

Concepciones Docentes sobre la Escritura en Primer Año de Educación Básica

Silva-Peña, Ilich

ilichsp@gmail.com

Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, Chile

Tapia, Rossana

rossana.tapia.1997@gmail.com

Escuela Reducción Didaico. Traiguén, Chile

Ibáñez, Marcela

maim223@hotmail.com

Colegio El Labrador. Victoria, Chile

Recibido: 23 de noviembre de 2015 **Aprobado:** 13 de enero de 2016

Resumen

En este trabajo se exploran las concepciones sobre la escritura que poseen docentes de primer año de Educación Básica de un Colegio de la provincia de Malleco¹ (Chile). Además, se establecen ciertas comparaciones con las que poseen niños y niñas de primer año del mismo establecimiento. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo. Para la recogida de información se realizó una valoración de la escritura de los/as estudiantes durante el primer semestre escolar, observaciones de clases y entrevistas semiestructuradas. Los resultados revelaron una concepción del lenguaje escrito basada en un modelo de destrezas. Dicha mirada repercute en los/as estudiantes perdiendo el objetivo del aprendizaje de la escritura. Este proceso limita a los/as estudiantes a escribir en una forma mecanizada, motivados principalmente por la calificación, alejándose de la producción de textos.

Palabras Claves: Enseñanza de la escritura, Concepciones docentes, Psicogénesis del lenguaje, constructivismo, Chile.

Conceptions of First Grade Teachers About Writing

Abstract

In this paper is about teacher's conceptions of writing in the first grade of Elementary Education. The research It is situated in a school in the province of Malleco (Chile). Also, It made comparisons with conceptions of children in the first year of the same institution. The methodology used was qualitative. For collecting information Is used assessment of writing of students, classroom observations, and semi-structured interviews. The results revealed a conception of writing based on a model skills. The process affects the students losing the meaning of writing learning. This process limits the children to write in a mechanized way, motivated primarily by the qualification, away from the production of texts.

Keywords: Teaching writing, psychogenesis of the language, teachers conceptions, constructivism, Chile.

¹ Malleco, es una provincia situada en la zona sur de la República de Chile, al norte de la Provincia de Cautín, conformando ambas la Región de la Araucanía

Introducción

Aprender a leer y a escribir es una forma de insertarse en diferentes contextos culturales. La competencia para escribir desempeña un papel relevante tanto dentro de los establecimientos educativos como fuera de ellos. El primer nivel de enseñanza básica plantea como un objetivo principal el aprendizaje de la escritura convencional. Se propone como un medio que les permita comunicarse de un modo eficaz en un mundo que cada día plantea nuevas demandas personales, sociales y culturales. La escuela juega un papel importante en el aprendizaje de la escritura, revelando el rol que desempeñan los/as docentes. En este contexto, el profesorado es impulsado a actuar como mediador de los aprendizajes de sus estudiantes.

Este trabajo es parte de estudios sobre la enseñanza de la escritura y las estrategias metodológicas utilizadas por docentes para dicho fin. Específicamente el artículo avanza en la comprensión de las concepciones sobre este proceso en docentes y estudiantes. El estudio contempló inicialmente la valoración de la escritura de niños y niñas. A partir de las respuestas entregadas se procedió a entrevistar a las docentes. Al contar con información de niños, niñas y docentes podemos describir el escenario en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito.

Marco Teórico

Desarrollo de la alfabetización

La mirada de este artículo está bajo la propuesta conducida por los estudios de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes estudiaron las producciones escritas de niños y niñas junto con las actividades lingüísticas derivadas de ellas. El eje de dichos estudios no era la escritura como tal, sino más bien, “la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura” (Ferreiro, 1991, p. 22). Como una forma de conocer la competencia cognitiva de los niños y niñas en la escritura, exploraron actividades de producción e interpretación de textos escritos. Las autoras mencionadas se basaron en las Teorías de Piaget, señalando que:

los niños no sólo son sujetos de aprendizaje, sino que, son también sujetos de conocimiento. En otras palabras, los niños adquieren nuevas conductas durante su desarrollo pero también, lo que es más importante, adquieren nuevos conocimientos. Eso significa que el sistema de escritura se convierte en un objeto de conocimiento que puede ser caracterizado como tal (Ferreiro, 1991 p. 23).

