

## **El aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita: creencias y representaciones de los futuros maestros**

Maria Rosa Gil Juan – Universitat Autònoma de Barcelona – MariaRosa.Gil@uab.cat

Marilisa Birello – Universitat Autònoma de Barcelona – marilisa.birello@gmail.com

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

**Palabras clave:** lengua escrita, formación inicial, creencias, representaciones

### **Descripción general**

En esta comunicación presentamos los primeros resultados de un estudio exploratorio sobre las creencias y las conceptualizaciones que tienen de la escritura y del proceso de aprendizaje de la composición escrita los estudiantes –futuros maestros- de los grados de educación primaria y educación infantil. Teniendo en cuenta los cambios que está viviendo la sociedad y por consiguiente la escuela y que muy a menudo la experiencia vivida en primera persona como aprendiz es un referente importante en la práctica docente en las aulas, los objetivos de este estudio son:

- a) explorar como relatan y valoran su propia experiencia de aprendizaje de la escritura
- b) conocer qué representación tienen de “ser un escritor/a competente”
- c) identificar sus creencias sobre metodología de enseñanza de la lengua escrita ya que dichas creencias podrían repercutir en las prácticas docentes futuras

### **Marco teórico:**

La investigación sobre el pensamiento del profesor ha sido objeto de un creciente interés en los últimos años. En su estudio aún de referencia, Pajares (1992) pone en evidencia la fuerte relación existente entre creencias pedagógicas, planificación de la enseñanza, decisiones tomadas a lo largo

del proceso de enseñanza y las prácticas docentes. Para Johnson (1994) las creencias no son ni fáciles de definir ni de estudiar, no pueden ser observadas directamente, se pueden sólo inferir a partir de las respuestas que los profesores dan y de las observaciones realizadas en el aula (Farrell, 2005). Algunos autores (Woods, 1996; Cambra, 2000; Borg, 2006) sostienen que el pensamiento del profesor es muy complejo y que las creencias están interrelacionadas entre ellas formando, conjuntamente con los saberes y las representaciones compartidas en el grupo social al cual pertenece, un sistema que tiene en cuenta los varios componentes y las relaciones que se establecen entre ellos (Cambra, 2000, 2003). Farrell (2007) considera también que el estudio de las creencias puede permitir de entender de qué manera las propuestas innovadoras pueden ajustarse a la zona de desarrollo próximo de los profesores estudiados. Jones y Myhill (2013) investigan cómo las epistemologías personales pueden mediar en la adopción de una cierta metodología en la enseñanza de la gramática y de la lengua escrita.

Por otro lado, las investigaciones sobre aprendizaje de la escritura y prácticas docentes (Tolchinsky et al, 2010; Camps, 2003) han puesto de relieve que es necesario organizar la escuela de manera que el alumnado encuentre motivos para escribir y leer. Pero para que estos aprendizajes sean efectivos el rol del profesorado y el tipo de actividades que se plantean en el aula son determinantes.

### **Metodología**

La presente comunicación es un estudio exploratorio que hemos empezado a llevar a cabo en los cursos 2011-2012 y 2012-2013. Los datos que presentamos se recogieron durante la primera semana de clase de dos asignaturas –del Grado de Educación Primaria (EP) y del Grado de Educación Infantil (EI)- de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El corpus de textos narrativos y biográficos que hemos recogido se compone de unas 230 narraciones, redactadas por alumnos de 3º curso del Grado de EP y de EI. Tenemos que resaltar que en estos dos grupos de alumnos que analizamos (de EP y EI) existe una diferencia de procedencia ya que en muchos casos los alumnos de EI provienen de cursos de formación profesional de grado superior mientras que los alumnos de EP provienen de Bachillerato y selectividad. A los alumnos se les pidió que escribiesen una breve narración de una o dos páginas en la que relataran su experiencia de aprendizaje de la lengua escrita, su representación de escritor competente y sobre la metodología de enseñanza de la composición escrita. La redacción de estos textos narrativos se realizó fuera del aula en un plazo de una semana para ofrecer a los alumnos la posibilidad de

reflexionar sobre sus experiencias. Estas narraciones tenían un doble objetivo para las profesoras-investigadoras: conocer sus creencias sobre la lengua escrita y cómo enseñarla y averiguar el nivel de lengua escrita de estos estudiantes.

Estos textos autobiográficos fueron analizados siguiendo las aportaciones de Pavlenko (2007).

