

La construcción de un estudio doctoral del aprendizaje de la escritura.

Concepciones, procesos y textos

María Silvina Márquez

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue
marquezsilvina@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos el recorrido realizado al construir el plan de la tesis doctoral así como algunas reflexiones suscitadas al revisitar ese recorrido. El plan de tesis se titula La composición textual en alumnos de primaria: concepciones, procesos y textos, y se propone investigar aspecto del aprendizaje de la escritura en estudiantes que cursan el séptimo grado de ese nivel educativo. En la construcción del plan y en el desarrollo en curso del mismo, con sus reformulaciones en proceso, resulta relevante la interacción con las doctoras Nora Scheuer y Montserrat Castelló en la dirección y co-dirección de la tesis, y con María del Puy Pérez Echeverría, como orientadora y colaboradora en parte de la investigación.

Aprender a escribir es una actividad social y cultural que supone el desarrollo de la habilidad para componer diversos textos, en variados soportes e instrumentos. Entre sus desafíos se encuentra el utilizar la escritura como una herramienta que facilite la construcción de nuevos conocimientos con finalidades vinculadas a las complejas demandas y oportunidades comunicativas y cognitivas de la sociedad actual.

Los sujetos generan concepciones acerca del aprendizaje que son relativamente implícitas, aunque pueden ser al menos parcialmente explicitadas, tienen un carácter dinámico, están estrechamente vinculadas al contexto y presentan grados variables de

coherencia y consistencia, que permiten considerarlas como teorías implícitas. Se trata de ideas organizadas por ciertos principios que les dan cohesión y organización (Pozo y Scheuer, 1999; Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006; Wellman, 1995) y que median los procesos puestos en juego al aprender y actuar en un campo de problemas específico. Al estudiar esas concepciones la perspectiva de las teorías implícitas ha generado un panorama bastante sólido de las concepciones que docentes y estudiantes en diferentes contextos educativos construyen en torno al aprendizaje (Pozo et al. 2006). Sin embargo es menos lo que sabemos acerca de la relación entre esas concepciones y las prácticas específicas. Para favorecer el despliegue de esas ideas en primera persona, los estudios citados utilizaron principalmente entrevistas verbales que incluían diversas tareas, con el apoyo de textos escritos e imágenes. En esta línea, en mi tesis de maestría¹ investigamos las concepciones de niños que cursan el primer ciclo de la Educación Básica acerca del aprendizaje de la escritura. Diversas investigaciones (Bautista, Pérez-Echeverría y Pozo, 2010; Martín, Pozo, Mateos, Martín y Pérez-Echeverría, 2014; Pozo et al., 2006) señalan que las concepciones admiten matices individuales y se muestran sensibles a la situación, la tarea y al dominio de conocimiento en juego. En línea con estos trabajos, la tesis doctoral iniciada en 2016 investiga el problema de las relaciones entre las concepciones y

¹ *Concepciones de aprendizaje de la escritura en niños de primer ciclo de la escuela primaria*, dirigida por Mg.

Montserrat de la Cruz y co-dirigida por Dr. Nora Scheuer, Maestría en Psicología del Aprendizaje, FCE, UNCo, 2009

las prácticas en el campo específico de la composición textual.

En la composición de textos, entendida como espacio de problemas, los escritores expertos ponen en juego tres procesos básicos: planificación, textualización o producción y revisión (Flower y Hayes, 1996) que se despliegan recursivamente y a través de diversas estrategias (generar ideas, escuchar, monitorear, corregir). En la actualidad, la variedad y especificidad de géneros discursivos, textos y modos semióticos implicados, junto a las peculiaridades de la situación comunicativa demandan a la investigación psicoeducativa un mayor conocimiento de esos procesos y estrategias, de su frecuencia y ocurrencia, así como de su impacto en la calidad de los textos resultantes (Camps y Castelló, 2013; Castelló, Iñesta y Monereo, 2009). En tal sentido, la composición grupal de textos se propone como un contexto de comunicación significativo que colabora en la motivación hacia la producción de textos de calidad y permite iluminar aspectos de la producción textual que probablemente no quedarán plasmados en el texto, amplía el horizonte de elecciones de los autores a la vez que los impele a externalizar los motivos de las decisiones que toman al planificar, textualizar y revisar (Iñesta y Castelló, 2012; Hoogeveen y van Gelderen, 2013).