A partir de los estudios realizados, se propuso el desarrollo de la alfabetización inicial como un proceso en el cuál se distinguen tres grandes niveles: presilábico, silábico alfabético, y alfabético (Ferreiro & Teberosky, 1979). Es importante hacer notar que cada uno de estos niveles, especialmente el último, deben ser considerados como puntos de cambio en la etapa evolutiva. Como dice Ferreiro (1991), se resuelven los problemas anteriores, pero aparecen nuevos problemas.

La importancia del nivel alfabético se manifiesta principalmente, en el primer año de enseñanza básica (NB1), donde se exige por parte de los planes de estudio que alumnos y alumnas adquieran el lenguaje escrito de forma convencional. Dicha exigencia está dada además por una presión cultural.

Rol del docente en la enseñanza de la escritura

Cuando consideramos la adquisición del lenguaje escrito, debemos pensar más allá de la simple transcripción del lenguaje oral. Siguiendo la línea de Ferreiro y Teberosky (1979), De la Cruz, Scheuer, Baudino, Huarte, Sola & Pozo (2002) plantean que “para la mayoría de los docentes aprender se limita a adquirir una técnica de transcripción de formas visuales a formas sonoras o de sonoras a gráficas, esta concepción se enmarca en el enfoque conductista” (p. 61). Ante esto, las autoras proponen que: “desde un enfoque constructivista, el niño que aprende a escribir requiere comprender la estructura del sistema alfabético de escritura como sistema de representación alternativo al del lenguaje” (p. 9). Como resumirán Ferreiro y Teberosky: “ninguna escritura constituye una transcripción fonética de la lengua oral” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 26)

Otros autores señalan que el aprendizaje de la escritura debiera ser una relación entre lo formal y lo informal (Sulzby & Barnhart, 1992), lo cual tiene sentido debido a un contexto socio-cultural compartido entre quien produce el texto y su potencial receptor (Rabazo & Moreno, 2005). A esto, Olson y Bruner (1996), agregan que las docentes generan ciertas concepciones acerca del aprendizaje que intervienen en el desarrollo de los procesos educativos, las cuales operan de manera implícita, como si fuesen naturales (Castedo, 2010)

Prácticas pedagógicas del lenguaje escrito

El aprendizaje de la escritura es un proceso que tiene lugar tanto dentro la institución escolar como fuera de ella (Ferreiro & Gómez, 2007; Ferreiro & Teberosky, 1979; Pontecorvo

& Zucchermaglio, 1988; Teberosky, 1990). Así mismo, el lenguaje escrito constituye un objeto de conocimiento que se relaciona con el medio sociocultural en el que es producido (Rockwell, 2000). En consecuencia, el aprendizaje de la escritura no depende sólo de la guía del profesor/a en las actividades que niños y niñas puedan desarrollar, sino también del significado que tengan para quienes las ejecutan. Así que, si estas actividades no tienen relación con su entorno más cercano, el aprendizaje de la escritura se transformará en tareas de baja complejidad realizadas mecánicamente sin alcanzar los resultados esperados. Por ello, los docentes deben utilizar en su quehacer pedagógico, metodologías donde las actividades apunten al entorno cultural de alumnos y alumnas.

Durante la etapa inicial de escolarización se producen cambios significativos en las estrategias cognitivas de los/as niños/as. Estos cambios deben considerarse en el desarrollo de procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita (Gannio, 2008; González, 2002; Price, 2009). El proceso educativo aportará en la adquisición de la escritura en la medida que ofrezca oportunidades para que niños y niñas interactúen con materiales escritos. Esto significa adquirir, en forma progresiva, las habilidades necesarias para aprender a escribir en contextos reales de producción de textos. En este sentido, la metodología a utilizar debe tomar en consideración las particularidades de los/as estudiantes. De aquí se desprende la importancia que desde pequeños existan instancias donde se generen “escrituras creativas”, entendidas éstas como composiciones espontáneas que los niños elaboran a partir de su fantasía e imaginación. La creación de este tipo de textos permitiría estimular los procesos de pensamiento, imaginación y divergencia en niños en edad preescolar (Reina, 2006).

Para enmarcar este trabajo podemos tomar la definición de Marinkovich y Poblete (2000) quienes se refieren a la escritura como un proceso que conlleva una actividad mental compleja, donde el escritor pone en funcionamiento estrategias cognitivas y metacognitivas para elaborar un texto escrito. Por otra parte, Medina (2006), plantea que escribir no es “caligrafiar”, sino expresar ideas para ser comunicadas a otros; en tanto que para Castelló (2008) “la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación” (p. 76).

