3.4.2.3 Subcategoría Metas de aprendizaje

En la subcategoría Metas de aprendizaje se analizaron los datos recogidos para identificar cuáles eran las metas que se proponían los docentes para la enseñanza de la escritura y qué características tenían.

Se identificaron en primera instancia aquellos aspectos disciplinares de la escritura que los docentes mencionaron en las entrevistas abordar en sus respectivas prácticas de aula. De los 15 docentes que conformaron la muestra, 12 expresaron abordar la producción textual, 6 el

sistema de escritura, 2 la adecuación a la consigna, 1 el vocabulario y 1 el conocimiento discursivo.

Por otra parte, a partir del análisis de los documentos de planificación brindados por los docentes de la muestra, se pudo observar que no coincidía con los resultados recogidos de las entrevistas. En cuanto a los aspectos disciplinares que los docentes pretendían abordar, según lo que explicitaron en sus planificaciones, del total de la muestra, 15 docentes abordaron la producción textual, 2 el sistema de escritura y 1 la adecuación a la consigna (ver Tabla 19).

Tabla 19

Aspectos disciplinares abordados por los docentes según entrevistas y planificaciones

Aspectos disciplinarios	Docentes (casos)															Total
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	
	Entrevistas															
Producción textual		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	12
Sistema de escritura	X			X	X					X			X	X		6
Adecuación a la consigna		X							X							2
Vocabulario		X														1
Conocimiento discursivo			X													1
	Planificaciones															
Producción textual	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	15
Sistema de escritura	X												X			2
Adecuación a la consigna									X							1

En el caso del sistema de escritura, en la mayoría de las planificaciones, no fue mencionada y abordada desde la meta, sino que desde otros componentes del documento como lo fueron el contenido, la consigna, la intervención docente, la evaluación y el cierre y reflexión de la actividad.

Continuando con el análisis de los documentos de planificación, se evidenció que del total de la muestra, 8 docentes elaboraron la meta de la actividad de escritura desde los estudiantes y su aprendizaje, así como lo establece ANEP (2024a) en su Diseño Curricular Competencial, mientras que 7 docentes lo hicieron desde lo que pretendían lograr ellos desde la enseñanza.

Por otra parte, como otro aspecto de relevancia analizado, se observó también la intencionalidad docente en la elaboración de la meta, resultando que del total de 15 docentes de la muestra, 9 de ellos, también en concordancia por lo establecido por ANEP (2024a), explicitaron la finalidad en la redacción de la meta, mientras que 6 docentes no la explicitaron.

3.4.2.4 Subcategoría: Evaluación

En la subcategoría Evaluación se identificó como evalúan los docentes la escritura de los estudiantes. Se constataron diversos tipos de evaluación, ya que en sus declaraciones mencionaron uno o más de ellos. De los 15 docentes entrevistados, 1 de ellos mencionó usar solamente evaluación sumativa, 3 evaluaciones sumativas y formativas, y 11 una o más tipos de evaluaciones formativas.

En cuanto a los 4 docentes que mencionaron utilizar evaluaciones sumativas, 3 de ellos realizaban juicios y 1 de ellos utilizaba código con colores.

Por otra parte, de los 11 docentes que mencionaron una o más tipos de evaluaciones formativas, 9 evalúan utilizando rúbricas, 5 utilizan listas de cotejo, 4 cuadernos de escritura, 4 preguntas para producir avances, 4 porfolios de escritura, 2 evaluación entre pares y 2 utilizan la reescritura.

Por otra parte, a partir del análisis documental de las planificaciones, se identificó que de los 15 documentos de los docentes de la muestra, en 8 de ellos no se explicitó la forma de evaluación de la actividad, en 6 de ellos se observó que realizan evaluaciones formativas y en 1 de ellos sumativa. Del total de 6 docentes que realizaron evaluaciones formativas, 3 de ellos realizaron tickets de salida, 1 lista de cotejo, 1 realiza reescritura y 1 cuaderno de escritura.

Por otra parte, el docente que realizaba sólo evaluación sumativa, explicitó realizar la corrección del trabajo realizado al culminar la actividad (ver Tabla 20).

Tabla 20

Tipos de evaluación utilizados por los docentes según entrevistas y planificaciones

Entrevistas				Planificaciones			
Evaluación	**Tipos**	**Casos**	**Total**	**Evaluación**	**Tipos**	**Casos**	**Total**
Formativa	Rúbrica	C1, C4, C5, C6, C8, C9, C12, C13, C15	9	Formativa	Rúbrica	-	-
	Lista de cotejo	C1, C4, C8, C10, C15	5		Lista de cotejo	C10, C15	2
	Cuadernos de escritura	C2, C4, C8, C15	4		Cuadernos de escritura	C2	1
	Reescritura	C3, C6	2		Reescritura	C4	1
	Intervención docente. Preguntas de avance	C2, C4, C5, C11	4		Intervención docente. Preguntas de avance	-	-
	Portfolio	C8, C9, C12, C14	4		Portfolio	-	-
	Evaluación entre pares	C8, C9	2		Evaluación entre pares	-	-
	Tickets de salida	-	-		Tickets de salida	C3, C9	2
Sumativa	Juicios	C2, C7, C14	3	Sumativa	Juicios		-
	Códigos de corrección	C3	1		Códigos de corrección		-
No explicita		-	-	No explicita		C1, C5, C6, C8, C11, C12, C13, C14	8

3.4.2.5 Subcategoría: Recursos

En la subcategoría Recursos se analizaron aquellos que los docentes declararon utilizar en sus prácticas de escritura. Se identificaron variedad de ellos, ya que en sus respuestas nombraron uno o más.

De los 15 docentes entrevistados, 4 docentes utilizaban armapalabras, 3 docentes letras móviles, 3 docentes textos impresos, 3 docentes juegos interactivos en Tablet, 3 docentes papelógrafos, 3 docentes abecedarios, 2 docentes textos proyectados y 2 docentes imágenes. Se observaron además otros recursos que fueron mencionados individualmente por distintos docentes: letras imantadas, cuaderno, pizarrón, cuentos, televisión, sonidos musicales y plataforma CREA.

En los documentos de planificación de los docentes se encontraron similitudes con los recursos que mencionaron utilizar en las entrevistas. Algunos de ellos explicitaron en el documento utilizar un recurso o varios de ellos, como también, en 7 casos no se explicitaron el uso de ninguno. De los 8 docentes que explicitaron usar recursos, 4 de ellos utilizaban el abecedario, 2 armapalabras, 2 imágenes, 2 papelógrafos, 1 utiliza letras móviles, 1 papelógrafo, 1 televisión, 1 papelógrafos y 1 texto formato papel (ver Tabla 21).

Tabla 21

Recursos utilizados en las prácticas de escritura de acuerdo a entrevistas y planificaciones

Recursos		N° de casos entrevistas	N° de casos planificaciones
Materiales	Armapalabras	4	2
	Letras móviles	3	1
	Letras imantadas	1	-
	Abecedario	3	4
	Texto formato papel	3	1
	Papelógrafo	3	2
	Imágenes	2	2
	Cuaderno	1	-
	Pizarrón	1	1
	Cuentos	1	-
Audiovisuales	Textos proyectados	2	-
	Televisión	1	1
	Sonidos musicales	1	-
Tecnológicos	Tablet, juegos educativos	3	-
	CREA	1	-
No explicita		-	7

Por su parte, en el análisis de los datos recogidos a través de la entrevista, se pudieron identificar ciertos criterios y argumentos al momento de considerar los recursos a utilizar en las prácticas de escritura por parte de los docentes.

Del total de la muestra, 4 docentes mencionaron que la utilización del recurso genera estímulo positivo en los estudiantes:

> *"El armapalabra también, para ellos buscar, armar... les gusta mucho el armapalabra"*. (C9)
>
> *"Y la tecnología, porque ellos se re motivan. Con los juegos interactivos, con toda actividad interactiva"*. (C14)

Por otra parte, 12 de los 15 docentes no mencionaron diferenciar la utilización de los recursos para sus estudiantes, mientras que otros 3 docentes si declararon asignar ciertos recursos a estudiantes según su nivel de aprendizaje, en este caso descendido:

> *"El arma palabra pensamos en un nivel intermedio. Entonces, bueno, capaz que para el nivel más descendido, digamos, pensamos en las letras móviles solamente, o por ejemplo con alguna letra más, o como un distractor"*. (C1)

> *"Tenemos el abecedario en el salón, el arma palabra también para los niños descendidos, tenemos unas tarjetas, letras móviles, tenemos las masas"*. (C4)

Es posible evidenciar lo señalado anteriormente en el documento de planificación de C1, quien explicitó recursos específicos para el uso de sus estudiantes en caso de ser necesario (ver figura 31):

Figura 31

Fragmento de planificación 15

Atención a la singularidad.
- Palabras de tres sílabas.
- Palabras de más sílabas y posterior escritura de enunciados.

Disponer de material de ayuda (armapalabras, letras móviles, abecedarios adaptados).

Nota: fuente documento de planificación de C1

3.4.2.6 Subcategoría: Consigna

En la subcategoría Consigna se pretendió identificar de qué manera los docentes establecían sus consignas de escritura y cuáles eran los criterios que tenían en cuenta para su elaboración.

De los 15 docentes entrevistados, 12 de ellos declararon presentar a sus estudiantes las consignas de manera escrita, ya que argumentaron, en concordancia con lo planteado por Anijovich (2014), que los estudiantes de esa manera podrían consultarla cuantas veces desearan:

> *"Primero se las digo de forma oral, y después les entrego la consigna de forma escrita para que ellos la peguen en el cuaderno y la tengan ahí para volver cuantas veces ellos lo necesiten".* (C4)

1 docente por su parte, expresó presentar sus consignas de forma oral, justificando este accionar en que las actividades de escritura las realiza colectivamente con todo el grupo de estudiantes:

> *"Por lo general, oral. Porque como lo trabajamos en colectivo, son pocas las veces que trabajamos en individual. Prefiero trabajarlo colectivo y después ponerle alguna pequeña, pequeña, pequeña consigna para cada uno"*. (C11)

En cuanto a los criterios de los docentes para la elaboración de las consignas de escritura, se recogieron variados datos evidenciando que, del total de la muestra, 8 docentes abordaron aspectos de la situación de escritura:

> *"Primero el tema, lo que queremos, lo que quiero, para qué, para quién también, y después siempre abajo tipo desde lo gramatical o la puntuación también recuerdes el punto. Hay un propósito o sea lo que para quién".* (C6)

> *"¿Para qué? "Para que este texto sea leído por niños de sexto de la escuela". O para entregárselo la finalidad. Entregárselo a los niños de inicial. Así que, ¿el qué voy a escribir? ¿Qué tengo que tener en cuenta? ¿Para qué?".* (C9)

Por su parte, 6 docentes abordaron el conocimiento previo que el estudiante tiene acerca de lo que va a escribir, ambos aspectos guardan relación con lo planteado por Pérez Garrido y Valerio (2016) al respecto.

> *"Y yo la consigna, obviamente que está escrita, pero previamente la trabajamos oralmente. Para quién voy a escribir, qué voy a escribir, de quién, de qué voy a escribir, ¿no? El conocimiento que el niño tiene previamente de eso que va a escribir, porque tampoco va a escribir de algo que no sabe".* (C1)

> *"Tengo en cuenta el tema que estamos estudiando. La información que tiene el niño. El interés también. El qué va a escribir. El cómo lo va a escribir".* (C2)

De los aspectos que los docentes consideraron relevantes se observaron múltiples de ellos. 6 docentes consideraron relevante realizar explicación oral de la consigna:

> *"Se las presento impresa, una consigna para cada estudiante y, bueno, siempre dejo que ellos la lean primero la consigna y después, bueno, según lo que ellos leyeron, qué interpretaron, se las leo yo y se las explico".* (C5)

2 docentes consideraron relevante el tipo de letra que se utiliza para presentar la consigna:

"Una de las cosas que tengo en cuenta al momento de la escritura es la letra que utilizo, que eso me parece fundamental, que no todos manejan la imprenta minúscula". (C8)

5 docentes consideraron relevante la claridad de la redacción de la consigna:

"Una consigna que sea, como se trata, un primer año, breve, clara, concisa. Y que trate de explicitar bien ahí a qué apuntamos". (C2)

1 docente consideró relevante el interés de los estudiantes:

"Tengo en cuenta el tema que estamos estudiando. La información que tiene el niño. El interés también. El qué va a escribir. El cómo lo va a escribir". (C2)

4 docentes consideraron relevante la utilización de consignas ampliadas:

"Una consigna que tenga todos los aspectos necesarios para la producción de ese texto, ya sea en un momento, porque a veces es en un momento cuando hay una escritura creativa de ese momento o en sucesivas etapas, pero la consigna tiene que estar siempre presente. Por ejemplo, una consigna ampliada tiene que saber que en la primera etapa va a escribir el título, en la segunda etapa va a escribir el inicio y que después va a poder volver sobre eso". (C3)

7 docentes consideraron relevante que las consignas guarden relación con la meta de la actividad:

"Bueno, primero pienso desde la meta, qué es lo que quiero que ellos hagan para ir a crear la consigna recién". (C8)

5 docentes consideraron relevante que contemplen en su redacción reglas del sistema de escritura:

