



Patrones de pensamiento sobre escritura en profesores en formación de Lenguaje para Pedagogía Media en un programa de prosecución de estudios para licenciados del área: una mirada exploratoria sobre el aprendizaje de habilidades docentes para abordar procesos de aprendizaje de escritura en el aula¹

Patterns of thinking about writing in trainee teachers of Language for Secondary Education in a continuing education program for graduates in the field: an exploratory study on the learning of teaching skills to address writing learning processes in the classroom

Aurora Badillo Tello¹, Gabriela Peralta Hott², Natalia Ávila Reyes³

Badillo, A., Peralta, G., & Ávila, N. (2022). Compromiso escolar en el contexto latinoamericano: una revisión del tema. *Revista Convergencia Educativa*, (12), diciembre, 21-37. <https://doi.org/10.29035/rce.12.21>

[Recibido: 22 abril, 2022 / Aceptado: 28 octubre, 2022]

RESUMEN

La formación inicial docente desde la mirada del aprendizaje de habilidades o competencias, establece desde TeachingWorks una serie de prácticas generativas a adquirir mediante el proceso de implementación de las mismas. Una de ellas es obtener, interpretar y dar respuesta a los patrones de pensamiento de los estudiantes, para que los aprendizajes en el aula sean efectivos. En el aprendizaje de la escritura, los patrones de pensamiento de los estudiantes muchas veces se constituyen como barreras para adquirir aprendizajes donde se logre que los estudiantes de aula de enseñanza media se transformen en escritores expertos, que pasen de decir el conocimiento a transformarlo a través de la escritura, o de entender que la escritura es un mecanismo social de agencia que otorga agencia en el mundo. Al identificar los patrones de pensamiento que tienen los mismos profesores en formación que abordarán estos aprendizajes de aula, se determina que estos son muy complejos, que si bien una instrucción de un curso que deconstruya los patrones sobre escritura que los licenciados traen de su formación a un programa de consecución de estudios, al parecer logra variarlos y hacer que generen propuestas pedagógicas que respondan a un modelo de escritura como proceso itinerante que conforme escritores expertos para el aula, hay ciertas contradicciones que permanecen, lo que establece que una instrucción en el área al menos complejiza los patrones de pensamiento para sus propuestas didácticas en su rol de profesores en rol de inicio formativo.

Palabras clave: escritura, habilidades docentes, patrones de pensamiento, práctica generativa.

¹ Proyecto financiado por el Departamento de Didáctica, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

¹ Doctoranda Universitat de Barcelona, Educación y sociedad. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-2013-8026> | aurora.badillo@uc.cl

² MA in Literacy Education (New York University). Investigadora independiente. Santiago, Chile. gp1393@nyu.edu

³ Doctora en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-3528-6806> | naavila@uc.cl

ABSTRACT

Considering that teacher education programs develop skills, and generate learning outcomes, the TeachingWorks suggests that there are a series of high-leverage practices that are developed while student teachers are going through their initial preparation. These, at the same time, are implemented in their teaching practice. One of these practices is to elicit, interpret, and respond to students' thinking patterns to allow effective learning outcomes in the classroom. In the learning process of writing skills, students' thinking patterns are plenty of times, learning barriers to allow that high school students become expert writers. That is to grant that they can move from declaring the knowledge to transforming it through writing, or understanding that writing is a social mechanism that gives people agency in the world. By identifying the thinking patterns that these student teachers' have, who will then approach them in the classroom, it is determined that these patterns are overly complex. Even when an instruction from a class deconstructs patterns related to writing that graduate students bring from their programs to a consecutive program, it seems that it is possible to modify these patterns and allow that pedagogical answers are generated. These will respond to a writing model understood as a nonlinear process that results in the generation of experts writers for the classrooms. There are indeed certain contradictions that will remain suggests that instruction in the area at least makes thinking patterns more complex to provide didactic pedagogic responses in their initial teaching role.

Key words: writing, teaching skills, thinking patterns, high-leverage practice.

INTRODUCCIÓN

En la formación de profesionales competentes, el *prácticum* (Schön, 1992) es un aspecto a considerar como eje fundamental del aprendizaje. Así, la vivencia experiencial con foco en resolver problemas que emulan realidad, compartiendo los procesos con otros que pueden ser pares y/o profesores de las áreas específicas formativas, asegura que mejore la forma de adquisición de herramientas profesionales. Esta premisa es la que toma el trabajo desarrollado por la Universidad de Michigan, Estados Unidos, bajo la iniciativa TeachingWorks², quienes han sistematizado un repertorio de diecinueve *high-leverage practices* esenciales dentro de la labor de enseñar para la formación inicial docente. Dentro de este conjunto de prácticas que han determinado que son realizadas por los profesores, algunas de ellas están directamente relacionadas con los patrones de pensamiento que los estudiantes involucran en sus procesos de aprendizaje y con las habilidades que los docentes aportan para suscitar, escuchar, interpretar y conducir tales pensamientos. Una prevención para tener en cuenta, y que ha sido formulada por quienes desarrollaron originalmente el modelo, es que se puede esperar una transformación o evolución de las prácticas generativas y su repertorio conforme avance la investigación acerca de ellas (Ball & Forzani, 2010). Esto justifica el valor de la presente investigación, dado que aporta evidencia sobre cómo podrían afectar los propios patrones de pensamiento de los profesores que se forman a través de un modelo centrado en la práctica, cuando enfrentan procesos de aprendizaje para enseñar los procesos de escritura, dado que en torno a esta habilidad proliferan variadas ideas poco informadas o de sentido común, incluso "mitos",

²Investigaciones, teoría, material disponible de la iniciativa se encuentran en la página: <https://www.teachingworks.org/>

que se establecen como patrones de pensamiento que conforman barreras de acceso al aprendizaje (Veas et al., 2020), como que por ejemplo “escribir es un talento innato” (Ávila & Navarro, 2016).