Si bien es cierto que, a nivel teórico, existe una distinción en torno a la escritura como algo que va más allá de la transcripción, se necesita más investigación acerca las concepciones que suscriben los profesores y profesoras. Por ello, en este trabajo se procura construir una

respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las concepciones sobre el lenguaje escrito presentes en los/las docentes de un Colegio Particular Subvencionado de la provincia de Malleco y las que poseen niños y niñas de NB1 del mismo establecimiento?.

Metodología

Este estudio utilizó un enfoque cualitativo; como tal, no tiene pretensiones de generalización. Sin embargo, las conclusiones obtenidas pueden ayudar a transferir los aprendizajes a nuevos contextos.

Participantes

Participaron de esta investigación 27 alumnas y alumnos de primer año básico de una escuela de la provincia de Malleco. Además, participaron cuatro docentes que realizan o han realizado clases en dicho nivel de la escuela. La escuela es particular subvencionada por el Estado, se ubica en el área urbana de una ciudad pequeña atendiendo a una población de clase media baja considerando los indicadores de acuerdo a los tramos nacionales.

Recolección de datos.

Se utilizó la valoración de la escritura para distinguir el nivel de desarrollo de cada niño y niña; a través de una técnica de recolección de información desarrollada acorde a la teoría psicogenética (Bonals, 1998; Ferreiro & Gómez, 1982; Ferreiro & Teberosky, 1979). La valoración de la escritura precisa el grado de discriminación que realizan los niños y niñas sobre el universo gráfico, incluyendo algunos aspectos formales de la escritura en sí, permitiendo de este modo, identificar los niveles de conceptualización de cada alumno y alumna.

A los niños y niñas se les explicó la necesidad de saber cómo escribían. Luego se les llamó uno a uno pidiéndoles que se sentaran en la mesa de la profesora, facilitándoles una hoja en blanco y un lápiz para escribir su nombre completo. Se incentivó una escritura con amplia libertad, motivándolos también a utilizaran el espacio y letra que desearan. Se propuso que escribieran cuatro palabras correspondientes a un mismo campo semántico (Plátano, Nuez, Manzana y Mandarina) y finalmente la frase “El niño come plátano”. Según Ferreiro (1982), este proceso está diseñado para “provocar que el niño manifieste sus hipótesis, sobre la estructura del sistema escrito” (p.35).

La intención en un primer momento era realizar un proceso de valoración de la escritura estableciendo algunas relaciones con el contexto del aula. Sin embargo, las respuestas de niños y niñas sugerían ir más allá. Como un modo de avanzar en la comprensión; se utilizó la observación participante como un apoyo a las otras técnicas.

Asimismo, se pensó necesaria la recolección de información por parte de las docentes, para esto se utilizó la técnica de entrevistas semi-estructuradas, considerando que en ellas “el investigador se relaciona con las personas en forma natural sin emitir juicios, valores, creencias, identificándose con las personas; todas las perspectivas son valiosas” (Taylor & Bodgan, 1994: 20). Se formularon preguntas abiertas, con una secuencia prefijada.

Análisis

El análisis se realizó a través de una lectura de las respuestas espontáneas entregadas por niños y niñas por parte de todo el equipo de investigación. Se logró identificar algunos ejes temáticos que permitieron organizar la información; construyéndose así, algunos códigos aglutinadores de dichas concepciones. En cuanto a las respuestas entregadas por las docentes, se realizó una lectura inicial procediendo a encontrar algunas relaciones con los elementos obtenidos por parte de niños y niñas. La observación participante permitió contextualizar el proceso aportando a la discusión.

Resultados

A continuación se presentarán los resultados de la investigación. En primer lugar, se muestra el análisis producido a partir de las valoraciones de la escritura. Este primer análisis da cuenta de los dos ejes centrales: (a) preocupación debida a la evaluación realizada a través de la escritura; (b) concepciones de escritura suscritas por niños y niñas.

Posteriormente se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a las docentes, analizadas a través de las siguientes categorías: a) Concepto de escritura, b) lo que es buena escritura, c) importancia de la letra manuscrita, d) metodología de aprendizaje de la escritura y e) comparación de métodos.

Escritura como proceso de calificación.

