

### **Estudio de caso longitudinal de las creencias sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en la formación inicial de los maestros**

Mireia Pérez Peitx. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona, [mireia2p@gmail.com](mailto:mireia2p@gmail.com)

Montserrat Fons Esteve. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona, [mfons@ub.edu](mailto:mfons@ub.edu)

**Tema del congreso al que se dirige la propuesta:** Aprendizajes del profesorado en el período inicial de su carrera.

**Palabras clave:** Formación Inicial, Creencias, Aprendizaje y de la lectura y la escritura, estudio longitudinal

#### **Descripción general**

Esta comunicación, que presenta el estudio de la evolución de las creencias, representaciones y saberes (en adelante CRS) de una estudiante entre el primer año y el segundo de formación universitaria, forma parte de un estudio longitudinal más amplio que analiza los CRS de siete estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil y ocho del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. El objetivo principal que enmarca la investigación es estudiar en profundidad los sistemas de CRS para poder comprenderlos, compararlos e identificar los momentos clave de tensión y cambio con el fin de realizar aportaciones que ayuden a mejorar el sistema de formación inicial de los maestros.

Los cambios en las prácticas docentes están supeditados a las modificaciones de los sistemas de creencias de los maestros (Cambra, 2000). De ahí, la necesidad de tomar en consideración las creencias que tienen los estudiantes de los grados de educación cuando llegan a la universidad, derivadas de lo que Lortie (1978) llama el *apprenticeship of observation*. A su vez, Borg (2003) insiste en la necesidad de realizar más estudios sobre las creencias de los profesores y, también, de llevar a cabo más estudios longitudinales, premisas que se han considerado como punto de partida en este estudio. En el caso de la Universitat de Barcelona, Cambra (2008) destacó que el modelo de formación no tenía suficiente efecto sobre los sistemas de representaciones de los estudiantes así como que las prácticas se presentaban como un punto crítico en la formación de los mismos.

Las aportaciones de esta investigación son dobles. En primer lugar, dan respuesta a un conjunto de autores que habían reclamado estudios cualitativos longitudinales (entre ellos, Richards, 2009 y Borg, 2003). En segundo lugar, se aportan los primeros resultados de un estudio en profundidad sobre la evolución del sistema de CRS entre el primer año y el segundo de una estudiante, a la que llamaremos Carolina, de grado de Maestro de Educación Infantil.

#### **Metodología**

Los datos se han recogido a través de dos entrevistas orientadas (Palou, 2008), una realizada a finales del primer año (curso 2011-12) del Grado de Maestro de Educación Infantil y una segunda a finales del segundo curso (2012-13) del Grado. La duración de las entrevistas ha sido de 15 y 75 minutos respectivamente.

Las entrevistas se han transcrito y se han analizado utilizando las técnicas de análisis del discurso en interacción, basadas en el modelo Kerbrat-Orecchioni (2005). De las tres dimensiones que contempla la autora, interlocutiva, enunciativa y temática, se ha trabajado con las dos últimas porque son las más relevantes para el tipo de datos. La dimensión enunciativa ayuda a descifrar el discurso fijando la atención, por ejemplo, en qué persona elabora el discurso, el uso y el tipo de conectores en el discurso o la situación en el tiempo. La dimensión temática destaca la presencia de palabras significativas en el discurso, ya sea porque se repiten con una mayor frecuencia o bien porque forman parte del núcleo del parlamento, así como fija la atención en las constelaciones de palabras que se forman a lo largo del discurso. Seguidamente, se ha procedido a inferir las creencias con las evidencias recogidas en el análisis, siempre desde una perspectiva holística y émica. Finalmente, se ha estudiado la evolución de las creencias inferidas de las entrevistas de los dos años de formación.

### Resultados

Debido a la condición dinámica de las creencias (Dufva, 2003) a continuación se exponen aquellas que se corresponden con un momento específico en el tiempo, en este caso, el momento de la entrevista, durante la cual se estaba llevando a cabo un mismo proceso de construcción debido a la propia elaboración del discurso. De ninguna de las maneras las creencias expuestas se corresponden con todas las del sujeto, pero son aquellas que se pueden inferir a partir de los datos de los cuales parte esta investigación. Asimismo, aquellas creencias que no se manifiestan no podemos decir que no existen, si no que puede que formaran parte del sistema de creencias y que no se manifestaran durante la conversación.

La primera entrevista se llevó a cabo en un ambiente informal, en el que la entrevistada, Carolina, apela de manera continuada a la entrevistadora con preguntas retóricas, principalmente ¿no? y ¿eh? Cabe destacar que la experiencia propia del aprendizaje de Carolina se funde con el texto y lo tinta de manera inconfundible con este mal recuerdo que le sirve para matizar sus respuestas. Esta imagen negativa sirve como ejemplo a la hora de desarrollar su práctica (Calderhead, 1988) y, también, para transformar la mala experiencia en prácticas que se definan en términos positivos (Mewborn & Tyminski, 2006). Así pues, su mala experiencia le sirve de catalizador de lo que ella cree que son buenas prácticas, que a su vez son lo opuesto a lo que ella vivió.