En el proceso de enseñanza de la escritura en el contexto escolar, es necesario que los profesores identifiquen las ideas de sentido común de los estudiantes de aula para anticiparlas y trabajar formativamente con ellas. Esta habilidad docente comprendería la práctica generativa 4 declarada por TeachingWorks (2020), dado que existen patrones comunes en la forma en que los estudiantes piensan y desarrollan comprensiones y habilidades en relación con temas y problemas particulares, que al anticiparse o identificarlos, permiten ser trabajados de manera más efectiva y eficiente en la medida que planifican e implementan la instrucción y se evalúa el aprendizaje de los estudiantes. El supuesto de la presente investigación es que las ideas poco informadas sobre escritura son también recurrentes entre los estudiantes de pedagogía, por lo que resulta esencial levantar evidencia empírica sobre cuáles son los patrones de pensamiento de los propios profesores en formación en el área de lenguaje respecto de la escritura y si estos intervienen en la generación de propuestas didácticas para enseñar la escritura. Conocer y caracterizar estas ideas permitirá desarrollar una formación docente disciplinar anclada en un adecuado dominio del conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 2005).

De este modo, el presente artículo busca, identificar y clasificar patrones de pensamiento de los profesores en formación del área de Lengua y Literatura de un programa de prosecución de estudios de duración de un año, ante el proceso de escritura en enseñanza media. Para llevarla a cabo, nos situamos en el curso de Didáctica del Lenguaje I dictado el año 2020 durante el primer semestre del Programa de Formación Pedagógica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Con foco en esta idea, optamos por hacer un análisis de casos múltiples que quisiese cumplir con los objetivos de investigación:

1. Identificar los patrones de pensamiento que los y las profesores en formación tienen sobre la escritura.
2. Describir si estas ideas se modifican tras recibir instrucción explícita.
3. Indagar en cómo estos patrones influyen en sus propuestas didácticas.

En el curso Didáctica del lenguaje 1, se aborda en cuatro semanas una unidad de “didáctica de la escritura” que abarca 32 horas de clases y 8 de trabajo autónomo. Durante esta unidad del curso, se estudian las bases teóricas de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y propuestas didácticas que buscan deconstruir perspectivas tradicional-normativas de la escritura. Estas ideas corresponden a los sentidos comunes instalados de la escritura, que la conciben como un producto y que suponen que existe un tipo de escritura correcta, inclusive, como un mero mecanismo de transcripción del pensamiento. Estas ideas desinformadas son muy recurrentes en el público general, e incluso los estudiantes de pedagogía las han adquirido o reforzado durante el curso de sus licenciaturas de origen. El curso Didáctica del Lenguaje, busca intencionar un cambio de perspectiva, desde una mirada tradicional normativa, a entender la escritura como un proceso (Flower & Hayes, 1980), que se da en contextos específicos (por lo que no existe un único tipo de escritura correcta) y que está en constante desarrollo, lo que le da un carácter situado y epistémico. Sin embargo, estas ideas informadas por

diversas teorías (Villalón & Mateos, 2009), son difíciles de adquirir. La función de deconstruir ideas previas sobre escritura es que los estudiantes incorporen a sus prácticas docentes un planteamiento didáctico de la escritura como proceso y en torno a problemas retóricos, para que así sus futuros estudiantes escolares logren ir transformándose en escritores/as expertos.

Para dar curso a la investigación, se establecieron tres fuentes diferentes de información. La primera fuente fueron los resultados de un cuestionario de concepciones de la escritura, que identifica las concepciones reproductivas, es decir tradicionales, o epistémicas, es decir, situadas de la escritura (Villalón & Mateos, 2009), aplicado en formato pre-post a los estudiantes participantes del curso de Didáctica del Lenguaje. La segunda fuente de información fueron las planificaciones didácticas de actividades de escritura que realizaron dos veces durante el curso. La tercera y última fuente, fueron entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los participantes una vez terminado el curso. A partir de toda esta información se construyeron cinco casos para reportar los patrones de pensamiento en torno a la escritura, su cambio en el tiempo, y la medida en que estos interactúan con las propuestas didácticas.

Los datos analizados muestran que los patrones de pensamiento de los y las estudiantes de pedagogía media en lenguaje que participaron del estudio son complejos. En general, asumen en un nivel declarativo posturas más epistémicas, aunque es posible ver, en casi todos los casos, que permanecen algunas ideas implícitas que guían decisiones o posturas pedagógicas más estructurales o tradicionales.

Los resultados de este trabajo permiten describir el tipo de ideas sobre la escritura, a veces contradictorias, que conviven en los estudiantes y que permiten ir formando un núcleo conceptual para enseñar esta habilidad de maneras más informadas. Asimismo, un hallazgo no anticipado del estudio es que una instrucción adecuada parece modificar las concepciones iniciales de los profesores en formación, lo que eventualmente favorecería el levantamiento de patrones de pensamiento de estudiantes al momento de enseñar escritura en las aulas de enseñanza media.