En general niños y niñas manifestaban buena disposición a trabajar en la tarea solicitada: escribir las cinco palabras y luego la oración. Sin embargo, al momento de realizar la valoración de la escritura varios alumnos/as mostraron una preocupación por la calificación

con expresiones como *¿me va a poner nota (calificación)? (Aa 1)* o *¿tía lleva nota (calificación)? (Ao 4)*.

Particularmente especial resultó la respuesta de una alumna cuando preguntó: *¿tía me va a poner un siete?*² (Aa 12). Al señalarle la inexistencia de una calificación volvió a preguntar con un claro tono de molestia: *¿para qué me hace hacer esto si no me va a poner nota?*(Aa,12). En este contexto la tarea planteada cumple una funcionalidad para ellos/as en cuanto esté mediada por una evaluación de la misma.

Para niños y niñas no resulta significativo el trabajo que realizan, ya que la visión en relación a la enseñanza – aprendizaje del lenguaje escrito, no va más allá de un trabajo que debe ser calificado. En este sentido cobra relevancia lo planteado por algunos investigadores en torno a hacer que las actividades estén centradas más en el querer aprender que en el logro de una determinada actividad (Valenzuela, 2007, 2009).

Concepción de los estudiantes sobre la escritura

Al conocer la ausencia de calificación se daba un ambiente de mayor tranquilidad. Sin embargo, se denotaba cierta incomodidad. El ejemplo de una estudiante (Aa12), al pedirle que escribiera la palabra mandarina dijo: *¡pero tía yo no se escribir!*. De algún modo dicha respuesta nos mostraba un claro concepto de escritura entendida como aquella de carácter convencional (o adulta).

Los niños y niñas muestran que poseen conocimientos previos en relación con el lenguaje escrito (reconocen palabras, letras, y transcriben textos), el concepto que poseen se reduce a la adquisición de pautas preestablecidas por el establecimiento. Por ejemplo, uno de los niños indicó: *“plátano no sé cómo se escribe”* (Ao 2), como *“no sabía”* esta palabra decidió escribir otra, luego dijo: *“listo, terminé”* (Ao, 2) entregando la hoja. Al parecer, para algunos estudiantes existe una forma específica que es la correcta, las demás estarían fuera del canon establecido. Las palabras posibles de escribir son las que han sido enseñadas, pero al parecer no hay un espacio para el descubrimiento de nuevas palabras. De algún modo se expresa una limitación exclusiva a lo escolar.

Otro niño señala en reiteradas ocasiones *“tía mi profesora no me enseñó así”* (Ao 24), borraba mucho, se corregía, hablaba solo y se repetía a sí mismo las palabras hasta poderlas

² Calificación máxima en Chile

escribir. Niños y niñas muestran mucha inseguridad a la hora de escribir, ya que la mayoría de los niños/as preguntaban si estaba bien, qué letras llevaba alguna palabra, como también el orden de las letras en las palabras, manifestando en varios de los casos que: “no saben escribir”. “¿Así se escribe tía?, ¿está bien así?” (Ao 25) eran expresiones que emergían en el proceso de valoración de la escritura, expresando la inseguridad de que estuviese según lo esperable como escritura.

Análisis de entrevistas a docentes. Sobre el Concepto de Escritura.

Uno de los elementos que fue emergiendo en el estudio fue la concepción que estaba tras el proceso de aprendizaje de la escritura proveniente de las docentes.

Respecto al concepto de escritura, las docentes entrevistadas indican que la escritura es “*un proceso netamente comunicativo*” (Profesora 1), “*un acto de comunicar*” (Profesora 2) como medio de expresión más allá de lo icónico. Especialmente interesante resulta la definición como “*reproducir un texto significativo*” (Profesora 2), en este caso se combina la idea de lo significativo del texto con la concepción de reproducción. Otra docente nos dice “*es como transcribir los conocimientos, las emociones para conocer nuestro idioma*”. (Profesora 4). “*es netamente un sistema de representaciones gráficas dentro de las cuales se utilizan signos o por medio de dibujos, pero escribir significa esto y mucho más, ya que utilizan esta herramienta con un medio de expresión y de comunicación y por ende de socialización*” (Profesora 3).

A partir de lo dicho por las docentes emerge una mirada de la escritura como un sistema de comunicación, pero este concepto es interceptado por la concepción de “reproducción” y de “transcripción”. Esta visión señala más bien un carácter de transferir desde un soporte a otro. En el caso de los textos escritos se habla de transcripción o también “copia”. Se copia (o transcribe) desde el pizarrón o el texto escolar. También se copia una oración cuando se realizan ejercicios de caligrafía. Lo preocupante aquí es que en el discurso se establece una necesidad de comunicación, pero la práctica de escritura está en función de la reproducción. La transcripción ocupa un lugar esencial en la práctica de escritura, dejando afuera elementos propios de la creación de textos.