### Resultados obtenidos/esperados

En los datos analizados observamos que estos alumnos expresan creencias sobre la enseñanza de la lengua escrita y hacen valoraciones sobre la enseñanza recibida en su etapa escolar y sobre su aprendizaje.

Recabando en su memoria y también pidiendo ayuda a sus familiares (aspecto que numerosos alumnos explicitan en su relato), los participantes describen sus recuerdos sobre su proceso de aprendizaje de escritura (y lectura). Para ello, utilizan una constelación léxica que tiene una connotación bastante negativa. De hecho lo describen como un proceso de aprendizaje memorístico, monótono, desvinculado de la realidad, mecánico y repetitivo, poco o nada motivador y aburrido dejando así entrever una disconformidad con la metodología utilizada por sus maestros y profesores en la etapa escolar. En el ejemplo extraído del relato que hace Lucía, una alumna de 3º curso del grado de EP, vemos cómo relaciona un proceso monótono, poco motivador y con muchos obstáculos con unas actividades que tenían como objetivo la evaluación y que ella no considera muy productivas en cuanto a aprendizaje realizado, poniendo así en relieve la inutilidad de ciertas actuaciones en el aula

*Ejemplo 1 - Durante la etapa de mi escolarización, en lo que recuerdo, aprendí a escribir entorpecidamente, con actividades totalmente evaluadoras y poco productivas que hicieron de este proceso algo monótono y nada motivador – Lucía - EP<sup>1</sup>*

Otra evidencia encontrada en los relatos de estos futuros maestros es que tanto el sustantivo “motivación” como el adjetivo “motivador” son términos muy utilizados en sus reflexiones sobre prácticas docentes, bien sean anteriores o futuras. Por un lado, se hace referencia a esos términos asociándolos a la necesidad de utilizar en el aula una metodología amena y divertida que evite el desinterés, la desconexión o el aburrimiento. Y por el otro, se les otorga la responsabilidad de ser el motor del aprendizaje o la razón por la cual el alumno podrá afrontar el “esfuerzo” que supone

---

<sup>1</sup> Las traducciones al castellano de los ejemplos en catalán es nuestra

aprender. Pero en realidad, aunque refieran esos términos repetidamente, en ninguno de los relatos analizados los alumnos explicitan o reflexionan con más detalle sobre qué significa estar motivado o tener motivación para la escritura. Únicamente relacionan motivación con la realización de actividades divertidas y significativas para el alumno (concepto que tampoco se define en los relatos) y en cambio, no lo consideran nunca una consecuencia de la participación guiada en actividades significativas y no sólo el motor o una causa. No la relacionan a la participación en actividades familiares relacionadas con la alfabetización, tampoco la asocian a los recursos o las habilidades que el alumno ya pueda poseer, a la asunción de retos interesantes y accesibles, o a la anticipación sobre las dificultades de realización que muchos alumnos intuyen ante las tareas que se les proponen.

Pero aunque crean que las actividades que más realizaron fuesen monótonas, mecánicas, aburridas o incluso desvinculadas del contexto y las valoren negativamente, en sus valoraciones terminan justificando la metodología utilizada por sus maestros de la etapa escolar porque, a pesar de ello, han “aprendido a escribir”.

*Ejemplo 2 - Siempre he odiado esta práctica [copiar las faltas por lo menos dos veces]; aunque tengo que reconocer que algunas palabras las escribía bien de tantas veces que las había copiado - Rosa- EP*

Algunos como Maite, recuerdan incluso al detalle algunas de las expresiones verbales de su maestra:

*Ejemplo 3 - Si la letra era una C el dibujo era de una cabeza. Con eso conseguían que relacionáramos la cabeza con la letra C. -CA CA CA CA CABEZA, nos decía la profesora. No considero que hubiese nada irrelevante porque todo lo que aprendí, de una forma u otra, me ha servido– Maite- EI*

La postura crítica de los relatos respecto de las prácticas docentes de sus maestros se diluye o se contradice con la aceptación -que leemos en los mismos relatos- de estas prácticas, cuando justifican finalmente que, en definitiva, todo lo que hicieron les han servido para aprender. Si finalmente las narraciones valoran que esas prácticas también les sirvieron para aprender, ¿no corremos el riesgo que estos futuros maestros puedan reproducirlas de nuevo sin reflexionar sobre las exigencias planteadas por un mundo en cambio y poder responder a las necesidades de los nuevos aprendices que conforman las aulas? Es responsabilidad de los formadores aprovechar esta

contradicción que emerge en los futuros maestros para mostrársela, plantear interrogantes y para ayudarlos, si no a cambiar, por lo menos a ampliar la mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Esto está relacionado también con la representación un tanto sesgada que tienen estos alumnos de lo que implica “saber escribir” y “ser un escritor competente”. En muchos casos los alumnos se consideran escritores competentes porque siempre les ha gustado escribir, o porque pueden expresar opiniones sobre un determinado tema. En muy pocos casos han hecho una autoevaluación negativa, aunque algunos informan de competencias desiguales en los distintos aspectos de la escritura.