A partir del marco teórico presentado, el proyecto de tesis se propone estudiar cómo alumnos que cursan el último año de primaria despliegan el proceso de composición textos correspondientes a diferentes géneros discursivos al trabajar en grupo. En esta etapa de la educación escolar se espera que los alumnos utilicen crecientemente la escritura para aprender y demostrar conocimientos, que atiendan a las restricciones de los diferentes géneros discursivos escritos y evidencien un léxico más variado y específico según distintos contextos y propósitos, así como un progresivo monitoreo de la propia producción (Camps, 2008; Fitzgerald y Shanahan, 2000; Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro, 2011). Nos proponemos investigar la composición textual desde una perspectiva dinámica, a través de tres sesiones de producción de tres textos que responden a géneros diferentes; multimodal, pues apelamos a diferentes modos semióticos (oralidad,

gráfico –escritura e imagen-, computadora) y situada, dado que nos interesamos por características de la situación de producción.

Nuestro interés se articula y organiza en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo conciben la composición de textos y su aprendizaje estudiantes que finalizan la educación primaria? (concepciones)
- ¿Cómo despliegan los procesos de planificación, textualización y revisión estos estudiantes? ¿Qué relaciones se advierten entre esos procesos y los textos producidos?
- ¿Qué relaciones se advierten entre esos procesos y textos, y las concepciones de estudiantes acerca de esa composición y su aprendizaje?
- ¿Se registran movimientos en esas concepciones y procesos de composición textual a partir de una experiencia de producción textual? ¿En qué consisten? ¿cómo se explican?

DESARROLLO

a) Los objetivos

Esas preguntas generan los siguientes objetivos e hipótesis de la investigación.

Analizar las concepciones acerca de la composición de textos y de su aprendizaje en estudiantes que finalizan la escuela primaria.

En línea con las investigaciones acerca de la Teorías Implícitas en el aprendizaje de la escritura (Scheuer, de la Cruz, Pozo, Echenique y Márquez, 2009; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010), se anticipa que los participantes atribuirán el origen de su conocimiento a la enseñanza recibida en la escuela y la práctica hogareña de la composición de textos como condiciones de ese aprendizaje; a la vez que referirán la intervención de procesos de memoria y comprensión tendientes a internalizar modelos convencionales de letras, palabras y géneros textuales. Se anticipa además que valorarán como resultados de este aprendizaje aspectos del código alfabético tales como la tipografía, la caligrafía y la ortografía.

*Analizar los **procesos** que intervienen en la composición y los **textos** escritos resultantes en alumnos que finalizan la escuela primaria*

Se espera que el recurso a la composición de un único texto en pequeño grupo facilite la manifestación de los procesos de planificación, producción y revisión a la vez que permita visibilizar algunos de los aspectos a los que prestan atención al componer textos. A la vez tanto los textos producidos conjuntamente como sus verbalizaciones e interacciones darán cuenta de la frecuencia y ocurrencia de esos procesos en diferentes momentos de la interacción. En suma, se anticipa que en el transcurso de la participación en las tareas de composición de diferentes familias de géneros textuales progresaran los procesos de anticipación y revisión.

Se prevé que la composición de un texto de la familia de géneros *recuento-narrativo* por su uso temprano y frecuente en el contexto familiar y escolar, beneficiará el despliegue de procesos de anticipación y revisión de la producción; estos últimos focalizarán en aspectos retóricos, en el ajuste a la estructura canónica y la notación convencional (ortografía y caligrafía). Por su parte, al componer un texto de la familia *propuesta*, los procesos de anticipación se centrarán en aspectos semánticos, en la consideración del destinatario, en la extensión y en la adecuación léxica, tal vez en desmedro de los aspectos estructurales. Por último, el texto de la familia *pregunta-problema* requerirá menor extensión que los anteriores, pero los procesos de anticipación incluirán además la búsqueda de información sobre el destinatario y los procesos de revisión focalizarán en las convenciones notacionales.

*Estudiar las **relaciones** entre la composición de textos escritos y las concepciones de los alumnos acerca de esa composición y su aprendizaje*

Considerando que la composición de textos comprende tanto al proceso de producción como a los textos resultantes, se anticipa que muchas de las preocupaciones expresadas en la interacción entre pares durante la composición no se plasmarán en los

textos producidos. De allí el interés por conocerlas a través del análisis de las interacciones orales. Anticipamos además que aquellas concepciones que contemplen la intervención de procesos cognitivos más diversos y variados darán lugar a mayor riqueza en las discusiones metalingüísticas durante la interacción y se plasmarán en textos de mayor calidad. Estas consideraciones permitirán aportar a un conocimiento más preciso del grado y forma en que la oralidad precede, acompaña, motiva o desborda lo que resulta escrito.