“Buena Escritura”

Por parte de las entrevistadas se habla del concepto de buena escritura como quien es capaz de *“expresar en forma clara lo que el niño quiere comunicar”* (Profesora 2). En este caso se plantea que expresar en forma clara es *“respetar las reglas ortográficas, lo que significa que los niños escriban en forma clara y ordenada”* (Profesora 2). La ortografía como un aspecto normativo del lenguaje aparece junto a la caligrafía, un aspecto estético del lenguaje.

Además, las docentes hablan de “buena escritura” en referencia específicamente al carácter gráfico de la misma. El centro de esta concepción esta basada en la construcción de una escritura convencional, sin tomar en consideración los niveles de escritura que son propios del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.

“Para mí una buena escritura es que tenga buena caligrafía, que ellos mismos identifiquen las consonantes, aparte de que entiendan de qué se trata, en especial a los niños de NB1 y NB2³”.(Profesora 1)

El concepto de reproducción está presente asociado como “buena escritura”. El carácter creativo de la misma no aparece. Las referencias frente a las capacidades técnicas de la escritura se refieren a la reproducción y específicamente a los aspectos gráficos de la misma.

Importancia de la letra manuscrita

En las entrevistas se les preguntó a las docentes acerca de la importancia de la letra manuscrita para el aprendizaje de la escritura. La letra manuscrita ligada para ellas es un elemento fundamental en el desarrollo de la escritura. En el contexto investigado el primer acercamiento a la letra manuscrita (ligada) se genera en educación parvularia, ya que es ahí donde niños y niñas adquieren las “destrezas grafomotrices”, con el objetivo que al finalizar primer año sean capaces de dominar la letra manuscrita.

“Para mí la importancia que tiene la letra manuscrita es primordial para el desarrollo de la psicomotricidad y lateralidad en los niños, en especial para los niños de primero”. (Profesora 1)

³ NB1 y NB2: Niveles básicos 1 y 2 correspondientes a primer y segundo año y Tercero y cuarto respectivamente

Para las docentes entrevistadas la letra ligada o manuscrita se considera una necesidad en primer año Básico. Es interesante hacer notar la relación entre psicomotricidad y lateralidad con la letra ligada. Esta letra, se utiliza casi exclusivamente en contextos de escolaridad o para la toma de nota personales es defendida desde las docentes como un modo de constituir la escritura en los futuros niveles. Desde este punto de vista no se podría avanzar en la escritura como tal al no adquirir dicha forma gráfica.

Metodología para el aprendizaje de la Escritura.

En general las docentes proponen diversos acercamientos metodológicos para el desarrollo de la escritura. Sin embargo dichas propuestas están centradas en habilidades motrices, percepción visual, y percepción espacial.

“Mis técnicas que he realizado con los niños, es la caligrafía, el texto a través de láminas, observar letras manuscritas, juegos didácticos como el “ha llegado barco”. (Profesora 1)

¿Podría decirme en que consiste el juego “ha llegado el barco”?

“Si, bueno, este juego se trata de presentar las letras a medida que las vamos aprendiendo, se presentan en todas sus formas de escritura y se enseña cual es la forma correcta de escribirla y además se presentan imágenes que comiencen con la letra en estudio cantando una canción”. (Profesora 1)

La metodología utilizada por la docente para enseñar a escribir, la podemos traducir como el ejercicio gráfico de la misma, *“La caligrafía, el escribir”*. (Profesora 4). Esto muestra que la propuesta principal recae exclusivamente en la ejercitación de la reproducción gráfica de las palabras.

Discusión

Tal como señalan otras investigaciones acerca del aprendizaje del lenguaje, los niños y niñas de sectores desplazados socioeconómicamente, carecen de las habilidades lingüísticas básicas (Medina, 2006), como se consideran convencionalmente. Algo que es posible comprender si sabemos que dichas poblaciones tienden a recibir una atención preescolar de menor calidad (Rolla & Rivadeneira, 2006). Esto significa que ya en los niveles de educación parvularia se producen algunas inequidades que continúan en niveles superiores. En este sentido el aprendizaje de la lectura y escritura se transforma en un problema político. La

necesidad de democratizar el acceso a la escritura hace que debamos comprender cómo se está pensando este proceso desde las docentes, especialmente en aquellos establecimientos que atienden las poblaciones más pobres. También, este acercamiento permite establecer parámetros para la implementación de políticas públicas en torno al desarrollo profesional de las docentes, promoviendo una concepción de acceso a la escritura no elitista ni estigmatizadora.