"También les pongo, por ejemplo, que no se olviden de segmentar correctamente las palabras o de sonar cada letra, de usar signos de puntuación donde corresponde". (C5)

1 docente consideró relevante el uso de imágenes para facilitar la comprensión:

"Entonces, viste que ahí yo tengo que diferenciar, siempre lo acompaño, o la mayoría de las veces con una imagen, que ellos puedan relacionar de qué vamos a escribir". (C8)

3 docentes consideraron relevante la utilización de consignas diferenciadas:

> *"Después abajo siempre le trato de ponerle, bueno, "recuerda segmentar bien las palabras, utilizar signos de puntuación cuando corresponde" y, por ejemplo, los niños, eso para un niño que yo sé que escribe solo, un niño que no, por ejemplo, bueno, "escribe una lista de palabras que se relacione a las características que da de tal ave" o "escribe breves enunciados que se relacionen" y ahí le pongo, "recuerda separar bien las palabras, el punto final", porque viste que en un grado con el otro no es el mismo".* (C8)

Finalmente, 2 docentes consideraron relevante el conocimiento discursivo de los estudiantes:

> *"Vamos a continuar, por ejemplo, con el con el texto explicativo sobre los erizos, "ahora escribe un párrafo sobre la alimentación", por ejemplo. Entonces, ellos elaboran un párrafo sobre la alimentación (...) Y primero, haber trabajado el texto explicativo, para que el estudiante del texto explicativo haya tenido contacto con otros textos explicativos".* (C15)

Por su parte, analizando los documentos de planificación brindados por los docentes de la muestra, a través de la pauta de análisis elaborada como herramienta de recolección, se lograron identificar dos posturas docentes que correspondían a diferentes concepciones de la escritura, como lo plantea Guidali en ANEP (2015b), la teoría de la conciencia fonológica y la teoría del constructivismo. Se observa de esta manera que, de la totalidad de la muestra, 11 docentes plantearon la consigna de escritura considerando a ésta como proceso (constructivismo), mientras que 4 docentes lo hicieron considerando a la escritura como transcripción de un código (conciencia fonológica).

Es oportuno mencionar que a partir de lo observado en las planificaciones, fue posible comparar afirmaciones de las entrevistas con lo que se pudo observar en los documentos, lo cual permite evidenciar que no en todos los casos se correspondieron entre sí (ver Tabla 22).

Tabla 22

Características de las consignas de escritura según entrevistas y planificaciones

(ENTREVISTAS)	Consigna	Casos	Total	(PLANIFICACIONES)	Consigna	Casos	Total
Escrita		C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C13, C15	12	Escrita		C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C10, C13, C15	10
Oral		C11	1	Oral		C1, C9, C11, C12, C14	5
Criterios	Explicación oral	C1, C4, C5, C8, C9, C10	6	Criterios	Explicación oral	C2, C4, C5, C6, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15	12
	Situación de escritura	C1, C2, C4, C5, C6, C9, C13, C14	8		Situación de escritura	C2, C3, C4, C5, C6	5
	Conocimiento previo del estudiante	C1, C2, C6, C11, C12, C15	6		Conocimiento previo del estudiante	-	-
	Tipo de letra	C2, C8	2		Tipo de letra	-	-
	Breve, clara y concisa	C2, C7, C10, C12, C14	5		Breve, clara y concisa	-	-
	Interés del estudiante	C2	1		Interés del estudiante	-	-
	Consignas ampliadas	C2, C3, C4, C15	4		Consignas ampliadas	C3	1
	Relación con la meta de la actividad	C3, C5, C7, C8, C10, C12, C13	7		Relación con la meta de la actividad	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15	15
	Mención del sistema de escritura	C4, C5, C6, C8, C9	5		Mención del sistema de escritura	C5, C8	2
	Uso de imágenes	C8	1		Uso de imágenes	C1, C7 , C11, C14	4
	Consigna diversificada	C8, C9, C11	3		Consigna diversificada	C1 ,C2, C7, C8	4
	Conocimiento discursivo	C9, C15	2		Conocimiento discursivo	-	-

3.4.2.7 Subcategoría: Organización de los estudiantes

En la subcategoría organización de los estudiantes se identificó como los docentes agrupan a sus estudiantes durante las actividades de escritura. Los docentes entrevistados mencionaron una o varias maneras de organización que condicen con lo establecido por ANEP (2024b). De los 15 docentes del total de la muestra, 14 afirmaron realizar actividades de escritura de manera individual, 9 actividades de escritura de manera grupal, 4 en dupla y 2 en rincones.

En los documentos de planificación presentados, se observó que los 15 docentes de la muestra planificaron actividades de escritura de manera individual.

3.4.2.8 Subcategoría: Intervención docente

En la subcategoría Intervención docente se pretendió identificar cuáles eran aquellas intervenciones que los docentes realizan durante las actividades de escritura. Los docentes entrevistados manifestaron realizar diversas intervenciones, en algunos casos mencionaron una o varias de ellas.

De los 15 docentes de la muestra, 7 de ellos manifestaron realizar intervenciones con preguntas de reflexión, 5 intervenciones a los estudiantes con niveles descendidos, 2 atender aspectos del comportamiento escritor, 1 realizar intervenciones en cuanto a la comprensión de la consigna, 1 en relación a la ortografía y 1 manifestó realizar un control para que los estudiantes no se copien, considerando en todos los casos la necesidad tener en cuenta los diferentes niveles en los que los estudiantes pueden estar situados respecto al proceso de aprendizaje de la escritura, como lo establece Kaufman y Lerner en el “Documento transversal N°3: Escribir y aprender a escribir” del Ministerio de Educación de Argentina (2015b).

Por otra parte, a partir del análisis de las planificaciones de los docentes, se evidenció que de los 15 docentes de la muestra, 9 de ellos realizaron intervenciones en la explicación de la consigna, 4 realizaron intervenciones en los niveles más descendidos, 4 realizaron intervenciones con preguntas de reflexión y 3 realizaron monitoreo docente, mientras que en 5 documentos no se evidenció la intervención docente que se realizaría en el momento de la gestión de la actividad de escritura (ver Tabla 23).

Tabla 23

Características de las intervenciones docentes en las prácticas de escritura según entrevistas y planificaciones

ENTREVISTAS			PLANIFICACIONES		
Intervención docente	**Casos**	**Total**	**Intervención docente**	**Casos**	**Total**
Preguntas de reflexión	C2, C5, C8, C9, C10, C11, C14	7	Preguntas de reflexión	C10, C12, C14, C15	4
A estudiantes con niveles descendidos	C1, C4, C6, C7, C13	5	A estudiantes con niveles descendidos	C1, C2, C8, C13	4
Aspectos del comportamiento escritor	C10, C12	2	Aspectos del comportamiento escritor	-	-
Comprensión de la consigna	C3	1	Comprensión de la consigna	C1, C2, C4, C5, C8, C9, C13, C14, C15	9
Ortografía	C15	1	Ortografía	-	-
Evitar copia entre estudiantes	C4	1	Evitar copia entre estudiantes	-	-
Monitoreo docente	C1, C2, C9	-	Monitoreo docente	C8, C9, C13	3
No explicita	-	-	No explicita	C3, C4, C6, C7, C11	5

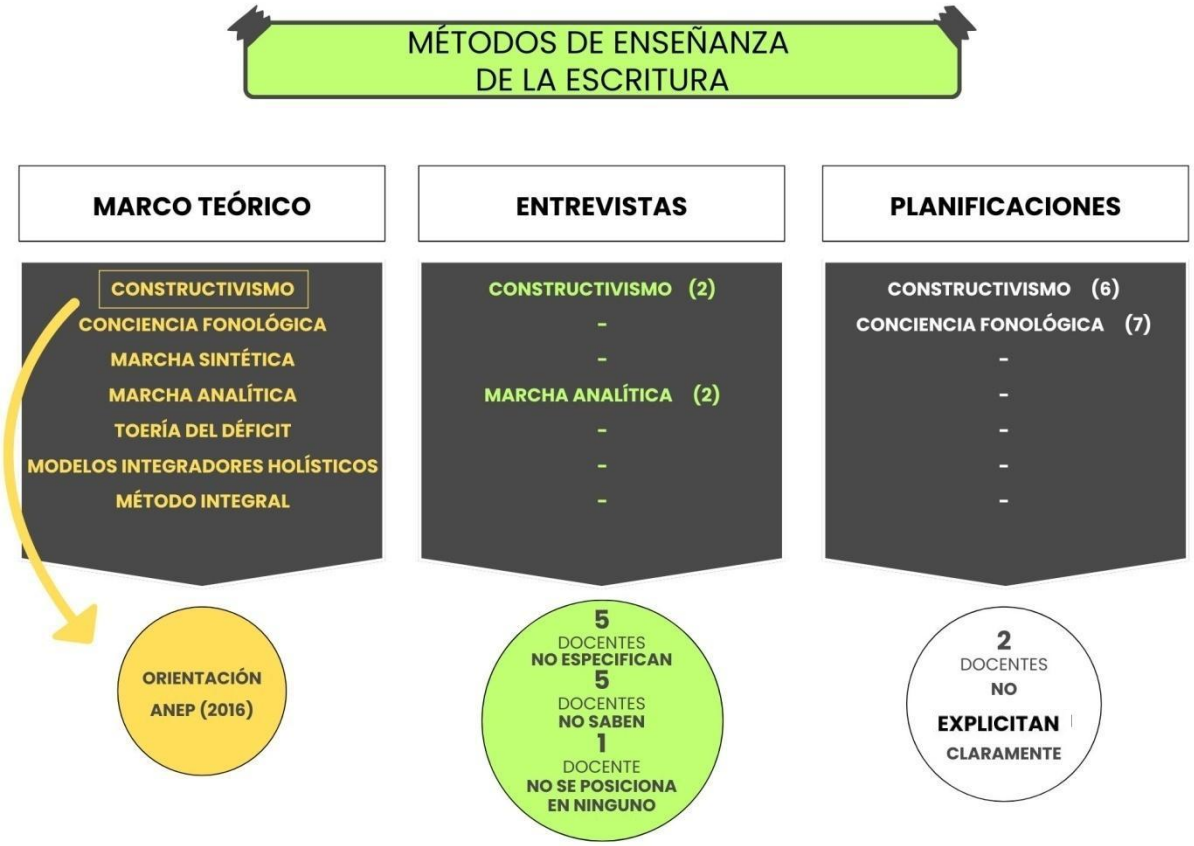
3.4.3 Categoría: Metodología

3.4.3.1 Subcategoría: Método de enseñanza

En la subcategoría métodos de enseñanza se pretendió identificar si los docentes entrevistados posicionaban sus prácticas en algún método de enseñanza de la escritura. Relacionando marco teórico, entrevistas y análisis documental fueron variados los resultados obtenidos (ver Figura 32).

Figura 32

Métodos de enseñanza de la escritura y posicionamiento docente



De los 15 docentes entrevistados, 2 de ellos manifestaron posicionarse en el método constructivista:

> *"Y yo creo que estaría dentro del constructivismo, porque estamos en una construcción constante".* (C8)
>
> *"En el constructivista, como te decía, sí, sí. Trato de mirar el proceso y de que el niño haga lo más que pueda".* (C12)

Por su parte, del total de la muestra, 5 docentes manifestaron utilizar más de un método, correspondiéndose con aquellos identificados en su artículo por Paredes y Campos (2022):

> *"No, no, porque viste que no... tenés que tener un poquito cada una, porque una no podes".* (C11)

> *"Creo que no. Hay que tomar un poquito de cada cosa que me sirva. En realidad, sí, voy haciéndolo lo que me va sirviendo. ¿Viste? No es que estoy haciendo uno solo, sino que hay con algunos que vas a lo tradicional de hacer lo fonológico".* (C13)

A su vez, de estos 5 docentes, 3 de ellos refirieron a que diferencian el uso del método en relación a los niveles de apropiación de la escritura de los estudiantes:

> *"No, yo pienso que voy probando de todo. Por ejemplo, tengo una nena que todavía no logro que lea y ahí me estoy con el analítico, el "ma me mi mo mu", escribe y veo que con algo por lo menos estoy y después con los otros, no. Entonces me parece que vamos picoteando de todo un poquito".* (C10)

> *"Como te decía, es difícil... Es imposible estar en uno. Porque según... Considero que según el nivel del niño también. Con esos niños que están en el nivel presilábico. ¿Viste? Que mucho la relación fonema grafema... ¿Viste? Pero siempre tratar de... De la parte social, del socioconstructivismo, eso. Sí. Por eso las consignas de escritura colectiva. Por más que en nivel descendido, ellos forman parte del equipo que tiene que cumplir esas consignas. Capáz que no son ellos los que escriben pero ellos dan la idea".* (C14)

En otro orden de observaciones, 5 docentes de los 15 entrevistados mencionaron que no sabían en qué método posicionan sus prácticas de escritura:

> *"Y en realidad, sí, uno se toma postura y va, si bien ha ido cambiando, bueno, el constructivismo, todo eso, pero en realidad no sé si estoy posicionada en alguno".* (C1)

> *"No sé, no".* (C6)

Se observó también que, de estos 5 docentes, 1 declaró guiarse al respecto por las orientaciones de sus supervisores:

> *"Yo no me he planteado, estoy parada acá, pero estoy en lo que más o menos nos guían los directores e inspectores, en lo actuales, y creo que estamos todas en eso.*

Bien el paradigma, ni me acuerdo cómo se llama, ni en qué autores, pero además no retengo nada de autores ni nada". (C7)

Por otra parte, de la totalidad de la muestra, 2 docentes dieron respuesta a la pregunta mencionando aspectos generales que hacen referencia al diseño curricular competencial propuesto por el Marco Curricular Nacional (2022), no así a métodos de enseñanza de la escritura:

> *"Para mí es como un método activo, muy activo, muy dinámico, en donde ya te digo, es en el momento que se enfrenta al niño a escribir que vos tenés que estar ahí. No te podés ir".* (C2)

> *"El paradigma sería que el estudiante como centro, teniendo en cuenta todo, lo afectivo, lo emocional, lo cognitivo también. Ojo, porque hay niños que tienen más dificultades que vos tenés que tener en cuenta. Que no le vas a pedir lo mismo a ese niño que a otro que no tiene tantas dificultades cognitivas".* (C9)

En cuanto a los documentos de planificación brindados por los docentes de la muestra, se evidenció a través de diferentes aspectos, como la propuesta de la consigna y la intervención docente, indicios del método en que se podría posicionar cada docente. Según la pauta de análisis documental, del total de la muestra, 7 docentes planificaron actividades de escritura con propuestas en relación a la teoría de la conciencia fonológica como prerrequisito, 6 docentes planificaron propuestas de acuerdo al método constructivista psicogenético, y 2 se posicionaron en otros métodos.