MARCO TEÓRICO

Modelo formativo de profesores

La iniciativa TeachingWorks, ha buscado desde el año 2004, y con mayor foco en la práctica alrededor del año 2010, determinar un repertorio de “prácticas generativas” que permiten orientar la formación de profesores cimentadas en el conocimiento de estas prácticas pedagógicas. Las pedagogías de la práctica (Ball & Forzani, 2009) están dirigidas a formar a los profesores principiantes en la comprensión y puesta en acto de estas prácticas generativas. Para estas pedagogías, la práctica docente, la labor de enseñar o *the work of teaching* se encuentra en el núcleo de la preparación profesional de profesores.

Dos ideas relevantes dentro de esta perspectiva que pone su atención en la práctica son: en primer lugar, que el trabajo que los profesores realizan dentro y fuera de la sala de clases no es natural, sino deliberado.

Escuchar las ideas de los estudiantes e interpretarlas, por ejemplo, precisa de un nivel de atención mayor al de una conversación cualquiera (por lo demás, poseer conocimientos acerca de una disciplina determinada no habilita necesariamente el acto pedagógico). Y, en segundo lugar, que el trabajo de los profesores es intrincado o, mejor dicho, complejo y detallado. Los movimientos de los profesores en las salas de clase son diversos, simultáneos, incluso divergentes, y requieren de permanente coordinación (Ball & Forzani, 2009). En estas dos ideas descansa parte del renovado interés por observar, detallar y descomponer la labor de enseñar en sus tareas esenciales. Identificar estas prácticas es fundamental para el diseño e implementación de un programa de formación profesional de profesores (Ball & Forzani, 2011). Ahora bien, la descomposición detallada de la labor de enseñar no debe reducirse a la obtención de una colección de pequeñas acciones pedagógicas desconectadas entre sí (Grossman & McDonald, 2008). La práctica se descompone para hacer visibles sus partes esenciales y facilitar a los profesores principiantes el aprendizaje y puesta en acto de ellas.

Una de las prácticas generativas fundamentales del proceso de aprendizaje de la formación inicial docente, es la de obtener e interpretar el pensamiento de los estudiantes, para dar respuesta a sus patrones de pensamiento. Esta práctica generativa, según TeachingWorks (2020), permite que el profesorado al diagnosticar y anticipar los patrones de pensamiento, puedan diseñar e implementar procesos de adquisición de aprendizajes más efectivos en las aulas. Desde este modelo de formación inicial docente, Lampert (2010) y Ball & Forzani (2010) insisten en que la formación inicial de profesores debe ayudar a los principiantes a poner en acto la labor de enseñar y no solo escuchar, hablar y discutir acerca de ella. Por dicho motivo, la mejor manera de aproximarse a la adquisición de la habilidad de detectar, interpretar y dar respuesta a un patrón de pensamiento, es a través de practicar este proceso. Este énfasis formativo, permite entonces que en el proceso de adquisición de aprendizajes de las formas de enseñar escritura en el aula, se puedan evidenciar patrones de pensamiento de los mismos profesores, dado que de la misma manera en que la identificación de los patrones de pensamiento es necesaria para promover nuevos aprendizajes, los docentes en formación se ven enfrentados a redescubrir sus propios procesos de pensamiento y sus ideas previas sobre aquello que deben enseñar, cuando se exponen a procesos prácticos de adquisición de habilidades docentes en torno a la escritura.

Esto es particularmente importante en áreas disciplinares con avances recientes, como es el caso de la escritura. Aunque escribimos hace varios siglos, el estudio académico de la escritura y su didáctica es relativamente reciente (Bazerman, 2008), por lo que las conceptualizaciones de la escritura han cambiado enormemente en unos pocos años, transitando desde concepciones más tradicionales hacia otras más epistémicas. Desde este punto de vista, es fundamental que quienes enseñan la escritura desafíen y modifiquen sus propias ideas para ser capaces de enseñar la escritura en sus estudiantes desde perspectivas informadas. El siguiente apartado introduce un resumen de estas perspectivas en tensión y operacionaliza los constructos que se utilizan en esta investigación.