Tabla 1: Fragmentos de la entrevista donde se percibe la mala experiencia de Carolina.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>jo crec que si:: si es es viu positivament/ ah:: és molt positiu'</i></li><li>- <i>perquè els meus inicis ja eren catastròfics amb aquest sentit  ¿eh? </i></li></ul> |
|--|

- *aquest interès el que passa és que nosaltres als quatre o cinc anys ja n'han de saber ¿no?*
- *si tu el desmotives per:: perquè això és una “a” i:: hauria de ser una “e” ja li estàs fent el rollo al terra ¿m'entens?*
- *imagina't és com si jo fes un regal i em diguessin ai aquest paper no és gaire maco ¿eh? és com:: deixa-ho vols mirar els regals siusplau/*
- *si ell ha estat interessat/ ja en sap\ | si:: als sis set anys | està ofegat i:: no arribo i a a a i per tant hi ha tanta desmotivació que està ja fins els pebrots i acaba de començar*

A continuación ofrecemos el listado de creencias que se ha podido inferir a partir del análisis de la primera entrevista que, recordemos, se corresponde con el final de curso del primer año del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona:

Tabla 2: Creencias inferidas a partir del análisis de la primera entrevista de Carolina, correspondiente al primer año de formación.

Sobre la presión social	<i>1. En la escuela hay demasiada presión para aprender a leer y a escribir</i>
Sobre la experiencia positiva	<i>2. Si el aprendizaje se vive de manera positiva, conlleva unas consecuencias positivas</i> <i>3. Los buenos métodos para enseñar son aquellos que generan un aprendizaje positivo (opuesto a una mala experiencia)</i> <i>4. Un trabajo que desprende felicidad no se ha hecho en una clase</i> <i>5. Para un buen aprendizaje el niño debe manifestar interés para la lectura</i> <i>6. Para aprender a leer y a escribir se tiene que dejar tiempo y espacio</i>
Sobre el multilingüismo	<i>7. El plurilingüismo es positivo</i> <i>8. Tener una aula multicultural/multilingüe implica más trabajo para el maestro</i>
Sobre la gestión del error	<i>9. La corrección puede ser vivida de manera traumática por el niño</i> <i>10. Las faltas de ortografía en P4 no son importantes, en cambio si que lo es el contenido</i> <i>11. Hay letras que engañan</i>

En la segunda entrevista, que también se llevó a cabo en un ambiente informal, las preguntas retóricas de la entrevistada son el ¿no? y ¿sabes?<sup>2</sup> con la misma intención de mantener una interacción simbólica con la entrevistada. Apreciamos, pues, un primer cambio en el uso de estas preguntas retóricas pasando del ¿eh? a ¿sabes? que muestra un uso más detallado del lenguaje que puede ir acompañado de un sistema de creencias más perfilado. De manera general, podemos añadir que se ve un discurso más elaborado en cuanto a la capacidad de construir discurso a partir de una pregunta concreta, por lo que la entrevista es mucho más extensa.

<sup>1</sup> En cursiva indicamos los fragmentos que han sido extraídos de la entrevista tal y como han sido transcritos, así como las creencias que emergen del propio discurso de la sujeto.

<sup>2</sup> La entrevista se realizó en catalán por lo que la pregunta retórica era ¿saps?

Las creencias inferidas a partir del análisis de la segunda entrevista que, recordemos, se corresponde con el final del segundo año, después de una primera asignatura de prácticas de dos meses, del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona son:

Tabla 3: Creencias inferidas a partir del análisis de la segunda entrevista de Carolina, correspondiente al segundo año de formación.