3.4.3.2 Subcategoría: Buena práctica

En la subcategoría Buena práctica se buscó reconocer cuáles eran los aspectos en común que los docentes de la muestra identificaban como aquellos que promueven prácticas exitosas en la enseñanza de la escritura. En cada caso relataron la práctica de escritura realizada extensamente, de donde se rescataron los aspectos antes mencionados (ver Tabla 24).

Tabla 24

Aspectos en común de las prácticas exitosas planteadas por los docentes de la muestra en la entrevista

Caso	Situación de comunicación	Sistematización	Progresión	Evaluación	Reflexión	Motivación	Conocimiento previo	Trabajo en equipo	Respuesta o resultado	Interés del estudiante	Imaginación
C1	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-
C2	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-	-
C3	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	X
C4	-	-	X	-	-	X	-	-	X	X	X
C5	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-
C6	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-
C7	-	-	-	-	-	X	X	-	-	X	-
C8	X	-	X	X	X	-	X	X	-	-	X
C9	X	-	X	-	-	-	X	-	X	-	-
C10	-	-	X	X	-	-	X	-	X	-	-
C11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C12	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-
C13	-	-	-	-	X	X	-	-	-	X	X
C14	-	-	-	X	X	X	-	X	X	X	-
C15	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X

De los 15 docentes entrevistados, 4 señalaron que enmarcar la práctica en una auténtica situación de comunicación promueve el éxito de la misma:

> *"Pero salieron producciones tan lindas, que eran muy pocas las cosas que teníamos para corregir. Y era una imaginación impresionante. Entonces ellos, claro, la tuvieron que rever cuantas veces, porque tuvieron que hacer una reescritura, porque teníamos que llegar a primero, y tenían que comprenderse claramente lo que ellos querían escribir".* (C8)

> *"Trabajaron bien, a mi entender. Se vio... Se entendió lo que quisieron transmitir. Se ve que hubo un trabajo previo, una preescritura, se observó. Pudieron comunicar lo que ellos querían, que el objetivo es producir el texto, comunicar que fue coherente, que fue una consigna que me parece que se va a seguir trabajando en el tiempo".* (C9)

Otro aspecto identificado es el de sistematización, 1 docente del total de la muestra lo señaló como promotor del éxito de la práctica de enseñanza de la escritura:

> *"Y en realidad, por ejemplo, la escritura diaria, por ejemplo, me parece que es una práctica exitosa, muy exitosa. Y porque en esa práctica se ve el avance de ellos en esa apropiación del código. Entonces digo, en esa práctica, el sistematizar esa práctica lleva al éxito en el avance del niño en la escritura. Sí, la utilizo hace varios años y pienso que es una práctica que es exitosa".* (C1)

Por otra parte, de la totalidad de la muestra, 5 docentes declararon que organizar las prácticas de escritura de manera progresiva incentiva la exitosa realización de la misma:

> *"Lo de la consigna ampliada resultó (...) la primera propuesta era que ellos pensaran un título de un cuento que tendría diferentes personajes. En la segunda instancia, ellos tenían que pensar qué personajes iba a tener ese cuento, y ahí fue cuando dejamos que la imaginación volara totalmente".* (C4)

> *"Fuimos por bloque de información. Y después cuando teníamos los cuatro bloques, cinco bloques, no me acuerdo si cuatro o cinco, armábamos una general, fuimos seleccionados, pero ellos estaban con que iban a armar una infografía. Que fue de deber, después algunos lo hicieron, otros no, pero todos los párrafos quedaron, todos los bloques de información quedaron escritos".* (C10)

Por su lado, del total de 15 docentes de la muestra, 5 reconocieron que las posibilidades de evaluación que puede otorgar la práctica de escritura la convierte en exitosa ya que permite conocer al docente o al propio estudiante su proceso de aprendizaje:

> *"Entonces vos ahí también te das cuenta de también de los avances de ellos, o sea, que pueden darse cuenta de los errores de los otros y también puedan corregirlos ellos (...) porque los hace evaluar a los compañeros y también como auto evaluarse a ellos mismos en qué podrían mejorar".* (C5)

> *"En el momento de hacer la rúbrica los nenes estuvieron en un muy buen nivel, porque venían a trabajar".* (C10)

Se observó en el análisis también que, del total de la muestra, 5 docentes consideraron que los espacios de reflexión que genera la práctica de escritura promueve el éxito de la misma, ya que fomenta un aspecto del aprendizaje de primordial relevancia:

> *"Esas actividades donde haces reescritura grupal, entre todos, donde le presentás un texto escrito por un alumno en grande y donde ellos pueden analizar en qué se equivocaron, en qué pueden mejorar, yo creo que esas son prácticas bastante exitosas porque los haces reflexionar a ellos".* (C5)

> *"Y después, casi siempre, después que ellos escriben, hacemos la lectura de las otras producciones. A veces las hago yo, a veces las hacen ellos, comentar. Y ellos también se apoyan en qué pueden mejorar, en qué no".* (C13)

Por su parte, 5 docentes de la totalidad de la muestra, afirmaron que la motivación es un aspecto de relevancia para obtener el éxito en la práctica de enseñanza de la escritura propuesta:

> *"Les presenté al personaje Zorrito, como que nos iba a acompañar, que era el que le dice toda una historia de Zorrito y su familia, y escribieron cosas preciosas de, no sé, hablamos cantidad, yo les mostraba a la madriguera dónde vivían y todo, cuando tuvieron que escribir sobre Zorrito me sorprendieron, porque escribieron con entusiasmo de su familia, que tenía amigos, y esa fue una linda, que no pensé que tanto orar le iba a motivar tanto".* (C7)

> *"Por ejemplo, en la motivación que yo le di mucha importancia, traje distintos elementos del tema que se iba a trabajar, que era el invierno, por ejemplo (...) O sea, tenía 30 niños motivados. Yo sé que no todos escribieron de la misma manera, que*

hubo omisión de letras, que hubo que ayudar pero te queda la sensación de que el producto fue bueno". (C2)

Otro aspecto en común identificado fue el del conocimiento previo, en el que 7 docentes del total de 15 de la muestra, estuvieron de acuerdo en que le ofrece al estudiante más herramientas y mayor repertorio para luego poder producir textos:

> *"Mira, por ejemplo, cuando hicimos la infografía del erizo, ellos escribieron precioso. Y lo que para mí es fundamental, ya te digo, es haberlo trabajado antes, un tema que sea conocido por los niños. Entonces ellos cuando escribieron, ellos en una semana, por ejemplo, nos dedicábamos a la alimentación del erizo. Entonces cuando llegaba el momento de escribir, ellos sabían qué escribir. Entonces lograron escribir lindas cosas y con rico vocabulario (...) Porque el nene se siente seguro en el momento de escribir, porque muchas veces dudan de haber qué escribo, y cuando ellos ya vinieron, ya sabían que iban a escribir de la alimentación".* (C10)

> *"Porque fue una buena manera de comunicar de que ellos lo que sabían bastante, se notó su querer producir, su querer transmitir, contar. Y lo hicieron me parece que de manera correcta".* (C9)

El trabajo en equipo también es otro aspecto en el que algunos docentes estuvieron de acuerdo. Específicamente 2 del total de 15 docentes entrevistados señalaron que el trabajo en equipo promueve el éxito de la práctica de enseñanza escritura:

> *"Yo creo que una de las cosas es el trabajo en equipo. El que todos tengan ideas diferentes y ponerse de acuerdo, ya eso es un montón. El desafío. Y después también el ellos colaborarse, porque por más que uno sepa un poquito más del otro, sepa cómo escribir una cosa, se van complementando".* (C8)

> *"Bueno, después las prácticas de esas colectivas son re lindas, porque uno escribe quizá pero cómo se corrigen entre ellos (...) Esas son otras actividades que yo hago. Pero por ejemplo, que tienen una consigna de escritura que la hacen en equipo, pero que uno es el que da la idea, por ejemplo, o entre todos generan la idea".* (C14)

El interés del estudiante también fue identificado como aspecto de relevancia para el éxito de la práctica de enseñanza de la escritura. De la totalidad de la muestra, 5 docentes estuvieron de acuerdo en esto:

"Y ahí salieron cosas hermosas, que vos ves que ellos mismos se motivaron, y que les gustó, porque, bueno, "¿y cuántos escribimos? ¿Uno, dos?" Digo, "no, los personajes que la historia de ustedes va a tener", y salieron muchos". (C4)

"Una que les gustó muchísimo fue cuando empezamos a usar el CLE, yo se los presenté, les presenté al personaje Zorrito (...) Porque se ve que los entusiasma. Les gusta mucho el misterio, por ese lado". (C7)

A su vez, 5 docentes del total de la muestra, concordaron en que la imaginación también es un aspecto de relevancia en el éxito de la práctica de enseñanza de la escritura, ya que permite al estudiante desarrollarse en un aspecto muchas veces afín a él:

"Escribirlos, ya sea escribir un nuevo cuento, un nuevo final, eso me parece que es lo que atiende más a lo que en estas edades es dejar volar la imaginación. La última que hicimos fue trabajar con los personajes imaginarios, ellos crearon personajes y crearon nuevas historias, y eso es una de las más modélicas que yo podría tomar como atendiendo sus intereses con extraterrestres, porque partimos del personaje de Ulato, que está en el CLE de segundo y bueno, es una de las últimas que trabajamos". (C3)

"Por ejemplo, nosotros trabajamos mucho con el texto narrativo. Entonces, bueno, teníamos que preparar un inicio que sea creativo, que tuviera mucha imaginación para seleccionar en primer año. La teníamos que llevar, leer a primero, y ellos iban a seleccionar uno para poder seguir construyendo el texto, después que habíamos trabajado todo en una secuencia. Entonces agarraron, y claro, salieron cosas que vos decís, ¿de dónde sacan estas ideas? Pero salieron producciones tan lindas, que eran muy pocas las cosas que teníamos para corregir. Y era una imaginación impresionante". (C8)

Más de la mitad de los docentes de la muestra señaló que el éxito de la práctica de enseñanza de la escritura se puede reconocer por lo que genera a posteriori, de esta forma es que 8 docentes afirmaron que el éxito puede ser evaluado según la respuesta de los estudiantes y la producciones textuales que arrojó como resultado:

"Y por eso, porque al ver el resultado que tiene, y la relación, y la motivación que generó en ellos, me parece que sí, que es necesario, y que da resultado eso". (C4)

"Tomando en cuenta la repercusión que tuvo en el grupo, la respuesta que tuvo y el interés y las producciones que han realizado también, que son muy ricas, me parece.

Variedad de ideas, con imaginación, un montón de cosas. Y utilizando justamente lo que se ha aprendido a través de la secuencia, lo que es la organización textual, utilizar títulos, relación a la población y demás". (C3)

En todos los casos, los aspectos reconocidos por los docentes entrevistados como relevantes para el éxito de las prácticas de enseñanza de escritura, se correspondieron con las orientaciones metodológicas brindadas por ANEP (2024b) en su plan de estudios EBI.

El análisis documental, en este caso, no brindó insumos para esta categoría ya que las planificaciones entregadas por los docentes de la muestra no se correspondían con las compartidas en las entrevistas.

En suma:

En el análisis de datos de la dimensión Prácticas de escritura se recogió información variada y relevante para esta investigación.

Con respecto a la categoría Relevancia, casi la totalidad de los docentes estuvieron de acuerdo en que, en relación a otros aprendizajes escolares, el aprendizaje de la escritura es el de mayor relevancia.