Paradigmas y concepciones de la escritura

El interés científico por las formas de aprendizaje de la escritura, han proliferado durante el siglo XX desde diversos modelos teóricos e investigaciones empíricas que han intentado dar respuesta (Nystrand, 2005). Flower & Hayes (1980) fueron pioneros en delimitar un modelo de procesos recursivos e iterativos que se dan en el proceso de escritura, introduciendo con ello formas de comprenderla donde la producción de borradores, o la relevancia del contexto situacional y del contenido en su formulación, además de factores motivacionales que están dados tras de su formulación; se establecieron como elementos clave para entenderla, estudiarla y enseñarla, motivando incluso la perspectiva de estrategias cognitivas y metacognitivas (Bereiter & Scardamalia, 1992) que se operacionalizaron en su proceso. Esta perspectiva, motivó modelos didácticos contemporáneos de la escritura, como el de Didactext (2003) estableciendo su naturaleza procesual, cognitiva y socio-cognitiva, que se opone a una mirada de la escritura como talento, o herramienta de transcripción del pensamiento o de información (Villalón & Mateos, 2009). Esta mirada normativa anterior, establecía la escritura como un producto, mientras que las tradiciones antes mencionadas ponen énfasis en lo procesual, donde los estudiantes de aula al adquirir las herramientas que supone el desarrollo de la habilidad de escritura, pasan de ser escritores novatos a escritores expertos; desde el decir, a transformar el conocimiento a través de los procesos de escritura (Bereiter & Scardamalia, 1992). Junto con esto, dado que es una actividad que se enmarca en un mecanismo de comunicación social instalado culturalmente, se debe aportar que además de concebir la escritura como un proceso que permite transformar el conocimiento en los escritores expertos, existe un rol social que va más allá del individuo, lo que da origen a una mirada integral de las prácticas, las identidades y las ideologías. Esta conceptualización es un aporte de Street (1984) como uno de los principales pioneros, pues su modelo se contrapone a la mirada de una actividad autónoma e individual. Este modelo se interpreta bajo el concepto de práctica social introducido por autores como Barton & Hamilton (2004), que, en términos pedagógicos, permite establecer la relevancia de comprender que la escritura como práctica social. Esta brevísima síntesis, entonces, no pretende profundizar en el complejo desarrollo de las concepciones científicas en torno al fenómeno escrito, pero sí permite nombrar tres grandes paradigmas en juego cuando se trata la conceptualización de la escritura, cada uno con implicancias para su estudio y enseñanza: una visión de **producto**, como mera tecnología de transcripción; una de **proceso**, ya sea cognitivo o sociocognitivo, que pone el acento en las estrategias de los individuos para la producción textual, y una tercera de **práctica**, que se centra en la visión de la escritura como una práctica social. Esta aproximación teórica constituye la primera operacionalización teórica utilizada en este estudio.

La segunda operacionalización teórica a utilizar surge desde la conceptualización de las concepciones de la escritura **epistémica** y/o **reproductiva** que plantean Villalón & Mateos (2009) que poseen los usuarios de la misma. La primera, se establece como una concepción de proceso situado al servicio del aprendizaje, mientras que la reproductiva entiende la escritura como una forma de reproducción del conocimiento centrada en el contenido. Esta definición teórica se basa en las nociones de Bereiter & Scardamalia (1992) de decir y

transformar el conocimiento a través de la escritura. La aproximación a estas definiciones de conceptualización de las concepciones de la escritura, surgen del estudio de Mateos & Villalón (2009), en el que desarrollaron un cuestionario de dos escalas de concepciones sobre la escritura, buscando obtener estas últimas a través de situaciones hipotéticas que pudiesen develar las creencias que subyacen sobre el proceso de escribir. Las concepciones pueden desplegarse respecto de tres facetas: usos y funciones (para qué se escribe), planificación y textualización (en qué consiste el proceso de escribir) y revisión y modificaciones (en qué consiste revisar).

Por último, una tercera operacionalización conceptual a utilizar en este estudio, se basó en los paradigmas de la enseñanza de la escritura propuestos por Medina et al. (2007). En este estudio se establece que existen cuatro: **tradicional-normativo, estructuralista, comunicativo y crítico**. El primer paradigma (tradicional-normativo) establece que la escritura como objeto de enseñanza es un producto a pulir; el segundo (estructuralista) establece que el propósito de su aprendizaje es la producción de una serie de tipos de textos a enseñar y luego repetir según sus estructuras y formas; el tercero (comunicativo) concibe la escritura como un proceso recursivo, procesual y con foco en el desarrollo de géneros discursivos auténticos para el contexto de los estudiantes; y el cuarto (crítico), entiende que la escritura tiene foco en otorgar herramientas de participación social, dando agencia a los estudiantes en el mundo.

Marco metodológico

Se realizó un proyecto de investigación en el marco del curso “Didáctica del Lenguaje I”, el primer semestre del año 2020, en el formato de un estudio de casos múltiples. Los participantes fueron estudiantes del Programa de Formación Pedagógica UC del área de Lenguaje, quienes voluntariamente decidieron participar del estudio y realizar sus trabajos de planificación en procesos de enseñanza de la escritura (el curso también abordaba lectura y oralidad).

Muestreo y resguardos éticos

El proyecto cuenta con aprobación del Comité de Ética de la Universidad en que se llevó a cabo, por lo que se resguardó la privacidad y la no coerción en la participación mediante diferentes mecanismos tales como: invitación a participar a los participantes, realizada por parte de un ayudante de investigación, quien además lideró los procesos de firma de consentimientos, organización de material para enmascararlos mediante códigos y realización de entrevistas. De este modo, las investigadoras, quienes eran profesoras de los participantes, se marginaron del proceso de vínculo directo con los participantes, para velar por la no coerción en el proceso. Para resguardar la información de los participantes desde los criterios éticos de participación, se codificaron las respuestas en los instrumentos, utilizando códigos en los tres instrumentos de recogida de datos de los participantes, enmascarando así a los participantes y atribuyéndoles la cualidad de “caso” por cada una de las fuentes de recolección que existía sobre ellos. Los consentimientos especificaban que cualquiera de los participantes podía desistir de participar en cualquier momento, considerando que el proceso de entrevistas se realizó posterior al curso.

La muestra inicial del estudio se compuso de ocho profesores y profesoras en formación que voluntariamente aceptaron participar de un estudio sobre formación de profesores en el área de escritura. El presente artículo, reporta datos de los cinco participantes que completaron el set de datos completo desde las tres fuentes de información, dado que tres de los participantes no completaron todas las fuentes de información.