*Ejemplo 4 - Aunque el catalán sea mi lengua materna, en el momento de escribir no me considero una persona muy competente [...] porque me falta [la capacidad] de estructurar y plasmar de las ideas – Alfred. EP*

*Ejemplo 5 - Soy consciente que aún tengo que mejorar mi expresión y sobre todo disminuir las faltas de ortografía - Marta EI*

Cómo podemos apreciar en el ejemplo 6 en muchas ocasiones los relatos evidencian una representación de escritor competente que apunta hacia una capacidad de comunicación genérica, es decir ser capaz de expresar lo que quiero pero sin tener en cuenta ni la situación discursiva ni los destinatarios del texto que escriben

*Ejemplo 6 - Me considero una escritora competente capaz de redactar mis ideas y todo lo que quiero transmitir con este medio, en catalán como en castellano, y lo puedo hacer, aunque con algunas dificultades, de la misma manera en inglés – Silvia – EP*

También lo relacionan con la idea de saber expresar su pensamiento de una manera adecuada pero sin entrar en los detalles de lo que se considera adecuado

*Ejemplo 7 - No soy una analfabeta funcional porque considero que sé organizar mis ideas i expresarlas adecuadamente - Marta EI*

y en otras ocasiones se refieren a cuestiones más relacionadas con los gustos y el placer o con una idea de libertad de poder expresar el propio pensamiento:

*Ejemplo 8 - Cuando escribo me siento bien y me siento libre de expresarme. Por esta razón considero que la escritura es un instrumento muy importante - Cèlia EI*

Vemos por lo tanto, una idea subyacente un tanto superficial sobre de lo que significa “saber escribir” que se limita, en muchos casos, a la corrección ortográfica o a la poco definida competencia comunicativa, entendida básicamente como la expresión de las ideas. De hecho los relatos hacen escasas referencias a la necesidad de adecuar el escrito a la situación comunicativa o a los objetivos de la comunicación, no expresan preocupación por los aspectos morfosintácticos, semánticos o pragmáticos y muestran preocupación básicamente sobre la corrección ortográfica.

Respecto a la idea “ser un escritor/a competente”, los datos también revelan una diferencia entre los dos grupos de futuros maestros (EI y EP) ya que los alumnos de EI manifiestan reiteradamente que su formación universitaria, especialmente los trabajos realizados en grupo, les están ayudando a mejorar su expresión escrita. Este comentario no aparece, en cambio, en los relatos de los alumnos de EP. Una posible explicación podría ser las diferencias entre los diferentes recorridos formativos en la etapa escolar anterior a la universitaria que han tenido los dos grupos.

Las representaciones negativas, a parte de estar relacionadas con aspectos formales de la lengua (dificultades ortográficas) y con dificultades cognitivas (dificultad a estructurar las ideas), se relacionan también con las lenguas extranjeras:

*Ejemplo 9 - En la lengua inglesa la que domino en menor grado que las anteriores [catalán y castellano] porque todavía no tengo el conocimiento suficiente como para poder escribir de una manera correcta aunque me defiendo bastante bien en esta lengua – Núria – EP*

Notamos que el pensamiento de los futuros maestros sobre la competencia en la lengua extranjera también tiene puntos que reclamarían una mayor explicitación porque las expresiones como “no tengo conocimiento suficiente [...] pero me defiendo bastante bien” remite a una idea poco reflexionada y definida sobre lo que significa ser competentes en una lengua.