Dentro de la categoría Componentes de las prácticas de enseñanza los datos fueron analizados en sus respectivas subcategorías. En cuanto a la subcategoría Tipos de actividades, se identificaron múltiples de ellas. Se observó paridad en la opinión de los docentes en aquellas actividades que respondían a organización discursiva y ejercitaciones de la escritura.

Por otra parte, en la subcategoría Frecuentación o sistematización, se observó que la mayoría de los docentes realizaban prácticas de escritura diariamente. Esta coincidencia se enfatizó más en los docentes que tienen a cargo grupos de primer grado.

En lo que respecta a la subcategoría Metas de aprendizaje, todos los docentes explicitaron en ella el contenido curricular a abordar. No obstante, se observó paridad de evidencias en cuanto al paradigma desde el cual el docente se posiciona, entre aquellos que consideraban al estudiante como centro del aprendizaje y aquellos que consideraban al docente como centro de ese proceso. Así mismo se observó en la intencionalidad de la meta, donde la mayoría de los docentes la explicitaba, mientras que otra cantidad no desestimable no consideraba incluirla.

En la subcategoría Evaluación, se evidenció que la mayoría de los docentes señaló utilizar evaluaciones de tipo formativas. En el caso del análisis documental, se observó que la

mayoría de los docentes no explicitó la realización de evaluaciones, y de aquellos que sí lo hicieron, la mayoría dieron cuenta de que realizaban evaluaciones formativas.

Por su parte, en cuanto a la subcategoría Recursos, los docentes expusieron varios de ellos en múltiples formatos. Se observó que algunos docentes coincidieron en que el uso de los recursos sirve como estímulo positivo para el estudiante, mientras que otros consideraban su utilización para reforzar el trabajo de aquellos estudiantes que el docente identificaba en un nivel de aprendizaje descendido respecto a los demás estudiantes del grupo.

En relación a la subcategoría Consigna, se evidenció que todos los docentes coincidieron en facilitar el acceso de sus estudiantes a la comprensión de la consigna, así como su viabilidad en coherencia con las metas de aprendizaje elaboradas y el conocimiento previo de los estudiantes. Se observó que la mayoría de los docentes en este aspecto, consideraron la escritura como proceso, alineándose así a la teoría constructivista.

Con respecto a la subcategoría Organización de los estudiantes, se observó que todos los docentes priorizaron la realización de actividades de escritura de manera individual, evidenciando una diferencia notoria con la frecuencia en la que se realizaban actividades de manera grupal.

En lo que hace referencia a la subcategoría Intervención docente, se apreció que en todos los casos ésta respondió al nivel de aprendizaje que presentan los estudiantes. La mayoría de los docentes hicieron referencia a intervenciones que facilitaban la comprensión de la consigna y que promovían la reflexión en la realización de la tarea.

En cuanto a la última categoría que forma parte de esta dimensión, Metodología, su análisis se subdividió en dos subcategorías, Métodos de enseñanza y Buena práctica.

En cuanto a la subcategoría Método de enseñanza, se evidenció que en las declaraciones brindadas por los docentes en las entrevistas, la mayoría de ellos no logró especificar un método o incluso identificar a qué método puede corresponder sus prácticas. Por otro lado, en el análisis documental se pudo observar que existía paridad en cuanto a las teorías en las que están enmarcadas esas prácticas de escritura, identificándose los métodos constructivista y de la conciencia fonológica, como aquellos a los que más recurrían los docentes de la muestra.

Por último, en lo que respecta a la subcategoría Buena práctica, los docentes concordaron con las orientaciones de ANEP (2024b) como variantes que promueven el éxito de sus prácticas de enseñanza de la escritura.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Este capítulo presenta los resultados obtenidos de esta investigación, analizados en relación a los objetivos propuestos para ella, el marco teórico de referencia y los datos recogidos en el trabajo de campo. Se comparten también reflexiones finales de la investigadora, además de la descripción de las limitaciones y posibles líneas de investigación que podrían desarrollarse a futuro como ampliación o profundización de los diferentes emergentes relacionados.

4.1 Conclusiones de acuerdo a los objetivos de la investigación

Este estudio planteó para su concreción una serie de objetivos, los cuales articularon su desarrollo y dotaron de coherencia a todas las acciones realizadas en pos de obtener los resultados necesarios para dar respuesta a las inquietudes originarias de esta investigación. De esta manera, se elaboraron un objetivo general y tres específicos, que daban cuenta de aquellos aspectos necesarios que se debían conocer para el éxito del trabajo académico.

El propósito de esta investigación fue conocer cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura y cómo se manifestaban a través de las planificaciones de prácticas de aula, en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay. Se consideró relevante ya que estudios regionales y nacionales de los últimos 25 años, acerca de los niveles de aprendizaje en escritura de estudiantes de educación primaria, evidenciaron un preocupante estancamiento en los aprendizajes, y al decir de Ferreiro y Teberosky (1979), el segundo tramo de educación primaria es una etapa particular y relevante en la enseñanza de la escritura ya que da comienzo a la alfabetización inicial.

Para lograr dar respuesta al objetivo general de esta investigación, se elaboraron a su vez tres objetivos específicos. Atendiendo a éstos es que se organizan las conclusiones correspondientes.

4.1.1 Objetivo específico 1: concepciones docentes respecto a la escritura

El primer objetivo específico pretendía identificar las concepciones de los docentes de segundo tramo respecto a la escritura.

En este aspecto los docentes fueron capaces de dar respuesta, aunque en varios de los casos lo realizaron con dificultad, sin brindar suficientes argumentos o confundiendo aspectos disciplinares de la escritura con aquellos propios de la enseñanza de la misma.

La mayoría de los docentes se inclinaron por definir la escritura como una "manera de comunicarse", aunque también existen aquellos que la definieron como habilidad para producir textos, código y proceso de aprendizaje. En concordancia con el marco conceptual, en referencia a lo planteado por Olson (1998), se corroboró que existen creencias acerca de la cultura escrita aceptadas históricamente y que conviven a la vez, así como lo hicieron en el conocimiento institucional de los docentes de esta muestra.

Por otro lado, cuando caracterizaron la escritura, los docentes mantuvieron la idea de que la escritura presenta mayor relevancia que la oralidad y que, como plantea Guidali en ANEP (2015b), es el primer paso de un orden inexorable para lograr los demás conocimientos. En lo que respecta a cambios de la escritura a lo largo del tiempo, identificaron cambios en las metodologías de enseñanza, no así en su concepto disciplinar. Consideraron además, el abordaje de la escritura integrada a otras áreas del conocimiento curricular, donde las prácticas de escritura se desprenden como complementarias de éstas.

En los documentos de planificación fueron otros los resultados obtenidos, indicando que la mayoría de los docentes abordaba la escritura como proceso de aprendizaje y que, al momento de planificar las prácticas de escritura en relación a las demás áreas de aprendizaje, la mayoría de los docentes realizaba prácticas con exclusividad en el área de escritura.

En síntesis, se concluye que para la mayoría de los docentes entrevistados, la escritura es de mayor relevancia que los demás aprendizajes y prerrequisito para la obtención del resto de los conocimientos. Mientras que en las entrevistas la escritura es definida como modo de comunicación y conocimiento fundamental que debe ser abordado integrado con las demás áreas del conocimiento, el análisis documental revela que es concebida como proceso de aprendizaje y que sus prácticas se realizan con exclusividad en el área de escritura. Este contraste evidencia la necesidad de articular mejor teoría y práctica en la formación docente.

4.1.2 Objetivo específico 2: características de las prácticas de enseñanza de la escritura

Por su parte, el segundo objetivo específico buscaba relevar y describir las características de las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de primer y segundo grado del segundo tramo de educación primaria.

Se concluye que las características de las prácticas de enseñanza de la escritura son determinadas en gran parte por el aporte de los docentes, sus decisiones y autorreflexión al respecto. Considerando los resultados obtenidos de esta muestra, se pueden identificar ciertos aspectos que caracterizan sus prácticas de escritura.

En este apartado es posible realizar dos lecturas, una de acuerdo a los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas, y otra de acuerdo a los hallazgos del análisis documental.

Considerando los hallazgos de las entrevistas, el aprendizaje de la escritura era el de mayor relevancia. Existió diversidad de enfoques para su enseñanza, sin una adhesión estricta de los docentes a un método específico. Se realizaba generalmente a diario y estaba en relación con los contenidos que se estuvieran abordando en el momento. La escritura era abordada como proceso de aprendizaje al igual que como transcripción de un código, siendo la ortografía la habilidad de mayor relevancia.

Por su parte, la planificación docente era organizada en planes de escritura que respondían a secuencias de situaciones, cuyas metas de aprendizaje eran elaboradas considerando al estudiante como centro del aprendizaje, al igual que al docente como centro de la enseñanza. Las consignas de escritura tendían a responder mayormente a la teoría constructivista, proponiendo el aprendizaje de la escritura como proceso de construcción.

En lo que respecta a los componentes de la escritura, los docentes de primer grado abordaban mayormente el comportamiento escritor, mientras que los docentes de segundo grado hacían mayor énfasis en el componente de producción textual, considerando siempre ambos, el abordaje del componente conocimiento del sistema de escritura en segundo lugar.

En el desarrollo de las prácticas predominaba la elaboración individual, la escritura por sí mismos y la evaluación formativa.

Por su parte, la intervención docente estaba directamente en relación al nivel de aprendizaje que presentara el estudiante, enfatizando en la comprensión de la consigna y en la reflexión en el desarrollo de la actividad.

La realización de las actividades podía ser asistida por la utilización de múltiples recursos, lo que podía otorgar estímulo positivo para el estudiante en general, o bien, reforzar el trabajo de aquellos que presentaran un nivel de aprendizaje descendido respecto a los demás estudiantes del grupo.

La atención a la diversidad de los estudiantes era considerada, en el caso de los docentes de primer grado, a través de consignas diversificadas por nivel de aprendizaje, o a través de una única consigna acompañada de la intervención docente. Mientras que en el caso de los docentes de segundo grado, la diversidad de los estudiantes era atendida mayormente a través del planteamiento de una única consigna y posterior intervención docente.

Por último, las orientaciones metodológicas brindadas por ANEP (2024b) eran consideradas promotoras del éxito de las prácticas de enseñanza de la escritura.

Docentes de primer y segundo grado compartían la mayoría de las características de sus prácticas de enseñanza de la escritura, a excepción de los componentes de la escritura y la atención a la diversidad, aspectos que enfatizaban de manera diferente (ver Tabla 25).

Tabla 25

Comparativo prácticas de enseñanza. Diferencias entre 1° y 2°

ASPECTO	1°	2°
Componente de la escritura	Comportamiento escritor	Producción textual
Atención a la diversidad	Consignas diversificadas	Consigna única

En una segunda lectura, considerando los hallazgos del análisis documental, fue posible identificar otras características de las prácticas de enseñanza de la escritura que difieren con la lectura anterior.

Las prácticas de escritura respondían a los métodos de enseñanza constructivista o al de la conciencia fonológica. El plan de escritura era organizado generalmente en actividades habituales, no en secuencia de situaciones; no se abordaba la habilidad ortografía como tal, se abordaba el sistema de escritura; el componente de la escritura en el que se hacía mayor énfasis era el conocimiento del sistema de escritura; mientras que la atención a la diversidad

se realizaba mayormente por el planteo de una consigna única y posterior intervención docente.

En definitiva, las prácticas de enseñanza de la escritura varían según el enfoque docente, los métodos utilizados y el grado escolar que se atienda. A la vez que las entrevistas evidenciaron prácticas que intentaban corresponderse con las orientaciones formales de ANEP, existían concepciones docentes que provenían de su experiencia como tal, que intercedieron para dotar con otras características a la escritura y su didáctica, las cuales no siempre contaban con respaldo teórico ni coincidían con el marco referencial oficial, provocando también, que los documentos de planificación reflejaran características contradictorias. Los resultados evidenciaron que, si bien los docentes poseían experiencia en la enseñanza de la escritura, existían discrepancias entre sus conocimientos teóricos y sus prácticas, lo que sugiere la necesidad de una mayor articulación entre formación académica y ejercicio docente.

Además de las características de las prácticas de enseñanza de la escritura, se identificaron desafíos y posibles mejoras para el éxito de las mismas, surgiendo cuestiones mayormente adjudicables al estudiante o al entorno, quedando aquellas que involucraban al docente relegadas.

La Tabla 26 reúne los aspectos más relevantes de los hallazgos que dan respuesta a los primeros dos objetivos específicos de esta investigación, permitiendo observar de modo más gráfico los resultados.

Tabla 26

Relación de conclusiones de objetivos específicos 1 y 2

Objetivo general: Conocer y describir las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.