Como caracterización general del grupo, en general ellos manifiestan que escriben con propósitos académicos gran parte de su vida diaria, además de utilizar la escritura para usos cotidianos como conversaciones por redes sociales (Whatsapp, Instagram, otros). Todos manifiestan tener una autopercepción de ser escritores exitosos en sus planteamientos de géneros discursivos tanto cotidianos como académicos.

Fuentes de información, instrumentos y procedimientos de análisis

Los datos analizados provienen de tres fuentes diferentes de información. En primer lugar, se aplicó el cuestionario de concepciones sobre la escritura de Villalón & Mateos (2009), que indaga en dos escalas concepciones “reproductivas” y “epistémicas” de la escritura. Este instrumento fue aplicado en un formato pre-post: antes del inicio de la unidad de escritura del curso y después de dicha unidad, con la finalidad de identificar los patrones de pensamiento sobre la escritura.

En segundo lugar, se analizó la planificación didáctica de una clase y de una secuencia didáctica, ambas realizadas como actividad formativa en el curso. Sobre la base de los indicadores del instrumento de Villalón & Mateos (2009) y los referentes del curso de Didáctica del Lenguaje I, se diseñó una lista de cotejo que posibilitase observar la propuesta didáctica de docentes en formación en torno a la enseñanza de la escritura. Estos referentes incluyen el modelo de escritores maduros o expertos (Bereiter & Scardamalia, 1992), que transformen su conocimiento, concibiendo la escritura como un proceso recursivo en el momento de revisión de la misma (Flower & Hayes, 1980) y con dominio de conocimientos relevantes que se guarden en la memoria del escritor (Grupo Didactext, 2003), que permitan un acercamiento a la tarea de escribir el género con facilidades en cuanto a su proceso cognitivo. La lista de cotejo se constituía de seis indicadores, los que se sometieron a un juicio experto para validez de contenido. El juicio experto fue realizado por una experta en el área de escritura, quien evaluó el constructo teórico detrás de los indicadores, testeó su uso con una planificación escogida al azar y sugirió el uso de una escala de apreciación en lugar de una lista de cotejo.

El instrumento que surgió de esta propuesta teórica, posterior al juicio experto fue:

Tabla 1

Escala de valoración para revisar planificaciones didácticas.

| Indicadores | Deficiente | Adecuado | Sobresaliente |
|--|------------|----------|---------------|
| 1. La propuesta de la tarea de escritura considera explícitamente un problema retórico que incluye: propósito, audiencia, género discursivo | | | |
| 2. En la propuesta didáctica existe un momento de descomposición del género discursivo a través de modelamiento o de actividad intencionada que invite a esta acción, con presencia explícita de elementos retóricos del género a descomponer. | | | |
| 3. La tarea de escritura considera un momento de planificación de tema, ideas, género discursivo, audiencia y su propósito. | | | |
| 4. Se proponen diversos momentos de revisión y edición de la escritura. | | | |
| 5. Los instrumentos de evaluación que acompañan el proceso de revisión, previo a su uso son enseñados y acordados, además de contemplar aspectos tanto formales como del problema retórico: ideas, propósito, audiencia y/o características del género discursivo. | | | |
| 6. En la propuesta se intenciona el aprendizaje de contenidos de la disciplina que responden a las necesidades retóricas de la tarea que se escribe. | | | |

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad de un promedio de 45 minutos de duración a cada participante, una vez finalizado el curso. El protocolo fue elaborado por dos de las investigadoras y revisado por una par investigadora experta, antes de su aplicación. Se capacitó en una sesión a un asistente de investigación, cercano en edad y etapa de la carrera a los participantes, con la finalidad de evitar que los participantes se sintiesen intimidados por la presencia de sus profesoras y evitar la deseabilidad social en sus respuestas. El protocolo incluye preguntas y una descripción de los objetivos de las preguntas, junto con algunas preguntas de profundización (Patton, 2015). Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad en ortografía estándar y luego, codificadas para identificar cinco grandes temas (visión de la escritura, puesta en práctica, contenidos asociados, proceso de escritura y visión sobre el ensayo). Se analizaron los patrones de pensamiento presentes en cada una de estas categorías utilizando análisis de discurso (Gee, 2011).

Tabla 2

Definiciones operacionales de codificación de entrevistas.

| Categoría | Definición |
|------------------------|--|
| Visión de la escritura | Categoría general que busca identificar patrones de pensamiento respecto de sus definiciones de la escritura (ej. proceso o producto, talento o aprendizaje, etc.). |
| Puesta en práctica | Categoría que indaga los patrones de pensamiento respecto de cómo se enseña o cómo se aprende la escritura. |
| Contenidos asociados | Contenidos que el o la participante asocia con la enseñanza en el aula escolar de la escritura. Se incluyen géneros o tipologías, contenidos discursivos, temáticas o cualquier contenido de la asignatura de lengua y literatura. |
| Proceso de escritura | Descripciones de los propios procesos de escritura |

Fuente: elaboración propia.

Una vez segmentada la entrevista en las cinco grandes temáticas, se describieron los patrones de pensamiento emergente a partir del análisis de discurso, que entiende los datos de entrevistas como eventos en los que se reconstruyen significados situados mediante los cuales se sustenta una interpretación (claim) o hipótesis (Gee, 2011). Este análisis se realizó de manera individual para cada uno de los y las participantes y fue auditado de manera cruzada por al menos una de las investigadoras en cada caso. A partir de estos perfiles individuales se identificaron patrones de pensamiento para cada una de las cinco categorías indagadas.