Marinkovich y Morán (1998) nos dicen que “al enseñar la producción escrita, enseñamos contextos, enseñamos nuestros mundos imaginarios, enseñamos nuestras disciplinas –sus definiciones, sintaxis, conjeturas, objetivos, código moral, sus modos de ser en el mundo intelectual–” (p.165) . Por tanto, el acceso al lenguaje escrito debe servir para acceder a un conocimiento más allá de lo exclusivamente escolar, debe significar acceder a un modo de ser, un modo de construir la realidad. Resulta preocupante que la escritura sea comprendida como una tarea más que merece ser calificada. Sin embargo, es aún más preocupante que hablar de “buena escritura” sea a partir de parámetros caligráficos. Mucho más complejo es que la concepción de escritura gire en torno a la transcripción, alejándose de aspectos creativos de la misma. Es posible que la presencia de este tipo de concepciones son las que pueden estar afectando problemas que se producen en niveles más avanzados, en donde el proceso de producción de textos es catalogado como deficiente.

Aunque una de las limitantes que tiene la investigación cualitativa es la dificultad para generalizar, sabemos que es posible levantar algunas hipótesis y preguntas a partir de los datos recogidos. De este modo, se aporta a la configuración de un marco teórico para la comprensión de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita desde las docentes.

Conclusiones

Una vez analizados los resultados, fue posible establecer una descripción acerca de cómo alumnos y alumnas manifestaban una cierta negación al proceso de escritura. Según los resultados de las valoraciones aplicadas a éstos, se observa una mecanización e inseguridad al escribir, además de un condicionamiento relativo a la evaluación de los aprendizajes. Es decir, la calificación ocupa un lugar esencial a la hora de realizar una actividad escolar.

Las docentes consideran como una escritura apropiada la que es clara y legible, realizando un fuerte énfasis en los aspectos visuales más que lingüísticos. Asimismo, dejan entrever la importancia del desarrollo motriz para la adquisición del lenguaje escrito. La

preponderancia de un concepto basado en la transcripción es preocupante ya que potencia una mirada del lenguaje que se aleja de la producción de textos escritos. Sin embargo, el hecho de que aparezcan otros elementos como la concepción de “textos significativos”, indica la necesidad de avanzar en metodologías que permitan la reflexión de las prácticas docentes. De este modo es posible apoyar a profesores y profesoras en el proceso de develar sus propias concepciones a través de la reflexión (Carneiro-Abrahão, 2008; Salgado & Silva-Peña, 2009). Es fundamental que la escritura deje de ser entendida como un proceso mecánico; a su vez, se debe propender a entenderla como un proceso comunicativo regido por variables cognitivas y sociales determinadas (Álvarez, 2004; Díaz, 2003).

Las docentes entrevistadas hacen hincapié en que la enseñanza del lenguaje escrito, sirve para un mejor desarrollo motriz. Ellas recomiendan “juegos motrices” para enseñar a escribir. La concepción de que la motricidad es parte de los contenidos y objetivos del área de lenguaje produce un desconcierto ya que incluso en los planes de estudio dichos contenidos están asociados a la Educación Física.

Podemos señalar que, en base a la investigación realizada, podría existir una relación entre el concepto que poseen docentes sobre la noción de escritura y las concepciones que adquieren los alumnos y alumnas. El concepto predominante se basa en un modelo de desarrollo de destrezas. Este acercamiento deja afuera concepciones del lenguaje como facultad, así como también lo propuesto por las autoras mencionadas en las referencias teóricas quienes indican al lenguaje como un producto cultural y un medio para la comunicación no solo al interior de la escuela, (revisar Castedo, 2010)

Finalmente, es importante decir que aún cuando se presente que una concepción restrictiva del lenguaje está siendo reproducida por las profesoras, esta no es una responsabilidad exclusiva de ellas. Docentes de todas las escuelas se formaron en las aulas universitarias, también se han incorporado a los cursos de actualización dictados por diversas instituciones. Las docentes son quienes ejecutan a nivel de aula las políticas ministeriales utilizando los planes y programas así como los textos escolares repartidos a casi la totalidad del país. Desde las políticas públicas se hace imprescindible revisar cuál es la concepción de escritura que se está promoviendo a través de los diversos programas emanados desde los organismos de gobierno, especialmente pensando en la población más pobre. Así también es

importante el llamado a las instituciones de Educación Superior a revisar el rol que se le otorga a la escritura en los procesos de formación de futuros/as docentes.