*Estudiar los posibles **movimientos** en esas concepciones y procesos a partir de una experiencia de composición textual grupal a corto plazo.*

Anticipamos que los movimientos en las concepciones de los alumnos acerca de la composición textual y su aprendizaje, valoradas individualmente antes de la participación en las tareas de producción propuestas, y grupal e individualmente después de esa participación, permitirán distinguir continuidades y discontinuidades. Las primeras se orientarán a ciertos aspectos de la composición textual tales como la ortografía, elementos propios del género discursivo, la consideración del propósito del autor y el destinatario, entre otros. Mientras que las discontinuidades se vincularán a la relación entre la escritura y las propias ideas, en particular se esperan avances desde concebir a la escritura como ayuda para descargar información de la memoria hacia concebirla como generadora y reorganizadora de las propias ideas.

b) Participantes y relevamiento de datos.

Participan del estudio los alumnos de dos grupos escolares completos de séptimo grado del nivel primario de escuelas públicas rionegrinas y dos docentes a cargo de las clases de lengua en esos grupos escolares.

Para la selección de los participantes se diseñó y aplicó un **Cuestionario para Docentes de Lengua de Segundo y Tercer Ciclo** en escuelas públicas de la Zona Alto Valle Este. El cuestionario fue respondido por 27 docentes y permitió seleccionar dos docentes

que implementaran habitualmente en sus clases el trabajo grupal, den cuenta de una concepción relativamente compleja del proceso de escritura, manifiesten interés explícito en participar de la experiencia y confíen en la implicación de su grupo escolar.

Realizamos una **entrevista individual en profundidad a los dos docentes seleccionados**, que se organizó en tres secciones. La primera indaga las ideas del docente acerca del aprendizaje de sus alumnos. La segunda sección explora la formación y práctica actual de la enseñanza. Finalmente, la tercera sección solicitó a cada docente el completamiento de un cuadro con la valoración del propio docente del desempeño de sus estudiantes al componer textos. Específicamente se les solicitó que ubicaran a sus alumnos según su desempeño se considerara base (aquellos que contaran con los conocimientos mínimos indispensables para séptimo grado), núcleo (aquellos que contaran un desempeño medio o estándar para séptimo grado) y extensión (aquellos que contaran con un conocimientos que superaran la media esperable para séptimo grado). El propósito de esta tarea fue obtener una medida de valoración docente interna al grupo escolar. Además se mantuvieron tres reuniones en las que la docente y la investigadora planificaron conjuntamente **tres tareas de composición de textos** correspondientes a diferentes familias de géneros (Gardner y Nessi, 2013): *recuento-narrativo*, *propuesta* y *pregunta-problema*. La familia *recuento-narrativo* incluye géneros tendientes a promover la toma de conciencia de los motivos y/o conductas de personajes reales o imaginarios; su estructura incluye el relato de eventos ficticios o reales organizados en base a una sucesión temporal de acciones. La familia *propuesta* procura desarrollar planes de acción a futuro para sí mismo o para otros; su estructura incluye un propósito, un plan para lograrlo y una argumentación persuasiva. Por último, la familia *pregunta-problema* promueve la explicitación de las propias dudas y el interés por completar el conocimiento faltante o incompleto; su estructura supone la aplicación de información relevante y a la vez la explicitación de la información faltante para formular una pregunta o problema vinculado a un determinado escenario. De la familia recuento-narrativo se solicitó la composición de un

cuento; de la familia propuesta, un consejo y de la pregunta-problema, un texto expositivo.

Luego de establecido el contacto con los alumnos de cada uno de los docentes seleccionados (44 en total, 22 en cada grado escolar) y con el objetivo de explorar sus concepciones acerca del aprendizaje y de la composición de textos realizamos una **entrevista individual a cada alumno**, adaptada de estudios previos, incluyendo mi tesis de maestría (Márquez, 2011, Scheuer *et al.*, 2009) que explora gustos e intereses, las condiciones de la composición de textos, las trayectorias en ese aprendizaje así como las acciones y procesos, dificultades y logros, y la propia historia como aprendiz de la escritura. Una de las tareas presenta, a través de tarjetas gráficas, un personaje en cuatro diferentes momentos de la composición de textos (planificación, escritura, corrección y revisión) e indaga acerca del contenido del pensamiento del personaje en cada una de esos momentos. Las entrevistas fueron transcritas totalmente.