Finalmente, a partir de toda esta información se construyeron los cinco casos para reportar los patrones de pensamiento en torno a la escritura, su cambio en el tiempo, y la medida en que estos interactúan con las propuestas didácticas.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

El cuestionario medía concepciones reproductivas y epistémicas con una escala en torno a afirmaciones: a mayor puntaje, mayor acuerdo con cada tipo de concepciones. La visión reproductiva de la escritura consiste en ideas donde la escritura es un producto que se elabora desde el “decir el conocimiento”, es decir, volcar las ideas en escritura. En esta visión, los aspectos de revisión suelen ser de ortografía y/o aspectos formales. En cambio, la mirada epistémica considera que escribir es un ejercicio de transformar el conocimiento, donde muchas veces en el proceso volvemos sobre nuestros objetivos personales iniciales de la escritura, cambiamos las ideas, revisamos lo escrito en torno a la audiencia, a los aspectos estructurales, a las ideas que planteo, etc.

Dado dicho contexto, lo esperado es que, con lo visto en el curso, el promedio de acuerdo con afirmaciones reproductivas bajase y que este mismo número para la escala epistémica subiera en el cuestionario, entendiendo que este cuestionario se utiliza como una referencia y no una medición psicométrica.

Tabla 3

Resultados cuestionario.

| Casos | Previo a la unidad de escritura | | Terminado el curso | |
|---------------|---------------------------------|-------------|--------------------|-------------|
| | Reproductiva | Epistémica | Reproductiva | Epistémica |
| Caso 1 | 3,87 | 4,93 | 3,53 | 5 |
| Caso 2 | 2,87 | 4,71 | 1,93 | 4,86 |
| Caso 3 | 1,87 | 5,36 | 1,27 | 5,43 |
| Caso 4 | 2,67 | 3,00 | 2,67 | 4,79 |
| Caso 5 | 2,87 | 4,86 | 2,13 | 4,50 |
| | 2,83 | 4,57 | 2,31 | 4,92 |

Respecto de los objetivos 1 y 2 sobre identificar los patrones de pensamiento que los profesores en formación tienen sobre la escritura y describir si estas ideas se modifican tras recibir instrucción explícita, los resultados nos muestran que en general las medias de concepciones reproductivas de la escritura baja en casi todos los participantes, lo que resulta ser un buen antecedente, dado que esto señala que el curso parece tener impacto positivo en la deconstrucción del patrón de pensamiento de una visión tradicional y reproductiva de la escritura. En el caso de la epistémica los índices suben en casi todos los participantes, lo que también es un buen indicio, dado que el curso está diseñado para que los profesores en formación transformen su perspectiva a pensar en la escritura como un proceso complejo, de transformar el conocimiento y estos resultados sugieren que la tendencia es que esto sí ocurra. Por el tamaño muestral y el alcance de este estudio, no se realizan comparaciones estadísticas de medias, pero sí tenemos un índice del cambio en cada uno de los estudios de caso.

Respecto de las planificaciones didácticas revisadas con la pauta que buscaba levantar la presencia de una mirada epistémica, los seis indicadores valoraban la planificación como: no observado (0 puntos), deficiente (1 punto), adecuado (2 puntos) y sobresaliente (3 puntos). Cabe señalar que en estos cinco casos hubo dos propuestas didácticas: una primera aproximación terminada, la unidad de didáctica de la escritura, que solicitaba solo el planteamiento de una clase. Finalizando el curso, la propuesta didáctica se constituía de una secuencia didáctica de escritura de tres a cuatro clases. Para organizar los datos analizados por caso en la primera y segunda propuesta didáctica, se presenta la siguiente tabla de obtención de resultados:

Tabla 4

Resultados revisión planificaciones.

| | Caso 1 | | Caso 2 | | Caso 3 | | Caso 4 | | Caso 5 | |
|--------------------|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|--------|----|
| | P1 | P2 |
| Indicador 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Indicador 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| Indicador 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| Indicador 4 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 |
| Indicador 5 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| Indicador 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 |

Respecto al tercer objetivo de la investigación, los casos 2 y 4 suben en la segunda propuesta didáctica en términos generales. Para el caso 3, si bien nada marca “sobresaliente” en ninguna de las dos propuestas hechas, mejora a nivel general en la segunda. Para el caso 5, en ambas propuestas que presenta, se observan desempeños sobresalientes y adecuados. El caso 1 llama particularmente la atención, dado que baja en su segunda propuesta didáctica. Por otra parte, se observa que uno de los indicadores más descendidos a nivel general en las propuestas didácticas observadas en las planificaciones de los casos es el relacionado con entender que el proceso de escritura debe ser recursivo (indicador 4), tanto en la primera como en la segunda propuesta didáctica de escritura. El único participante que logra un desempeño que sube de “deficiente” a “sobresaliente” en este aspecto entre la primera y la segunda planificación es el caso 2. Un logro que nos parece además a destacar, dado que sube considerablemente en un indicador que el resto de los casos sigue manteniendo adecuado en su segunda planificación. Este resultado resulta crucial para proyectar qué ocurre en este ámbito, que es uno de los fundamentales para lograr la adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes de enseñanza media en torno a escribir y entender los procesos de escritura como itinerantes.