Referencias

- Álvarez, T. (2004). *Las ciencias del lenguaje y la comunicación y la didáctica de la lectura y escritura en la educación primaria. Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura: una aplicación de la propuesta teberoskyana en la comarca del berguedà*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Carneiro-Abrahão, A. M. (2008). El papel de la interacción en el aprendizaje de las matemáticas: Relatos de profesores. *Universitas Psychologica*, 7(3), 711-723.
- Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 31(4), 35-68.
- Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad : tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En: Camps & Millán. *Miradas y voces investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Grao.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M. F., Sola, G., & Pozo, J. I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 28, 7-29.
- Díaz, C. (2003). Una Mirada desde el análisis del discurso infantil a las competencias lingüísticas involucradas en los procesos de lectura y escritura en el primer ciclo de enseñanza básica. *Pensamiento Educativo*, 32, 177-189.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. En: Goodman (comp.) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetano*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E., & Gómez, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México: Dirección de Educación Especial.
- Ferreiro, E., & Gómez, M. (2007). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 107-127). México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI.
- Gannio, F. (2008). *La escritura en niños preescolares. Estudio sobre su relación con la conciencia fonológica y el conocimiento del principio La alfabético, de acuerdo al tipo de enseñanza en el nivel Kinder*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- González, M. (2002). *Conocimientos sobre el lenguaje escrito: un instrumento para su observación en 2º nivel de transición e inicios de 1º básico*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

- Marinkovich, J., & Morán, P. (1998). La escritura a través del curriculum. *Signos*, 31(43-44), 165-171.
- Marinkovich, J., & Poblete, C. (2000). Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica. *Signos*, 33(47), 101-110.
- Medina, A. (2006). *Leer y escribir desde la sala cuna: entrar en el mundo del lenguaje escrito*. Ministerio de Educación. Trabajo presentado en el Primer encuentro de educación inicial, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 9-27). Oxford: Blackwell.
- Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European journal of Psychology of Education*, 3(4), 371-384.
- Price, F. (2009). *Ideas teóricas y prácticas de educadores de párvulos y de 1º básico respecto a la enseñanza de la escritura y su relación con las creencias de los niños*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Rabazo, M. J., & Moreno, J. M. (2005). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in educational psychology*, 3(2), 127-157.
- Reina, C. (2006). Propositiones teóricas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en educación básica. *Ágora*, 17, 45-83.
- Rockwell, P. (2000). *Nuevas técnicas didácticas para la enseñanza de la lengua escrita*. Sevilla: Morón.
- Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es tan importante y cómo es una educación preescolar de calidad? Revisado el 21 de Septiembre del 2015, desde: from http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104123.pdf
- Salgado, I., & Silva-Peña, I. (2009). Desarrollo Profesional Docente en el contexto de una experiencia de Investigación-Acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74.
- Sulzby, E., & Barnhart, J. (1992). *La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores*. Bs. Aires: Aique.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 11(3), 5-15.
- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: Pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa* 33(3), 409-426.
- Valenzuela, J. (2009). Características psicométricas de una escala para caracterizar el Sentido del Aprendizaje Escolar. *Universitas Psychologica*, 8(1), 49-59.

Autores:

Ilich Silva-Peña

ilichsp@gmail.com

Profesor de Educación General Básica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Autor de varios artículos y ponencias.

Ha sido investigador Principal y coinvestigador de diversas investigaciones financiadas por fondos nacionales e internacionales (FONIDE, Fondecyt, Unicef). Actualmente se desempeña como Académico Investigador en la Universidad Católica Silva Henríquez.

Rossana Tapia

rossana.tapia.1997@gmail.com

Profesora de Educación General Básica, Universidad Arturo Prat.

Se desempeña en aula y cargos administrativos en el departamento de educación de la comuna de Traiguén. Chile.

Marcela Ibáñez

maim223@hotmail.com

Profesora de Educación General Básica, Universidad Arturo Prat.

Se desempeña en aula en la escuela El Labrador, comuna Victoria. Chile