Objetivo específico 1: Identificar las concepciones de los docentes respecto a la escritura y su enseñanza en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.	***De las entrevistas***	***De los documentos de planificación***
	- dificultades de conceptualización y precisión al respecto por parte de los docentes, confusión entre concepto y didáctica	
	- definida mayormente como "manera de comunicarse"	- la escritura es abordada como proceso
	- mayor relevancia que los demás aprendizajes, permite adquirir el resto de los conocimientos	
	- protagonista en el segundo tramo de educación primaria	
	- a lo largo del tiempo su concepto no ha cambiado, sin embargo su didáctica si	
	- se aborda la escritura integrada a otras áreas del conocimiento	- prácticas con exclusividad en el área de escritura
Objetivo específico 2: Relevar y describir las características de las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de primer y segundo grado del segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento seleccionado.	***De las entrevistas***	***De los documentos de planificación***
	- método didáctico inespecífico	- método constructivista o de la conciencia fonológica
	- prácticas generalmente diarias	
	- en relación con el contenido que se esté abordando	
	- desarrolladas considerando la escritura como proceso de construcción, al igual que como transcripción de un código	
	- comprendidas dentro de un plan de escritura en secuencias de situaciones	- plan de escritura en actividades habituales
	- metas de aprendizaje elaboradas considerando al estudiante como centro del aprendizaje, al igual que el maestro como centro de la enseñanza	
	- la conformación de la consigna de trabajo corresponde mayormente a la teoría constructivista	
	- se abordan los componentes comportamiento escritor, producción textual y conocimiento del sistema de escritura	- se aborda el componente conocimiento del sistema de escritura
	- la ortografía es la habilidad de mayor relevancia	- sistema de escritura habilidad de mayor relevancia
	- predomina la elaboración individual y escritura por sí mismos	
	- intervención docente en la consigna y para la reflexión, según el nivel del estudiante	
	- uso de recursos como estímulo general o apoyo para estudiantes descendidos	
	- prevalece la evaluación formativa	
	- atención a la diversidad a través de consignas diversificadas, al igual que a través de consignas únicas	- atención a la diversidad a través de consignas únicas
	- se consideran las orientaciones metodológicas de ANEP para el éxito de las prácticas	
	- desafíos y mejoras adjudicadas mayormente al estudiante y al entorno	

4.1.3 Objetivo específico 3: relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que le subyacen

En este apartado, en respuesta al tercer objetivo específico establecido para la investigación, se pretende describir la relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en segundo tramo de educación primaria.

Es posible establecer relaciones entre los hallazgos y conclusiones que se obtienen de cada aspecto investigado, las cuales sirven de guía para enunciar las conclusiones correspondientes (ver Tabla 27).

Tabla 27

Relaciones entre concepciones acerca de la escritura y características de las prácticas de enseñanza

Concepciones acerca de la escritura	Características de las prácticas de enseñanza
Respaldo teórico insuficiente	Sin adhesión a método específico *(contradictorio con análisis documental, constructivista o conciencia fonológica)* Predomina elaboración individual, escritura por sí mismos y evaluación formativa Ortografía habilidad de mayor relevancia *(contradictorio con análisis documental, sistema de escritura)* Atención a la diversidad a través de la consigna única y diversificada *(contradictorio con análisis documental, consigna única)*
Diferentes concepciones existentes	Sin adhesión a método específico *(contradictorio con análisis documental, constructivista o conciencia fonológica)* Metas de aprendizaje con centro en el estudiante al igual que en el docente Consignas responden mayormente a teoría constructivista Recursos e intervención docente según nivel del estudiante Orientaciones ANEP (2024b) para su éxito
Concepto sin cambios en el tiempo	Didáctica con cambios en el tiempo
Mayormente concebida como "manera de comunicarse" *(contradictorio con análisis documental, "proceso de aprendizaje")*	Abordada como proceso de aprendizaje al igual que como transcripción de un código Énfasis en los componentes comportamiento escritor (1°) y producción textual (2°)
Aprendizaje de mayor relevancia y prerrequisito para los demás conocimientos Abordaje integrado a otras áreas *(contradictorio con análisis documental, exclusividad en el área)*	Realización diaria y en relación al contenido abordado Comprendida en plan de escritura en secuencias de situaciones *(contradictorio con análisis documental, en actividades habituales)*
Articulación teoría práctica deficiente	Articulación teoría práctica deficiente

Procurando un orden de enunciamiento de acuerdo al criterio de complejidad de los mismos, se comienza por aquellos de características más concretas.

Considerando el factor "tiempo histórico", se concluye que, a pesar de existieran diferentes concepciones acerca de la escritura, ésta como tal, no ha sufrido cambios en su conceptualización al parecer de los docentes de la muestra, en cambio si los ha sufrido en su didáctica.

Por otra parte, por haber sido considerado el aprendizaje de la escritura como el de mayor relevancia y prerrequisito para obtener los demás aprendizajes, es que es abordado diariamente y en relación con las demás áreas del conocimiento y contenidos curriculares.

En cuanto a la concepción de la escritura por parte de los docentes de la muestra, se concluye que, a pesar de que la mayoría coincidía en concebir a la escritura como "manera de comunicarse", al momento de abordarla prácticamente, lo realizaban considerándola como un proceso de aprendizaje. Desarrollaban sus prácticas haciendo énfasis en aquellas habilidades y componentes que hacen al producto, a lograr el texto escrito, más que en aquellos aspectos que involucran herramientas para la comunicación en sí.

Como se ha mencionado anteriormente, es posible determinar la existencia de diferentes concepciones que los docentes de la muestra poseen respecto a la escritura. Se evidencia que existen ciertos aspectos del desarrollo de las prácticas de escritura donde estas se ven reflejadas, ellas son: el método de enseñanza utilizado, la elaboración de metas de aprendizajes y consignas, criterios para la intervención docente y la utilización de recursos para el aprendizaje, y selección de orientaciones metodológicas brindadas por ANEP.

En el transcurso del análisis de datos, se observaron contradicciones entre lo que los docentes declaraban en las entrevistas y sus documentos de planificación presentados para el análisis documental. Es posible concluir que la articulación teoría-práctica es débil, ya que no siempre existe correspondencia entre lo que el docente dice y lo que luego pretende hacer en el aula.

Por último, fue posible constatar inconsistencias teóricas por parte de los docentes de la muestra. Se concluye que los fundamentos teóricos de los docentes son insuficientes, ya que les impide, en ocasiones, pronunciarse de manera acertada. Se evidencia a través de la incapacidad de: identificar a qué método de enseñanza responden sus prácticas de escritura; fundamentar decisiones metodológicas respecto situaciones didácticas, intervención docente, organización áulica y evaluación; e identificar correctamente ortografía y sistema de escritura, siendo estos conceptos fundamentales.

Se concluye que la relación prácticas de escritura y concepciones docentes que le subyacen, están condicionadas por el nivel de fundamentos teóricos y prácticos con los que cuenta el docente. La escritura se establece entonces como una habilidad, sin cambios conceptuales y de mayor relevancia que los demás conocimientos, pero en el desarrollo de sus prácticas presenta contradicciones e inconsistencias que convierten el concepto de habilidad en el de un proceso de aprendizaje, donde las decisiones metodológicas no siempre poseen fundamentos suficientes y/o acertados.

Por último, en respuesta al objetivo general elaborado para esta investigación, se llega a la conclusión de que los docentes de la muestra ubicaron su postura acerca de la escritura de acuerdo a ciertas concepciones previas, y que al momento de implementar sus prácticas de aula, las estrategias y decisiones tomadas para ello, dieron cuenta de conceptualizaciones que no siempre coincidían con las concepciones iniciales. De esta forma se hace evidente una articulación teoría-práctica débil, que responde generalmente a niveles de fundamentación teórica insuficiente, que incluso llegan a provocar errores o confusiones conceptuales en los docentes.

4.2 Reflexiones finales

Al concluir esta investigación sobre las concepciones docentes acerca de la enseñanza de la escritura y cómo se manifiestan en sus prácticas de aula, se hace evidente la influencia que estas creencias tienen en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas. A lo largo del estudio, se ha podido constatar que las concepciones que los docentes poseen sobre la escritura no solo determinan sus métodos de enseñanza, sino también la forma en que los estudiantes desarrollan sus habilidades en esta área fundamental.

Uno de los hallazgos más significativos de esta investigación es la diversidad de enfoques que los docentes adoptan respecto a la enseñanza de la escritura. Mientras algunos consideran que la escritura es una habilidad mecánica que debe ser adquirida mediante la repetición y la corrección, otros la perciben como un proceso cognitivo y creativo que debe ser fomentado a través de estrategias que permitan la reflexión y la expresión personal del estudiante. Esta variabilidad subraya la importancia de generar espacios de formación docente que promuevan enfoques más integrales y basados en evidencia para la enseñanza de la escritura.

Asimismo, el estudio ha revelado algunos desafíos clave en la práctica docente, como la falta de capacitación específica en didáctica de la escritura y la influencia de factores

institucionales que pueden limitar la implementación de estrategias innovadoras. Estas dificultades evidencian la necesidad de diseñar programas de formación continua que permitan a los docentes actualizar y enriquecer sus concepciones y metodologías en torno a la enseñanza de la escritura.

Durante el desarrollo de este estudio, se han enfrentado diversos desafíos metodológicos y analíticos que han requerido una constante adaptación y aprendizaje. Estos desafíos han fortalecido la comprensión del problema investigado y han permitido una mayor claridad en la interpretación de los resultados. Sin embargo, también se reconocen ciertas limitaciones que podrían abordarse en investigaciones futuras, tales como una mayor amplitud en la muestra o la incorporación de otras variables que complementen los hallazgos obtenidos.

Finalmente, este proceso investigativo ha sido una experiencia enriquecedora tanto a nivel académico como personal. La realización de este estudio ha reafirmado la importancia de analizar las concepciones docentes y su impacto en la enseñanza de la escritura, así como la necesidad de seguir explorando estrategias que favorezcan su desarrollo. Se espera que este trabajo sirva como punto de partida para futuras investigaciones y que motive a otros docentes e investigadores a seguir cuestionando y mejorando las prácticas educativas en este ámbito.

4.3 Limitaciones y proyecciones

Se consideran para este trabajo algunas limitaciones para su concreción. En lo metodológico, el factor tiempo significó una de ellas, ya que la demora de la autorización para el acceso al campo por parte del ente oficial, provocó que las instancias de entrevistas se debieran realizar en un período de tiempo más breve que lo deseado. En cuanto a las técnicas de investigación, se percibe como acotado el análisis documental, al limitarse a la planificación de una única práctica de escritura.

La investigación se planteó objetivos capaces de alcanzar para ser viable su implementación. En su desarrollo surgieron emergentes los cuales no pudieron ser abarcados, por lo tanto se enuncian en este apartado como posibles proyecciones para este estudio:

- conformar una muestra con mayor cantidad de escuelas que ofrezca más datos acerca de cómo influye el contexto socio económico en ellas
- incluir otros tramos de educación primaria para conocer cómo es el proceso que el estudiante realiza a lo largo de su escolaridad respecto a la escritura

A modo de proyección final, existe la necesidad de generar conocimiento propio, regional, que permita establecer discusiones que favorezcan las mejoras de las prácticas educativas en todos sus niveles, y si son los propios docentes involucrados quienes emprenden la tarea, mayores serán los beneficios para toda la comunidad educativa, ya que el conocimiento circulará en esferas cercanas y cotidianas.

REFERENCIAS

Administración Nacional de Educación Pública (1999). *Evaluación Nacional de los Aprendizajes en Lengua y Matemática.* https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/aristas/anep_1999_evaluacion-nacional-de-aprendizajes-en-lengua-materna-y-matematica_primer-informe.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.* https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2009). *Uruguay en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) INFORME NACIONAL.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/llece/serce/Uruguay%20en%20el%20SERCE%20-%20Informe%20Nacional.pdf#overlay-context=llece/serce

Administración Nacional de Educación Pública (2012). *Bloc 0 de lectura y escritura del estudiante.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Politicas-linguisticas/Prolee/estudiantes/materiales/bloc0-para%20docentes.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2015a). *Cuaderno para leer y escribir en primero. Especificaciones para el docente.* https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/bibliotecaweb/cuaderno1_maestro.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2015b). *Perspectivas teóricas y didácticas propuestas por la conciencia fonológica y la psicogénesis.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Politicas-linguisticas/Prolee/docentes/articulos/Conciencia%20Fonologica%20Psicogenesis.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2016a). (Circular N°5/16). https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2016/Circular5c_16_TECNICA.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2016b). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Pautas%20de%20referencia%20sobre%20tipos%20lectores%20y%20escritores%20ANEP%20-%20PROLEE.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2021). *LEO Evaluación autónoma de Lectura, Escritura y Oralidad en segundo año de educación primaria. Documento conceptual 2021*. https://s3.amazonaws.com/sea-produccion/images/20230726013744256-Documento_conceptual_LEO.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2022a). (Circular N°2/22). https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/tecnica/2022/Circular2_22_TECNICA.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2022b). *Educación Básica Integrada (EBI). Plan de estudios.* https://drive.google.com/file/d/1rcstUMcFv-8ayDcbeFfj6-EzjdrxalGl/view

Administración Nacional de Educación Pública (2022c). *Marco Curricular Nacional.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2022d). *Monitor Educativo de la DGEIP*. https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones

Administración Nacional de Educación Pública (2022e). *Progresiones de aprendizaje.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/agosto/220829/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022%20v4.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2022f). *Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) de la Educación Básica Integrada.* https://drive.google.com/file/d/1s6dt_0fCZ89CSlrqk_5h-9yK4kWzRqEt/view

Administración Nacional de Educación Pública (2023). *Programas de Educación Básica Integrada*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/Programas%20TCI%20_%20Diciembre%202022.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2024a). *El Diseño Curricular Competencial*. https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/materiales-docentes/El%20Diseño%20Competencial%20digital.pdf

Administración Nacional de Educación Pública (2024b). *Programa de Educación Básica Integrada. Lengua Española Tramo 2*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-comunicacion/Lengua%20Espa%C3%B1ola%20-%20Tramo%202.pdf

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Bisquerrra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.