Dado el análisis general anterior de los desempeños en las planificaciones, centraremos la atención en el caso 2, puesto que establece una mejora general en sus propuestas, además de que nos resulta relevante que en el indicador 4 es el único que tiene mejoras. Relacionando este dato con las respuestas en su cuestionario, se observa una fuerte baja en la escala reproductiva, aunque no el primero en tenerla, y también una interesante alza de las concepciones epistémicas. Esto además se cruza con la visión predominantemente epistémica que este caso declara en su entrevista, al presentar una fuerte orientación a referir a la escritura como proceso. Declara desde un inicio de la entrevista: “Sé, por ejemplo, que la escritura puede verse desde distintas perspectivas y una de las perspectivas quizás que más me gusta verla es la escritura como un proceso” (fragmento entrevista caso 2). De esta forma, el concepto de “proceso” lo aplica tanto a un proceso escrito particular como al desarrollo a lo largo de la vida; esta idea se opone a la de escritura como reproducción e

identifica un concepto situado, al suponer complejidades de diferentes contextos. Al profundizar más en el análisis en torno a las planificaciones didácticas del caso 2, se observa que en su primera planificación obtuvo valor deficiente en torno a descomponer el género discursivo según problema retórico, plantear un proceso constante de revisión de la escritura cuando se produce y en relación a que la tarea de planificación de la escritura respondiese también a un problema retórico. No obtiene ningún valor como sobresaliente y a su vez, presenta como no observado el indicador en relación a que la tarea de escritura se situase en un problema retórico a resolver. El único aspecto adecuado, es el que se relacionaba con el ámbito de presentación de contenido de la disciplina en torno al género discursivo. En su segunda planificación, sube de deficiente a adecuado en todas las dimensiones que había presentado con este logro, además de obtener sobresaliente en el indicador que se relaciona con una propuesta de tarea de escritura que tuviese una intencionalidad recursiva en el momento de revisión de la misma. Esto se tensiona con lo evidenciado en la entrevista, dado que, si bien en ella refiere fragmentos de decisiones que toma en su práctica, que dan cuenta de un fuerte compromiso con la enseñanza del proceso, aún se asoman algunos atisbos de normativismo al tender a ejemplificar con la corrección de errores:

“una medida que tomé fue enseñarles que la reescritura no es algo malo, que la reescritura es bueno porque nos ayuda, por ejemplo, a mirar desde otra óptica nuestra escritura, a poder identificar nuestros errores, si es que hay errores, por ejemplo, gramaticales...” (fragmento entrevista caso 2).

Se podría interpretar que en el caso 2, la influencia del cambio del patrón de pensamiento, logró variar la forma de plantear didácticamente el proceso de escritura. Esto se refuerza con elementos de la entrevista realizada al final del curso, donde este participante menciona: “gracias a (el curso de) didáctica pude aprender distintas perspectivas sobre la escritura, pero claro, quizás no la había sistematizado tanto” (fragmento entrevista caso 2).

Otro de los casos interesantes es lo que ocurre con el caso 5. Este participante, luego de pasar por la unidad de “didáctica de la escritura” y de contestar por segunda vez el cuestionario de concepciones, se observa que baja levemente su visión reproductiva de la escritura al mismo tiempo que su puntaje en la escala epistémica baja también. Esto parece muy curioso, ya que significaría que sus acuerdos con concepciones epistémicas bajaron luego de la unidad de “didáctica de escritura” en vez de subir, y esto plantea muchas interrogantes. Esto se condice con lo levantado a través del proceso de análisis de su entrevista, dado que en ella va construyendo a lo largo de su texto una serie de concepciones que oscilan entre la existencia de patrones de pensamiento previos normativistas o de producto y la adquisición de posturas más informadas teóricamente cercana a los aprendizajes explicitados en los cursos de didáctica y práctica que forman parte de su experiencia de formación inicial docente. A pesar de esto, en su planteamiento didáctico de planificaciones tiene logro “sobresaliente” en los indicadores que se relacionan con descomponer el género, proponer una actividad de planificación de escritura que responda a un problema retórico, proponer una revisión constante en el proceso de escritura. Y, por otro lado, obtuvo “adecuado” en los demás indicadores, por ende, no tiene ningún indicador “deficiente” o

“no observado”. Lo curioso de este caso es que si bien su planteamiento didáctico mejora y tiene un desempeño que supera a los demás casos en gran parte de sus propuestas, en su entrevista se refuerza lo que se evidencia en el cuestionario de percepciones, dado que se identificaron nuevamente algunas ideas bastante reproductivas e incluso normativas sobre la escritura. Se observa aquí que el discurso que usa el participante 5 a nivel declarativo es errático en sus concepciones sobre la escritura, por ejemplo, cuando plantea: “mejorar tu escritura vendría siendo dar a entender lo que uno quiere”, pero luego menciona,

“...como que después ya básicamente se trata como de explayarse no más. *Y depende po*, o sea, si siento que tiene que quedar muy muy bien el ensayo y estoy muy como comprometido con eso, le dedicaría más tiempo como a la parte como de postproducción...” (fragmento entrevista caso 5).