Sobre la presión social	<p><b>12. En la escuela hay mucha presión para aprender a leer y a escribir<sup>3</sup></b> (R)<sup>4</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Agentes implicados: <i>La sociedad traslada la presión al centro, el centro a los maestros y estos a los niños</i> (A)<sup>5</sup></li> <li>b. Origen: <i>La presión proviene del miedo del adulto</i> (A)</li> <li>c. <i>El gran problema es el ritmo que necesitan los alumnos y el que se les impone</i> (A). Identifica una tensión en el sistema fruto de las diferencias entre el ritmo de aprendizaje de los niños y el tiempo que se impone al aprendizaje de la lectura y la escritura. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creencia derivada: <i>un ritmo demasiado acelerado no les permite vivir</i> (hemos interpretado disfrutar) <i>la lectura</i> (A)</li> <li>▪ Creencia derivada: <i>Este ritmo implica dejar de banda la parte emocional y social del aprendizaje y estresa a los niños</i> (A)</li> <li>▪ Creencia derivada: <i>Esta presión implica tener alumnos con problemas d percepción respecto a sus capacidades/habilidades académicas</i> (A)</li> </ul> </li> </ul>
Sobre la experiencia positiva	<p><b>13. Para aprender a leer y a escribir se tiene que dejar tiempo y espacio</b> (R) y <i>confiar en los niños</i> (A)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Consecuencia: <i>Cuando un niño no está presionado para aprender tiene más capacidad</i> (A)</li> <li>b. <i>Parte del aprendizaje es dejar que los niños realicen todo el proceso</i> (A) (T-P)<sup>6</sup> Encontramos una tensión entre esta creencia y su práctica en el aula. Durante la entrevista habla de la importancia de no saltarse pasos en el proceso debido a las restricciones de tiempo y cuando habla de sus prácticas nos cuenta como ella como profesora realizó unos pasos del proceso para “no per-</li> </ul>

<sup>3</sup> Usamos la negrita para referirnos a las creencias marco que engloban otras creencias que completan la visión de la primera. Esta primera creencia la podríamos nombrar creencia núcleo.

<sup>4</sup> (R) Repetida: identifica las creencias repetidas, es decir, aquellas creencias que también emergieron en la primera entrevista y que, podemos decir, se mantienen en esta segunda.

<sup>5</sup> (A) Ampliación: indica ampliación de la creencia, es decir, muestra nueva información que se ha incorporado en la creencia marco o núcleo.

<sup>6</sup> (T-P) Tensión práctica: tensión cuando las creencias que emergen de la entrevista no se reflejan en la práctica que relata

	<p style="text-align: center;">der tiempo”.</p> <p><b>14.</b> <i>Si la maestra tiene malas proyecciones sobre un niño se cumplirán.</i> (N)<sup>7</sup> Identificamos esta creencia con la profecía del auto cumplimiento.</p> <p><b>15.</b> <i>Para un buen aprendizaje el niño debe manifestar interés para la lectura</i> (R) <i>y lo hará porque vive en un entorno alfabetizado</i> (A)</p> <p><b>16.</b> <i>Los buenos métodos para enseñar son aquellos que generan un aprendizaje positivo</i> (R). A partir del análisis de la entrevista, entendemos por “aprendizaje positivo” aquel que genera aprendizaje sin lastimar la autoestima o el auto concepto académico del niño.</p> <p style="padding-left: 20px;">a. <i>Aprenden sin darse cuenta si lo hacen de manera funcional</i> (A)</p> <p style="padding-left: 20px;">b. <i>Se tiene que aprender a escribir con actividades que motiven los alumnos</i> (A)</p> <p><b>17.</b> <i>Los niños también aprenden a con un método libre</i> (N)</p>
Sobre el multilingüismo	<p><b>18.</b> <i>La pluralidad de modelos es buena</i> (R)</p> <p><b>19.</b> <i>El éxito de una aula multilingüe recae en el papel del maestro</i> (E) - <i>Tener una aula multicultural/multilingüe implica más trabajo para el maestro</i> -</p>
Sobre la gestión del error	<p><b>20.</b> <i>Las normas ortográficas son complicadas</i> (E)<sup>8</sup> - <i>Hay letras que engañan</i> -</p> <p><b>21.</b> <i>Es más importante el mensaje que cómo está escrito</i> (R)</p> <p><b>22.</b> <i>La corrección directa puede ser vivida de manera traumática por el niño</i> (R). <i>Es mejor hacerlo de manera indirecta</i> (A)</p> <p style="padding-left: 20px;">a. <i>Consecuencia: Corregir directamente al niño te puede alejar del mismo</i> (A)</p>
Sobre otros temas	<p><b>23.</b> <i>Se tienen que enseñar las letras fonéticamente</i> (N)</p> <p><b>24.</b> <i>Con el trabajo entre iguales los niños aprenden más</i> (T-P) Encontramos una tensión puesto que habla de la importancia del trabajo entre iguales en términos de mayor aprendizaje, ya que entre ellos se entienden más y se pueden ayudar mejor. En cambio, cuando relata sus prácticas, concretamente el momento en el que ella ejerce como profesora, argumenta la elección del trabajo de grupo entre iguales para tener a todo el grupo clase trabajando y controlado.</p>

### Conclusiones

El discurso en general presenta modificaciones. Podemos afirmar que el discurso de la segunda entrevista muestra más saberes y un mayor conocimiento teórico, evolución que se refleja también

<sup>7</sup> (N) Nueva: indica una creencia nueva que o no se tenía o no se había manifestado en la primera entrevista