Blanche Benveniste, C. (2002). La escritura reductible a un código. En E. Ferreiro (Eds.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Gedisa Editorial.

Borges, N. (2023). *Lectura digital: concepciones y estrategias de enseñanza de maestros de quinto y sexto año de cuatro escuelas de un departamento de Uruguay: Estudio de casos múltiples* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/bib/94747

Borzone, A. (1996). *Leer y escribir a los cinco*. Aique.

Borzone, A., & Signorini, A. (1988). Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, *9*, 5-9.

Cabakian, A., González, M., & Pippolo, C. (2022). *Fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional*. ANEP. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/setiembre/220928/Fu

ndamentos%20para%20la%20ensen%CC%83anza%20de%20la%20lengua%20espan%CC%83ola%202022.pdf

Carlino, P. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: Concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Ministerio de Educación de la Nación.

Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: Para entender la lectura*. Editorial Anagrama.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria, 14*(1), 61-71.

Cunha, S. (2021). *Transiciones en la escritura académica y su enseñanza en la asignatura Lengua en el ingreso a la formación docente inicial de profesores: concepciones docentes y opiniones de estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/bib/92195

Davini, M. (2015). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para la formación de docentes*. Paidós.

De Vecchi, G., & Giordan, A. (1995). *Los Orígenes del Saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Díada Editores.

Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza: Problematizaciones desde la docencia en la universidad*. Edulp.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1991). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.

Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39.

González, M. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje, 76*, 97-107.

Guillén, C. (2019). *La enseñanza de la estructura en la etapa de educación infantil* [Proyecto de investigación, Universidad de La Laguna]. Riull Repositorio Institucional.

https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15684/La%20ensenanza%20de%20la%20escritura%20en%20la%20etapa%20de%20educacion%20infantil..pdf?sequence=1

Gutiérrez, R., & Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI, 21*(1), 395-416. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/160631

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Alcance de la investigación. *Metodología de la investigación, 6*, 88-101.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). *Uruguay en el TERCE: resultados y prospecciones*. https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/uruguay-en-el-terce.pdf

Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana… ¿y después?* Editorial Santillana.

Kaufman, A. (Coord.) (2010). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.

Lerner, D (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Secretaría de Educación Pública.

López, M., & Roldán, N. (2022). *La enseñanza de la lengua y la literatura en el siglo XXI: Perspectivas y desafíos*. Miño y Dávila Editores.

Marshall, C., & Rossman, G. (1999). *Designing qualitative research*. Sage Publications.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage Publications.

Medinilla, A. (2021). *Enseñar a leer y escribir en el primer ciclo de educación primaria: Perspectivas curriculares y tensiones que se producen en los primeros grados de las escuelas primarias de C.A.B.A.* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI Repositorio Institucional de la UNLP. oai:sedici.unlp.edu.ar:10915/138025

Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales, 4*(5), 165–180. https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851

Mendonça, E., & Gómez-Galán, J. (2018). Professional practice in higher education: A case study in faculty training and development in Brazil. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/1802.06853

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2015a). *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior: Documento transversal N°1. La alfabetización inicial*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-04/Kaufman%2C%20Ana%20Ma

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2015b). *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior: Documento transversal N°3. Escribir y aprender a escribir*. https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Documento%20Transversal%203%20-%20Escribir%20y%20aprender%20a%20escribir.pdf

Molinari, C., & Corral, A. (2008). *La escritura en la alfabetización inicial: Producir en grupos en la escuela y el jardín*. Memoria Académica.

Morales, R., & Bojacá, B. (2002). *Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Nicolow, C. (2022). *Enseñanza de la escritura por maestros noveles y expertos al inicio de la escuela primaria* [Trabajo final integrador, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Memoria académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2271/te.2271.pdf

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Editorial Gedisa.

Ortega y Gasset, J. (1999). *Ideas y creencias*. Fondo para el Progreso de la Educación.

Paredes, M., & Campos, M. (2022). El maestro adscriptor: Su rol en las prácticas de enseñanza del sistema de escritura. En O. Belocón & G. Hoz (Eds.), *Maestros en formación continua: Alfabetización y cultura escrita* (Tomo 1, pp. 135-156). Fondo Editorial Queduca.

Pérez, L., & Valerio, S. (2016). Consignas para escribir. *Quehacer Educativo, Año XXVI* (138), 39-44.

Picún, G. (2016). Transformaciones del siglo XX. Enfoques que van desde la escritura como producto, al proceso de transformación del conocimiento. *Quehacer Educativo, Año XXIII* (118), 8-12.

Ramos, A. (2022). Práticas pedagógicas de letramento: uma análise comparativa. *Ensino Em Perspectivas*, *3*(1), 1–11. https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8779

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Editorial digital Titivillus.

Rojas, M. (2023). Los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura y su relación con el desarrollo de la dimensión comunicativa en niños de cinco años. *Revista Espacios, 43*(09). https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n09p10

Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sanjurjo, L. (2017). *Enfoques para comprender la práctica docente: Reflexiones y propuestas para pensar la formación*. Novedades Educativas.

Stenhouse, L. (1997). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Torres, M. (2004). El lugar de la ortografía en la enseñanza. Apropiarse de las herramientas. *La educación en nuestras manos*, 32-35.

Tourangeau, R., & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859–883. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244239

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo.* https://www.unesco.org/es/resultados-logros-aprendizaje-erce2019

Vaca, J. (1983). Ortografía y significado. *Revista Latinoamérica de Lectura. Lectura y Vida*, *4*(1), 4-9. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n1/04_01_Vaca.pdf

Valerio, S. (2018). La gramática en la escuela. Un enfoque para hacer pensar a los niños. *Quehacer Educativo, Año XXVIII* (152), 66-69.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Editorial Brujas

ANEXOS

Anexo 1

La escritura como contenido estructurante de la unidad curricular Lengua Española en EBI

Competencias específicas (CE) de la unidad curricular de tramo	Contenidos específicos del tramo 2 y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular	Contenidos del grado 1.o y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular	Criterios de logro para la evaluación del grado 1.o	Contenidos del grado 2.o y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular	Criterios de logro para la evaluación del grado 2.o
CE1.1. Expresa ideas y emociones mediante diversos lenguajes para comunicarse según los requerimientos de cada situación. CE2.1. Organiza ideas e información con mediación del maestro para producir textos orales y escritos. CE3.1. Formula preguntas, dialoga y da razones para construir sus puntos de vista. CE4.1. Elabora hipótesis a partir de sus saberes lingüísticos para expresarse en forma oral y escrita. CE5.1. Opina ante diferentes situaciones del entorno e incorpora los «por qué» para la resolución de problemas. CE6.1. Reflexiona sobre el aprendizaje de la lengua para avanzar en el	Los textos literarios, no literarios, hipermediales, orales y escritos. Su valor cultural, lingüístico, social y discursivo (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1). La escritura como proceso recursivo en distintos soportes y situaciones de aprendizaje: producciones mediadas por el docente, en forma individual y colectiva (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1, CE10.1). La reflexión metalingüística en prácticas de oralidad, lectura y escritura (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).	• Escritura no diferenciada. Escritura presilábica y silábica-alfabética (CE1.1, CE2.1, CE4.1, CE9.1). • La exploración del gesto gráfico: distintos espacios, soportes e instrumentos (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). • La escritura alfabética: la relación fonema-grafema (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). 105 • La sílaba como unidad rítmica. La combinatoria de vocales y consonantes en la construcción de unidades con significado: el morfema y la palabra. La familia de palabras: procesos de derivación y composición del léxico. (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). • La palabra y la	• Produce en forma alfabética unidades con significado (segmentación, uso de mayúscula, puntuación).	• La letra imprenta y la letra cursiva: sus cuatro caracteres (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). • Producción de textos escritos en diferentes soportes (convencional y digital) y modalidades (individual y colectiva) representativos de los diversos usos del lenguaje (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1). • El texto como unidad de sentido y de comunicación: la situación, los participantes, el tema, los modos de decir (sugerencias: cuentos, historietas, entrada de enciclopedia, recetas, tutoriales, índices, invitaciones, afiches) (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1, CE10.1).	• Produce textos escritos utilizando con adecuación recursos lingüísticos y paralingüísticos en relación con la puntuación y la concordancia.

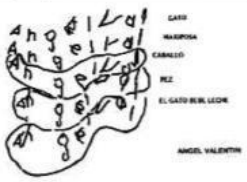
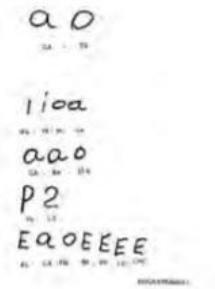
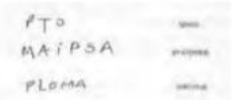
proceso de apropiación de la lectura y la escritura. CE7.1. Utiliza recursos lingüísticos y paralingüísticos para comunicar sus emociones en relación con los otros y su entorno. CE8.1. Manifiesta sus inquietudes y toma decisiones en forma creativa en distintos ámbitos de interacción. CE9.1. Descubre y utiliza estrategias comunicativas para la construcción de vínculos en situaciones lingüísticas. CE10.1. Utiliza recursos de la lengua para la participación democrática y el ejercicio de los derechos en diversos ámbitos para la toma de decisiones en forma individual y colectiva.	oración como unidades de reconocimiento primario de los significados y las estructuras. (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). • La puntuación: el punto, la coma enumerativa, el signo de exclamación y el signo de interrogación (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). • Los usos de las mayúsculas (los nombres propios, los títulos, el inicio de oración simple) (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). • La expresión del número: singular y plural (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). • La expresión de la concordancia en género y número: artículo, sustantivo, adjetivo (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).	• La palabra y la oración como unidades de reconocimiento primario de los significados y las estructuras (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). • La puntuación: el punto, la coma enumerativa, el punto y coma, el signo de exclamación y el signo de interrogación, la raya en diálogos (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). • La acentuación. El tilde y los usos básicos (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). • La expresión del número: singular y plural (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1). • La expresión de la concordancia en género y número: artículo, sustantivo, adjetivo (CE1.1, CE2.1, CE3.1, CE4.1, CE5.1, CE6.1).

Nota: elaborado en base a ANEP (2023). Educación Básica Integrada (EBI). Programas 1er ciclo.

Anexo 2

Evolución de la escritura

Cuadro 1. Evolución de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1991)

Categorías	Rasgos más destacados	Ejemplos de escritura
Presilábica	Desarrolla aspectos figurales de la escritura: linealidad (escribe una letra al lado de la otra); direccionalidad (escribe de izquierda a derecha). Establece condiciones de legibilidad: cantidad, variedad, diferenciación.	
Silábica inicial sin valor sonoro convencional	Se da cuenta de que la palabra hablada puede ser recortada en partes y de que a una parte de la palabra escrita le corresponde una parte de la palabra hablada.	
Silábica con valor sonoro convencional	Redescubre la sílaba para hacerla corresponder con las letras de una manera sistemática. Relaciona las sílabas con valores sonoros convencionales presentes en ellas. Controla el repertorio de letras que conoce. Puede transformar las funciones de las letras para solucionar problemas y usar letras sustitutas como comodines.	
Silábico-alfabética	El análisis de la palabra se realiza a veces en segmentos menores que las sílabas. Escribe todas las letras de una sílaba o al menos más de una letra por sílaba. Usa letras sustitutas o letras de sonoridad parecida cuando no logra identificar la que corresponde al fonema.	
Alfabética	Las escrituras son construidas sobre la base de una correspondencia entre fonema y grafema.	

Nota: fuente ANEP (2015a).

Anexo 3

Ejemplos de diversidad de los significados que la escritura desea transmitir

Recurso	Ejemplo
Alternancia de grafemas	“casa” - “caza”
Alternancia mayúscula y minúscula	“Rosa” - “rosa”
Uso de diacríticos	“ánimo” - “animo” - “animó”
Uso de espacios en blanco	“Entrever desaires” - “Entre verdes aires”
Uso de la puntuación	“Quien canta, su mal espanta” - “Quien canta su mal, espanta” - “¿Quién canta? Su mal espanta”

Nota: elaborado en base a Díaz (2004)

Anexo 4

Autorización de la ANEP para realización del trabajo de campo

ANEP | DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Oficio N° 277

Montevideo, 1 de agosto de 2024

Luisa Paredes Vargas

La Dirección General de Educación Inicial y Primaria dispuso remitir a usted, adjunto al presente, fotocopia de Resolución N° 12 – Acta N° 142 del día de la fecha, por la que dispuso autorizar a usted a ingresar a las escuelas seleccionadas del departamento de [redacted], a efectos de llevar a cabo actividades relacionadas con el proyecto de investigación que está desarrollando en el marco de la elaboración de sus tesis sobre las prácticas de la enseñanza de la escritura.

Saluda a usted atentamente.