Cuando expresan como creen que la escuela debería abordar la enseñanza de la lengua escrita apuntan a una metodología que ponga en relación la lectura y la escritura:

*Ejemplo 10 - La escuela tiene que introducir la escritura a través de la lectura, haciendo que los alumnos lean porque sea una actividad que les guste, que lo hagan de una manera voluntaria i con textos que están contextualizados. No leer por leer, sino siempre sacando provecho de lo que están leyendo. Teresa - EP*

La relación entre lectura y escritura que los alumnos proponen en sus relatos cuando opinan sobre cómo se debería abordar la enseñanza de la escritura en la escuela no está presente ni es suficientemente reivindicada cuando narran sus experiencias como aprendices. De hecho en los relatos relacionan la lectura con el espacio de aprendizaje en casa (no formal), y la escritura con el espacio de la escuela. Dos lugares distintos para dos aprendizajes distintos. Además relacionan uno de ellos, la lectura en casa, con momentos de gusto y placer, y el otro, la escritura en la escuela, con actividades monótonas y aburridas. En los relatos no aparecen conexiones ni críticas abiertas sobre esta separación drástica, parecen casi no ser ni conscientes de ella y no consiguen relacionar esta falta de conexión entre lectura y escritura de su educación con las prácticas docentes futuras que proponen o defienden.

Cuando los aprendices expresan en los relatos sus creencias sobre cómo se debería enseñar la escritura, mencionan otra vez la motivación en el alumnado que puede ser despertada por el trabajo con textos reales y significativos en los que se tenga en cuenta el contexto en el que se realizan las actividades de composición escrita:

*Ejemplo 11 - [...] se tienen que llevar la escritura (también la lectura) a un nivel de uso real, haciendo que los alumnos entiendan que son procesos necesarios y no una mera redacción sobre la Navidad - EP*

Curiosamente ni preguntan abiertamente en los relatos por otros modelos u otro tipo de prácticas ni expresan tener expectativas sobre aquello que pueden aprender en la asignatura que están cursando. En cierta forma parecería que ya pueden hacerse una representación ajustada sobre cómo se aprende a escribir y como hay que enseñar y por lo tanto no se abren nuevos interrogantes a viejas preguntas.

Tampoco relacionan “la escritura” con esas escrituras que producen habitualmente en actividades diarias de Whatsapp, correo electrónico, Twitter, Facebook y otras formas de comunicación digital tan habituales en ellos. Es tarea de los formadores mostrar y hacer consciente a los futuros maestros que estas también son formas de escritura que deberían ser reconocidas y consideradas en un texto narrativo/reflexivo que tuvo como objetivo reflexionar sobre sus prácticas de escritura.

### **A modo de conclusión**

De los relatos se desprenden que los alumnos de los grados de EI y EP tienen una idea de competencia en la escritura se refieren a la capacidad de escribir correctamente, limitándose además sobre todo a los aspectos ortográficos sin entrar en cuestiones morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Además tienen una idea de la competencia muy superficial, entendida como la capacidad de expresar sus ideas sin hacer nunca referencia al destinatario de sus escritos, como si se tratara de una escritura íntima, en la que ellos mismos son los destinatarios.

No relacionan la escritura con las prácticas vernáculas como la escritura en los chats y las redes sociales, ni relacionan la lectura con la escritura en el sentido de que la lectura genera productos escritos. No hacen referencia al input de lengua escrita que la escuela puede (y debe) promover a través de textos escritos leídos con la intención de vehicular aprendizaje.

En sus relatos los alumnos mantienen una postura crítica para con los modelos de enseñanza recibidos en su etapa escolar pero no se muestran del todo insatisfechos ya que disculpan/justifican ciertas prácticas docentes con la idea de que hubo de todas formas un aprendizaje cuyo resultado ellos consideran más que satisfactorio ya que se consideran escritores competentes.

### Referencias bibliográficas

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En Camps A. et al. (Eds.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (161-172). Barcelona: Graó.
- Cambra, M. (2003). *Un approche ethnographic de la classe de langue*. Paris: Didier
- Camps, A. (coord) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó
- Farrell, T. & Lim, P. (2005). Grammar teaching: A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices. TESL-EJ <http://www.tesl-ej.org/ej34/a9.pdf>
- Farrel, T. (2007). *Reflective language teaching: from research to practice*. London: Continuum.
- Johnson, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 4, 439-452.
- Jones, S. & Myhill, D. (2013 agosto). Ways of knowing: how personal epistemologies mediate the embedding of grammar pedagogy. *15<sup>th</sup> Biennial EARLI and JURE Conference*. Munich
- Pajares, M. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

## Aprender a ser docente en un mundo en cambio

Simposio internacional  
Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28, 2, 163-188.

Tolchinsky, L., Bigas, M. & Barragán, C. (2010) Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: Voices From the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*.99999 (1), 1-22

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.