Esta respuesta da cuenta de que si bien su visión de la escritura, a nivel discursivo, es más bien reproductiva, normativa y tradicional, su propuesta didáctica al momento de planificar es epistémica; por ejemplo, en su planteamiento didáctico considera un problema retórico para dar la tarea de escritura, intenciona el proceso de revisión de la escritura constantemente, indicando así que es un proceso recursivo, que permite volver sobre los objetivos de escritura de los estudiantes para cambiarlos, analizarlos, etc. Es interesante cómo se puede ver que este participante es consistente en expresar tanto en el cuestionario como en la entrevista una mirada reproductiva, pero sorpresivamente moviliza de forma implícita una propuesta didáctica más epistémica. Esto se reafirma al analizar su entrevista en que establece que la enseñanza de la escritura se vincula en gran medida a la corrección del producto.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Uno de los hallazgos más relevantes guarda relación con que se logra determinar que los patrones de pensamiento de los y las estudiantes de pedagogía media en lenguaje que participaron del estudio son complejos y no fáciles de sistematizar para buscar una única solución como respuesta, lo que se condice con las respuestas pedagógicas contextualizadas que propone el modelo de TeachingWorks.

En un nivel declarativo los participantes proponen posturas más epistémicas dado que sube el índice en la encuesta y esto se vincula además con sus entrevistas, aun así es posible ver, en casi todos los casos, que permanecen algunas ideas implícitas que guían decisiones o posturas pedagógicas más estructurales o tradicionales. Esto comprendería un hallazgo no anticipado del estudio, de que una instrucción adecuada parece modificar las concepciones iniciales de los profesores en formación, como al parecer ocurre en el participante 2 y también podría inferirse en los resultados de los puntajes de los estudiantes 1, 3 y 4. Lo anterior reafirma la perspectiva de que la influencia de lo aprendido en la unidad “didáctica de la escritura” en el curso Didáctica de la Lengua 1, tendió a cambiar o, al menos, complejizar sus patrones de pensamiento sobre la escritura. Esto sugiere que un buen diseño didáctico puede orientar actividades para que los estudiantes transformen o enriquezcan sus concepciones. Esta idea se reafirma en un fragmento de la entrevista al participante 2, en la

que señala: “(después del curso) me quedo principalmente con esa idea de que (la escritura) es un proceso que siempre va mejorándose y que siempre se puede revisar” (fragmento entrevista caso 2).

Los resultados de este trabajo permiten describir el tipo de ideas sobre la escritura, a veces contradictorias, que conviven en los estudiantes, como en el participante 5, y que permiten ir formando un núcleo conceptual para enseñar esta habilidad de maneras más informadas, como este mismo participante refleja en su planificación didáctica.

Estos datos revisten un enorme potencial de aplicación en el desarrollo de cursos de didáctica en el área de lenguaje, que se basan en modelos formativos que se desarrollan con énfasis en la práctica, dado que los patrones de pensamiento de estudiantes de pedagogía pueden establecer una determinación en la adquisición de las herramientas para su futura implementación en el quehacer docente. Así, dentro de las proyecciones de este estudio se sugiere realizar una investigación a una muestra más amplia que permita observar la tendencia en el proceso formativo, con foco en establecer mejora a los cursos y vincularse con un modelo formativo centrado en la práctica, en este caso específico de la universidad donde se desarrolló el estudio. En este sentido, generar evidencia empírica sobre cómo los patrones de pensamiento de profesores en formación determinan el cómo abordarán los de sus estudiantes en la sala de clases, resulta relevante para mejorar los procesos de formación inicial docente en ámbitos de adquisición de herramientas pedagógicas para áreas del conocimiento como la escritura.

Por otro lado, observar la implementación de clases de estas propuestas didácticas, así como la realización de seguimiento a los casos observados, podría también otorgar insumos para revisar el impacto formativo de un programa con estas características.

El aporte de este estudio además radica en que contribuye con material específico y teóricamente respaldado para revisar planificaciones didácticas que desarrollen profesores en formación sobre la escritura, lo que puede contribuir a una mejora en cómo se orientan estos procesos formativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila Reyes, N., & Navarro, F. (2016). *Lectura y escritura epistémicas*. Santillana.

Ball, D. L., & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511. <https://doi.org/10.1177/002248710934847>

Ball, D., & Forzani, F. (2010). Teaching skillful teaching. *Educational Leadership*, 68(4), 40-45. <https://www.ascd.org/el/articles/teaching-skillful-teaching>

Ball, D., & Forzani, F. (2011). Building a common core for learning to teach: And connecting professional learning to practice. *American Educator*, 35(2), 17-21, 38-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931211.pdf>

- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139. <https://didacticayescritura.wordpress.com/>
- Bazerman, C. (2008). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. <https://doi.org/10.2307/356630>
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45, 184-205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 077-104. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A>
- Lampert, M. (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S.S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Medina, L., Ow, M., Santos, D., & Thielemann, J. (2007). Evaluaciones teóricas y prácticas pedagógica en Gramática y Literatura, ¿asociación a disociación? *Nodos y Nudos*, 3(23), 16-26. <https://doi.org/10.17227/01224328.1318>
- Müller, M., & García, A. (Eds.). (2016). *Manual Sistema de Prácticas*. PUC.
- Nystrand, M. (2005). The social and historical context for writing research en Ch. McArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (pp. 11-27). Guilford.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage publications.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture)*. Cambridge University Press.

Veas, G, Castillo, G., & Ow, M. (2020). *Patrones de pensamiento en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Edición Propia.

Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232. <http://doi:10.1174/021037009788001761>

TeachingWorks (15 de enero de 2020). *El trabajo de enseñar*. <https://www.teachingworks.org/>

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Datos de correspondencia

Aurora Badillo Tello

Doctoranda Universitat de Barcelona, Educación y sociedad.

Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2013-8026>

Email: aurora.badillo@uc.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.