Mag. Mtra. Olga de las Heras
Directora General

Dra. Esc. Bettina Recchia
Secretaria General

mcm/jf
1824
luisapa207@gmail.com

ANEP | DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Acta N° 142

Res. N° 12

Exp.2024-25-2-006347

Montevideo, 1 de agosto de 2024

VISTO: estos antecedentes relacionados con la gestión presentada por la señora Luisa Paredes Vargas, C.I. [redacted], estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad ORT.

RESULTANDO: que por la misma solicita autorización para llevar a cabo el trabajo de campo relativo a la investigación correspondiente a la Tesis final.

CONSIDERANDO: I) que fundamenta su petitorio en que:

- es Maestra Directora efectiva en la Escuela N° [redacted] de Práctica del departamento de [redacted] y esta investigación forma parte de un proceso de desarrollo profesional en diversos temas de la agenda educativa;
- el proyecto de investigación tiene por objetivo conocer y describir las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las prácticas de aula en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos del departamento de [redacted];
- la metodología será cualitativa por lo que se realizarán entrevistas en profundidad a docentes de primer y segundo grado y se accederá a la documentación diaria de los docentes entrevistados;
- las escuelas seleccionadas son 10 de diferentes categorías: Escuelas Aprender Nos. [redacted], [redacted] y [redacted], Escuelas de Tiempo Completo Nos. 39 y 87, Escuelas de Práctica Nos. [redacted] y [redacted] y Escuelas Urbanas Comunes Nos. [redacted], [redacted] y [redacted];
- la investigación proyectada aportará conocimiento sobre las prácticas de escritura y las concepciones que le subyacen, ya que responde a factores de gran importancia para el campo del conocimiento;
- constituye una temática a problematizar permanentemente, ya que la enseñanza debe evolucionar y adaptarse constantemente con el paso del tiempo;

II) que manifiesta que asume el compromiso conforme a la ética de la investigación, que se mantendrá el anonimato de los docentes e instituciones participantes del estudio y en ningún momento se interferirá con el desarrollo normal de los cursos;

III) que, asimismo, se compromete a realizar una devolución del conocimiento generado en el marco de la tesis a los docentes participantes, centros seleccionados y autoridades;

IV) que la Inspección Departamental de [redacted] entiende, salvo mejor opinión, que podría autorizarse la investigación debido a los aportes que genera;

V) que la División Educación entiende que la investigación es acorde a las líneas propuestas para el presente año, por lo que entiende, podría contribuir a las mismas;

VI) que, asimismo, manifiesta que, una vez realizada la investigación, se compartan los hallazgos.

ATENTO: a lo expuesto,

LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:

1°.- Autorizar a la docente Luisa Paredes Vargas, C.I. [redacted], a ingresar a las escuelas de la ciudad de [redacted] que se detallan en el CONSIDERANDO I, ítem 4 a efectos de llevar a cabo actividades relacionadas con el proyecto de investigación que está desarrollando en el marco de la elaboración de sus tesis sobre las prácticas de la enseñanza de la escritura.

2°.- Establecer que:

- se deberá tener presente la protección de datos personales de los involucrados, de acuerdo con la normativa vigente, como asimismo la coordinación correspondiente con la dirección de los centros escolares;
- los resultados obtenidos deberán ser presentados a la DGEIP oportunamente como insumos.

3°.- Cursar oficio a la citada docente, comunicar a la División Educación y pase a la Inspección Departamental de [redacted] para su conocimiento, efectos y notificación personal de la docente interesada.

ANEP | DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

4°.- Cumplidas todas las actuaciones, siga al Departamento de Patrimonio Documental de la División Administración General para su archivo.

Mag. Mtra. Olga de las Heras
Directora General

Dra. Esc. Bettina Recchia
Secretaria General

mcm/ys
1824
Oficio N° 277

Anexo 5

Guion de entrevista

ENTREVISTA A DOCENTES DE SEGUNDO TRAMO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Introducción Gracias por participar de esta entrevista. Estoy realizando una investigación sobre las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula en el segundo tramo de la educación primaria de centros urbanos del departamento. El objetivo de esta entrevista es conocer cómo se relacionan estos aspectos en la práctica diaria. El guion de este cuestionario se organiza en tres partes, las preguntas que pertenecen a las primeras dos, 1. Concepciones respecto a la escritura y 2. Concepciones respecto a las prácticas de escritura, son de índole general sobre la escritura, mientras que la tercera, 3. Práctica de escritura en segundo tramo de educación primaria, contiene preguntas específicas del tramo. Sus respuestas contribuirán significativamente a este estudio y serán de carácter confidencial. Con su permiso, grabaremos esta conversación para asegurar la precisión de la información. También agradezco pueda compartirme una planificación diaria que dé cuenta de sus prácticas de escritura. ¿Está de acuerdo en proceder con la entrevista y la grabación?
Preguntas entrevistas
En el inicio de la entrevista relevaremos aspectos generales respecto su situación actual como docente y del contexto que caracteriza la escuela en la que se desempeña como tal.
1. ¿Qué grado escolar tienes a cargo? 2. ¿Cuál es el carácter del cargo que ocupas? 3. ¿Cuántos años de trayectoria tienes en la DGEIP? 4. ¿Cuántos años de experiencia en clases de segundo tramo presentas? 5. ¿Cuentas con formación específica en el área? ¿De qué tipo? 6. ¿Cuál es el quintil y la categoría de la escuela? 7. ¿Cómo crees que el contexto condiciona el proceso de aprendizaje de la escritura?
En esta primera parte, nos enfocaremos en las concepciones generales respecto a la escritura y en cómo la integras en tu práctica diaria.

8. ¿De qué manera definirías la escritura? 9. ¿Qué características destacas de la escritura? 10. ¿Visualizas cambios en el concepto de escritura en el transcurso de tu carrera profesional? ¿Cuáles? 11. ¿Qué importancia tiene la escritura como objeto de enseñanza para ti? 12. ¿Cómo abordas la enseñanza de la escritura? ¿La abordas integrada a otras áreas? 13. ¿Cómo integras la enseñanza de la escritura con otras áreas del currículo escolar?
Ahora pasaremos a hablar sobre las concepciones respecto a las prácticas de escritura. Pensemos que las prácticas de enseñanza son aquellas actividades lingüísticas que se llevan a cabo de manera cotidiana, constante y repetida dentro del contexto áulico.
4. ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de la escritura que realizas con mayor frecuencia? 15. ¿Qué crees más relevante en la enseñanza de la escritura? 16. ¿Tienes un plan de escritura? ¿Cómo crees que se debe planificar el desarrollo de un plan o secuencia de escritura? ¿Qué criterios deben sustentar su elaboración? 17. ¿Cuál crees que es el lugar de la ortografía y de la reflexión gramatical en el marco de la enseñanza de la escritura? 18. ¿Cuál crees que es el lugar de los componentes de la escritura (comportamiento escritor, conocimiento del sistema de escritura, producción textual, conocimiento lingüístico, conocimiento discursivo) en tus prácticas? ¿Cuál frecuentas más? ¿Qué aspectos de ese componente crees que debes abordar más en las prácticas de escritura? 19. ¿Qué análisis puedes realizar acerca de la escritura a través del maestro y la escritura por sí mismos como estrategias didácticas? 20. ¿Qué desafíos o dificultades crees que enfrenta la enseñanza de la escritura? 21. ¿Existen mejoras que te gustaría implementar en la enseñanza de la escritura en el futuro? 22. ¿Qué condiciones materiales y didácticas serían necesarias? 23. ¿De qué manera consideras la diversidad de los estudiantes?
En esta parte, exploraremos cómo implementas estas prácticas de escritura en el segundo tramo específicamente.

24. Siendo 1 el grado de menor relevancia y 5 el de mayor ¿qué grado de relevancia le adjudicarías a la escritura en relación a los demás aprendizajes que se esperan lograr en este tramo escolar?
25. Tipos de actividades: ¿Qué prácticas de escritura planteas a los estudiantes?
26. ¿Con qué frecuencia proponen las prácticas de escritura que mencionaste (diariamente, semanalmente, esporádicamente o eventualmente)?
27. ¿Qué metas de aprendizaje te propones en las prácticas de enseñanza de la escritura que mencionaste?
28. ¿Cómo las evalúas?
29. ¿Qué recursos utilizas? ¿Cómo utilizas esos recursos?
30 ¿De qué manera estableces las consignas? ¿Qué tienes en cuenta para ello?
31. ¿Cómo organizaste a los estudiantes en las actividades?
32. ¿Qué hacen los estudiantes durante las prácticas de escritura? ¿Qué intervenciones realiza el maestro durante estas actividades?
33. ¿Posicionas tu práctica en algún método de enseñanza de la escritura?
34. ¿Puedes describir una propuesta de escritura que realizaste con los estudiantes que consideres una buena práctica? ¿Por qué consideras que es una buena práctica?
35. ¿Volverías a utilizar la misma propuesta? ¿Por qué?

Anexo 6

Validación experto 1

Tema: Las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.	
Pregunta problema	**Objetivo general**
¿Cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura y cómo se manifiestan en sus planificaciones de prácticas de aula, en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay, según su discurso y sus planificaciones?	Conocer y describir las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.

Comentario 1. El tema está expresado de manera contundente al atender: el objeto de estudio en un determinado trayecto del proceso de aprendizaje escolar (enseñanza de la escritura en el segundo tramo de educación primaria), la fuente de información observable, es decir lo que el docente *hace* (las prácticas de aula), y lo que el docente declara sobre lo que piensa sobre la enseñanza de la escritura, es decir lo que el docente *dice*.

Estas precisiones que realizas en la descripción del tema de tu investigación conllevan, a su vez, precisiones epistémicas y didácticas que entiendo debes haber explicitado en el marco teórico en que la asientas. Los aspectos de la escritura a abordar en el tramo seleccionado difieren de aquellos que los docentes podrían llegar a abordar en los subsiguientes. Solo lo menciono a modo de reflexión.

Preguntas	**Objetivos específicos**
1. ¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay?	1- Relevar las características de las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.

2. ¿Qué concepciones tienen los docentes de primer tramo de educación primaria respecto a la escritura y su enseñanza en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay?	2- Identificar las concepciones de los docentes respecto a la escritura y su enseñanza en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.
3. ¿Cómo se relacionan las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay?	3- Describir la relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.

Comentario 2. Sugiero que la primera pregunta guie al entrevistado a identificar *cuáles* son las prácticas de enseñanza que despliega (1. ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de la escritura que despliega el docente? O algo así) para luego sí interesarse por sus características.

El maestro y el contexto escolar

Comentario 3. En la subcategoría "Experiencia docente" agregaría la pregunta sobre si cuenta con formación específica en el área de la lectura y escritura y en el caso afirmativo que mencione el tipo (seminario, curso, especialización…) e institución que impartió la formación. Creo que esto puede contribuir a que entiendas algunas de las concepciones que declaran y prácticas que desarrollan.

Comentario 4. En cuanto a la subcategoría "Contexto escolar" (¿Cómo crees que el contexto condiciona el proceso de aprendizaje de la escritura?) solo sugiero prestar especial cuidado a si el entrevistado considera que el contexto se relaciona únicamente con aquellos componentes "externos" a la escuela. En general, al referirse al contexto se suele considerar a la familia y la comunidad obviando todo lo inherente a la institución educativa que también es parte del contexto. Ambas instituciones integran un contexto particular, o un campo social en el cual interactúan culturas, formas de pensar y hacer, sistemas de creencias normas y lenguajes.

1- Concepciones respecto a la escritura

Comentario 5. Antes de comenzar con la entrevista adelantaría a las entrevistadas que el cuestionario tiene tres partes y que el conjunto de preguntas aglutinadas en las dos primeras (1. Concepciones respecto a la escritura y 2. Concepciones respecto a las prácticas de escritura) son de índole general sobre la escritura mientras que la tercera contiene preguntas específicas del Tramo.

Comentario 6. La pregunta *¿Cómo integras la enseñanza de la escritura con otras áreas del currículo escolar?* parte del supuesto que efectivamente el colega integra la enseñanza de la escritura con otras áreas del currículo y a partir de él lo interrogas sobre *cómo* lo hace. Sugiero consultarlo en primer lugar sobre cómo aborda la enseñanza de la escritura (qué conocimientos, prácticas o quehaceres prioriza) para luego sí consultarlo si también la aborda de manera integrada con otras áreas. Quizás pueda serte útil consultar los niveles de escritura según Gordon Wells, 1987.

Así, es probable que obtengas datos de si la modalidad de enseñanza enfatiza la dimensión *intra*, *int*erdisciplinar o si alterna entre una u otra.

2- Concepciones respecto a las prácticas de escritura

2.1 Pedagógico didáctico

Comentario 7. En cuanto a la pregunta *¿Cómo crees que se debe planificar el desarrollo de un plan de escritura?* No sé muy bien a qué te refieres con un *plan de escritura*. Me pregunto si todos los colegas manejan de igual manera esta denominación (aunque me atrevo a suponer que debe aludir al diseño de una intervención sostenida en el tiempo y constituido con una serie de acciones que se reiteran sistemáticamente en función de un objetivo, en este caso enseñar a escribir). Esto puede ser por desconocimiento personal de otras formas de decir.