<sup>8</sup> (E) Evolución: indica una creencia que ha evolucionado. Entre guiones -...- indicamos la creencia de la cual ha evolucionado. Entendemos por evolución aquellas creencias que ahora se expresan de una manera más detallada y precisa.

en el cambio del segundo tipo de pregunta retórica que ha pasado del ¿eh? al ¿sabes? Otro cambio que se percibe es en la evolución de la identidad de la entrevistada, que pasa de identificarse como aprendiz (refiriéndose a su propio aprendizaje de la lectura y la escritura) en la primera entrevista, a identificarse como estudiante de magisterio en la segunda entrevista. Ello nos lleva a reflexionar sobre una posible vía de mejora para la formación inicial de maestros, dada la importancia que se da a la experiencia propia en la percepción de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta experiencia emana como una de las principales fuentes de justificación de sus creencias. En la primera entrevista, esta experiencia hace referencia al “yo” como alumno, puesto que es la experiencia que tiene disponible la sujeto, aunque en la segunda, esta experiencia como alumna se diluye y toma fuerza el “yo” en el rol de estudiante de maestro, dónde destaca la experiencia de las prácticas. Ese retorno constante a lo vivido en primera persona como única argumentación de los CRS indica una posible ruta de mejora en el planteamiento de la formación inicial de los maestros.

En relación a las creencias y la comparación de éstas observamos como las creencias núcleo no se alteran entre la primera y la segunda recogida de datos aunque se matizan incorporando nueva información, que completan la creencia madre como, por ejemplo, muestra la evolución de la creencia 1 y 12. De esta manera, podemos afirmar que las creencias acontecen más complejas porque contienen más información fruto de la formación, las prácticas y de la experiencia vivida durante el tiempo transcurrido.

En relación a las tensiones cabe diferenciar entre dos tipos. Por un lado, tenemos una tensión que Carolina identifica en el sistema, resultante de los diferentes tiempos que se encuentran en las aulas (el tiempo que necesitan los niños para aprender a leer y a escribir y el tiempo impuesto por el sistema) de la cual es muy consciente como se desprende de las creencias inferidas de su discurso (12c incluyendo las tres creencias derivadas). Por otro lado, Carolina presenta tensiones que se viven en el momento que ella ejerce como maestra durante las prácticas, de las cuáles no es consciente y que no se resuelven a lo largo de la entrevista. Ejemplos de este segundo tipo de tensión se encuentran en las creencias 13b y 24.

En las creencias que han emergido tanto en la primera como en la segunda entrevista vemos como en la segunda recogida de datos acontecen más complejas porque contienen mayor información, como se ha venido diciendo. Este proceso de incorporación de nuevos datos, en el caso de la creencia 12c y 13b, va acompañado de la presencia de tensión. Tomaremos como ejemplo el caso 12c (sobre el tiempo de aprendizaje y el impuesto en la escuela sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura) donde las creencias derivadas, aquellas que situaríamos alrededor de la creencia madre (que sería la 12), aportan mayor información y complejidad. Entendemos que se están produciendo movimientos dentro del marco de la tensión con el fin de resolverla aunque aun no se ha llegado a este punto. Será interesante ver cómo evolucionan estas tensiones, así como el sistema de creencias en general de Carolina, en la tercera entrevista.

Estas conclusiones apuntan que una posible vía de mejora para la formación inicial de maestros es incluir las prácticas de los estudiantes, sus sistemas de creencias y sus tensiones como punto de partida y de trabajo en la formación.

### Referencias bibliográficas

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in Language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Calderhead, J. (1988). The development of knowledge structures in learning to teach. In Calderhead, J. (ed.) *Teachers' Professional Learning*, London: Falmer Press.
- Cambra, M. (2008). Enseigner l'oral à l'école primaire. Les représentations des futurs enseignants catalans en stage dans des classes de Français langue étrangère. En Cl. Cortier y R. Bouchard, (eds.), *Quel oral enseigner, cinquante ans après Le Français Fondamental? Le Français dans le Monde. Recherches et Applications (Numéro Spécial)* (158-170). Paris: CLE International
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (eds), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (161-172). Barcelona: Graó.
- Dufva, H. (2003): Beliefs in dialogue: Bakhtinian view. Ana Maria Barcelos & Paula Kalaja (eds.) *New approaches to research on beliefs about SLA*. Kluwer Publishers. 131-151.
- Kerbrat- Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mewborn, D. S y Tyminski, A. M. (2006). Lortie's apprenticeship of observation revisited. *For the learning of Mathematics (Canada)*, 26, 3, 30-32.
- Palou, J. (2008). *L'Ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Richards, K. (2009). Trends in qualitative research in Language teaching since 2000. *Language Teaching*, 42, 147-180.