Comentario 8. En cuanto a la pregunta *¿Crees que debe existir un equilibrio en la enseñanza de habilidades básicas de la escritura: gramática, ortografía?* temo que puedan darte una respuesta de "status", es decir, una respuesta "políticamente correcta". Quizás valga más la pena consultarlas sobre cuál creen que es el lugar de la ortografía y de la reflexión gramatical en el marco de la enseñanza de la escritura.

2.2 Actualidad y proyecciones

Comentario 9. Luego de la pregunta *¿Existen mejoras que te gustaría implementar en la enseñanza de la escritura en el futuro?* incluiría la siguiente: *¿Qué condiciones materiales y didácticas serían necesarias?* Y traería del tercer bloque de preguntas para este bloque 2.2 la pregunta correspondiente a *Adecuación*: *¿De qué manera consideras la diversidad de los estudiantes?*

¿Qué desafíos o dificultades crees que enfrenta la enseñanza de la escritura? ¿Existen mejoras que te gustaría implementar en la enseñanza de la escritura en el futuro? ¿Qué condiciones materiales y didácticas serían necesarias? ¿De qué manera consideras la diversidad de los estudiantes?

3 - Práctica de escritura en segundo tramo de educación primaria

Comentario 10. Estoy segura que la expresión "prácticas de enseñanza" también fue abordada y explicitada en el marco teórico de tu proyecto de investigación pero, igualmente me atrevo a sugerirte tener en claro que no todas las actividades que proponemos a nuestros alumnos con la intencionalidad de enseñar se configuran como prácticas o podrían ser definidas como tales. Pensemos que las prácticas de enseñanza son aquellas actividades lingüísticas que se llevan a cabo de manera cotidiana, constante y repetida dentro del contexto áulico. Según Gadamer (1993:217), las actividades humanas sociales que operan en el tiempo y en el espacio y que están sujetas a procesos reflexivos y discursivos provocados por los mismos actores que las despliegan llegan a considerarse prácticas. Por tanto, la frecuencia con que las docentes declaren desarrollar determinadas actividades y las posibilidades que tengan de reflexionar sobre ellas se configurarán como indicadores clave para tu indagación.

Comentario 11. Pego debajo el segmento de la tabla que organizaste (3 - Práctica de escritura en segundo tramo de educación primaria) y como observarás realicé algunas modificaciones (muy pocas al decir verdad). Sugiero eliminar la subcategoría *Adecuación* y en su lugar aglutinar las preguntas correspondientes a los *Componentes de las prácticas de enseñanza.*

3.1 Relevancia	Siendo 1 el grado de menor relevancia y 5 el de mayor ¿qué grado de relevancia le adjudicarías a la escritura en relación a los demás aprendizajes que se esperan lograr en este tramo escolar?

3.2 Componentes de las prácticas de enseñanza	Tipo de actividades. ¿Qué prácticas de escritura planteas a tus alumnos ~~has realizado~~? Frecuencia. ¿Con qué frecuencia ~~semanal~~ ~~realizas~~ propones las prácticas de escritura que mencionaste? (**Comentario 12.** A mi entender aquí habría que volver sobre cada una de las actividades que mencionó la entrevistada y consultarla sobre la frecuencia con que las plantea a los niños: diariamente, semanalmente, esporádicamente o eventualmente). Metas. ¿Qué metas de aprendizaje te propones en las prácticas de enseñanza de la escritura que mencionaste? (**Comentario 13.** Esta respuesta depende de la actividad o práctica que haya mencionado la entrevistada por eso sugiero cambiar el orden de aparición). Evaluación: ¿cómo las evalúas? Recursos: ¿qué recursos utilizas? ¿Cómo utilizas esos recursos? Consigna: ¿De qué manera estableces las consignas? ¿Qué tienes en cuenta para ello? Organización del estudiante: ¿Cómo organizas a los estudiantes en las actividades? Intervención docente: ¿Qué hacen los estudiantes durante las prácticas de escritura? ¿Qué intervenciones realiza el maestro durante estas actividades?
3.3 Metodologías	¿Posicionas tu práctica en algún método de enseñanza de la escritura? ¿Puedes describir una propuesta de escritura que realizaste con los estudiantes que consideres una buena práctica? ¿Por qué consideras que es una buena práctica? ¿Volverías a utilizar la misma propuesta? ¿Por qué?

Anexo 7

Validación experto 2

Tabla 1. Tabla de relación tema, preguntas y objetivos.

Tema: Las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.	
Pregunta problema	**Objetivo general**
¿Cuáles son las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura y cómo se manifiestan en sus planificaciones de prácticas de aula, en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay, según su discurso y sus planificaciones?	Conocer y describir las concepciones de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura que se manifiestan a través de las planificaciones de prácticas de aula en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.
Preguntas	**Objetivos específicos**
1. ¿Qué concepciones tienen los docentes respecto a la escritura y su enseñanza en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay?	1- Identificar las concepciones de los docentes respecto a la escritura y su enseñanza en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.
2. ¿Qué características tienen las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes de segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay?	2- Relevar las características de las prácticas de enseñanza de la escritura según los docentes en el segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.
3. ¿Cómo se relacionan las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay?	3- Describir la relación entre las prácticas de enseñanza de la escritura y las concepciones de los docentes que les subyacen en segundo tramo de educación primaria de centros urbanos de un departamento del litoral del Uruguay.

ACÁ ME SURGE UNA CUESTIÓN: entre las prácticas de enseñanza y las concepciones que subyacen... ¿qué lugar tiene lo preceptivo/el currículo, por ejemplo?

Categorías	Subcategorías	Preguntas entrevistas
El maestro y el contexto escolar	***Situación actual*** ***Experiencia docente***	¿Qué grado escolar tienes a cargo? ¿Cuál es el carácter del cargo que ocupas? ¿Cuántos años de trayectoria tienes en la DGEIP? ¿Cuántos años de experiencia en clases de segundo tramo presentas?
	Contexto escolar	¿Cuál es el quintil y la categoría de la escuela? ¿Cómo crees que el contexto condiciona el proceso de aprendizaje de la escritura?
1- Concepciones respecto a la escritura	***1.1 Concepto***	¿De qué manera definirías la escritura? ¿Qué características destacas de la escritura? ¿Visualizas cambios en el concepto de escritura en el transcurso de tu carrera profesional? ¿Cuáles?
	1.2 Relevancia de la escritura	¿Qué importancia tiene la escritura como objeto de enseñanza para ti? ¿Cómo integras la enseñanza de la escritura con otras áreas del currículo escolar? Considero más pertinente preguntar ¿Cómo integras...? o ¿Integras ...? en primera instancia, y después preguntar cómo lo hace, en caso de corresponder.)

2- Concepciones respecto a las prácticas de escritura	***2.1 Pedagógico didáctico***	¿Qué crees más relevante en la enseñanza de la escritura? ¿Cómo crees que se debe planificar el desarrollo de un plan de escritura? ¿Crees que debe existir un equilibrio en la enseñanza de habilidades básicas de la escritura: gramática, ortografía? ¿Qué análisis puedes realizar acerca de la escritura a través del maestro y la escritura por sí mismos como estrategias didácticas? Preguntaría más directamente ¿Tienes un plan de escritura en el curso? ¿Qué criterios sustentaron su elaboración? ¿Cómo lo integras a la planificación anual?
	2.2 Actualidad y proyecciones	¿Qué desafíos o dificultades crees que enfrenta la enseñanza de la escritura? ¿Existen mejoras que te gustaría implementar en la enseñanza de la escritura en el futuro?
3 - Práctica de escritura en segundo tramo de educación primaria	***3.1 Relevancia***	Siendo 1 el grado de menor relevancia y 5 el de mayor ¿qué grado de relevancia le adjudicarías a la escritura en relación a los demás aprendizajes que se esperan lograr en este tramo escolar? ¿Con qué frecuencia semanal realizas prácticas de escritura? (Aquí visualizo un riesgo al pedir “relevancia” y luego preguntar “frecuencia” ...)
	3.2 Adecuación	¿Qué metas de aprendizaje te propones en las prácticas de enseñanza de la escritura? ¿De qué manera consideras la diversidad de los estudiantes? Inicialmente preguntaría ¿Se releva/diagnostica la diversidad...? y luego, si la respuesta es afirmativa ¿Cómo se la integra en esas prácticas de enseñanza de la escritura?

	3.3 Metodologías	*Descripción de actividades* ¿Qué prácticas de escritura has realizado? ¿Puedes describir una propuesta de escritura que realizaste con los estudiantes que consideres una buena práctica? ¿Por qué consideras que es una buena práctica? ¿Volverías a utilizar la misma propuesta? ¿Por qué?
		Tipos de actividades Método: ¿Posicionas tu practicas en algún método de enseñanza de la escritura? Cuándo desarrollaste las actividades de escritura que mencionaste: Metas: ¿cuáles fueron tus metas? Evaluación: ¿cómo las evalúas? Recursos: ¿qué recursos utilizas? ¿Cómo utilizas esos recursos? Consigna: ¿De qué manera estableces las consignas? ¿Qué tienes en cuenta para ello? Organización del estudiante: ¿Cómo organizas a los estudiantes en las actividades? Intervención docente: ¿Qué hacen los estudiantes durante las prácticas de escritura? ¿Qué intervenciones realiza el maestro durante estas actividades? Esto considero que es amplísimo y muy relevante porque debería haber un contexto en esas prácticas: reglas, pautas,

Anexo 8

Protocolo análisis documental

Pautas para el análisis documental - Planificación diaria					
Docente según el código de entrevista:			Año:		
Grado dentro del Tramo II:			Categoría de la escuela /quintil:		
Caracterización					
Versión	Impreso		Meta	Centralidad en el aprendizaje	
	Digital			Centralidad en la enseñanza	
	Combinado			Acorde al perfil del tramo II	
Tipo de actividad:	- de ejercitación		- práctica de escritura		
Práctica de enseñanza					
Métodos o	Marcha sintética		Metodologías Activas	Aprendizaje colaborativo	
	Marcha analítica			Aprendizajes a partir de situaciones auténticas	

Perspectivas	Modelo integrador holístico				Aprendizaje por inducción	
	Teoría de la conciencia fonológica como prerrequisito				Aprendizaje por indagación	
	Teoría del lenguaje integral				Aprendizaje basado en proyectos	
	Perspectiva constructivista psicogenética				Aprendizaje basado en problemas	
	Otros				Aprendizaje a través de lo lúdico y la gamificación	
Recursos	Material				Estudio de caso	
	Tecnológico				Portafolio de evidencias	
Evaluación	Formativa				Aula invertida (flipped classroom)	
	Sumativa				Otros	
Concepciones respecto a la escritura						
Concepto	Consigna	escritura como transcripción de código		Relevancia	Integración de otras áreas	
		escritura como proceso			Exclusividad en el área	

	Intervención docente	escritura como transcripción de código			Actividades secuenciadas		
		escritura como proceso			Sin evidencias de secuenciación		
Concepciones respecto a las prácticas de escritura							
Pedagógico didáctico	Escritura en etapas	Planificación		Presencia y énfasis de componentes	comportamiento escritor		
	Producción de textos.	Producción			producción textual		
		Revisión			sistema de escritura	omisiones	
	Estrategia didáctica	Escritura a través del maestro				sustituciones	
		Escritura por sí mismo				segmentación	
		Otras				correspondencia fonema grafema	
	Intervención Docente	Interrogantes en relación a los niveles conceptuales de los estudiantes			conocimiento lingüístico	léxico	

		sin Intervenciones				sintaxis	
		Intervenciones únicas			Conocimiento discursivo	narración	
		Otras				descripción	
	Organización de los estudiantes	Individual				explicación	
		Duplas				argumentación	
		Duplas con roles definidos					

Anexo 9

Categorías de análisis

Código Dimensión	Código categoría	Categoría de análisis	Código
MC - El maestro y el contexto escolar	MCSA - Situación actual	Cargo docente	MCSA-CD
	MCED - Experiencia docente	Antigüedad	MCED-A
		Formación profesional	MCED-FP
	MCCE - Contexto escolar	Escuela	MCCE-E
CE - Concepciones respecto a la escritura	CEC - Concepto	Escritura	CEC-E
	CER - Relevancia de la escritura	Importancia	CER-I
		Interdisciplinariedad	CER-ID
CPE - Concepciones respecto a las prácticas de escritura	CPEPD - Pedagógico didáctico	Prácticas recurrentes	CPEPD-PR
		Plan de escritura	CPEPD-PE
		Habilidades	CPEPD-H
		Componentes	CPEPD-C

		Situaciones didácticas	CPEPD-SD
	CPEAP - Actualidad y proyecciones	Desafíos	CPEAP-D
		Diversificación de la propuesta	CPEAP-DP
PE - Prácticas de escritura	PER - Relevancia	Relevancia de la escritura en relación a otros aprendizajes	PER-R
	PEC - Componentes de las prácticas de enseñanza	Tipos de actividades	PEC-TA
		Frecuentación o sistematización	PEC-FS
		Metas de aprendizaje	PEC-M
		Evaluación	PEC-E
		Recursos	PEC-R
		Consigna	PEC-C
		Organización de los estudiantes	PEC-O
		Intervención docente	PEC-I
	PEM - Metodología	Método de enseñanza	PEM-M
		Buena práctica	PEM-P