Para cada estudiante se tomó en cuenta la valoración de su desempeño realizada por la docente y las concepciones acerca del aprendizaje y de la composición de textos inferidas por la investigadora. Sobre esas bases, conformamos grupos de trabajo heterogéneos (en cuanto a desempeño y en cuanto a concepciones) de tres o cuatro alumnos.

Las **tareas** fueron realizadas por los alumnos en **tres sesiones**, llevadas a cabo por la docente con el acompañamiento de la investigadora. Cada sesión versó sobre la elaboración grupal de uno de los textos (cuento, consejo y texto expositivo respectivamente) y se organizó a partir de un momento plenario informativo a cargo de la docente (de aproximadamente 10 minutos) y de un momento de producción grupal en computadora (de aproximadamente 50 minutos). El momento plenario informativo la docente planteó al grupo clase que la sesión consistiría en la producción en grupos de un determinado texto, en algunos casos inspirándose en una imagen, en otros recuperando información o contenidos ya visto, y en otros imaginando situaciones humanas conflictivas. A fin de generar una representación de la tarea a realizar, la docente realizó preguntas dirigidas a orientar la atención a

diferentes elementos de la estructura textual trabajada en esa sesión y a ciertas peculiaridades del género discursivo (por ej. en el caso de cuento, pensar que quien lo lea realmente se imagine lo que quisieron decir, que sea interesante, que sorprenda, etc.). Para completar este momento plenario informativo la docente señaló aspectos a tomar en cuenta en toda situación de escritura (ortografía, puntuación, vocabulario) y cuestiones relativas al trabajo grupal (no levantar la voz, escuchar al otro, etc.).

Luego de este momento inicial plenario informativo, se entregó a cada subgrupo de cuatro alumnos una hoja con las consignas de la tarea a realizar, y comenzó el momento de producción grupal. La interacción entre los participantes y la producción escrita desplegada por tres de los subgrupos dentro de cada clase en la pantalla de la computadora fue registrada en audio y video, utilizando el software Camtasia.

Al finalizar el momento de producción de cada una de las tareas planificadas se realizó **una entrevista grupal post producción** (que duró entre 10 y 15 minutos) en la que los alumnos de cada grupo respondieron acerca de la interacción al componer (organización, valoración de esa organización, dificultades), las ayudas recibidas para componer (presentación de imágenes o situaciones, recomendaciones dadas por la docente), valoración del texto producido y del soporte utilizado.

Por último, al finalizar las tres sesiones se realizó nuevamente una entrevista individual a doce alumnos, integrantes de tres de los sub-grupos que enfocamos dentro de cada clase.

De este modo, para cada subgrupo recabamos el siguiente material:

- Una entrevista individual a cada alumno (4 entrevistas individuales en cada subgrupo)
- Tres tareas de producción grupal en computadora de diferentes géneros discursivos (un cuento, un consejo y un texto expositivo). Cada una de estas tareas permitió recabar una audio y una video grabación, un texto y una entrevista grupal post producción.
- Cuatro entrevistas individuales finales.

Al momento de esta comunicación, hemos relevado la totalidad de los datos, avanzado en el proceso de análisis del Cuestionario a Docentes e iniciado el análisis de los registros de interacción.

CONCLUSIONES

Comentarios acerca del proceso en curso. El proceso que como doctoranda me llevó desde el interés amplio por el problema de las relaciones entre las concepciones y las prácticas que los sujetos despliegan al aprender y enseñar en el campo específico de la composición textual hasta su traducción y operacionalización en el plan de tesis fue largo y con numerosos desafíos.

Revisitando el proceso realizado, uno de los principales desafíos fue el logro de coherencia y consistencia en la articulación de ese problema con las *preguntas y objetivos de investigación, la toma de decisiones metodológicas y la selección de técnicas derivadas de la operacionalización del problema*, según lo propuesto en los lineamientos propios de esta mesa.

A modo de ejemplo, me gustaría detenerme en la segunda pregunta de investigación presentada (¿Cómo despliegan los **procesos** de planificación, textualización y revisión estos estudiantes? ¿Qué relaciones se advierten entre esos procesos y los **textos** producidos?) que se plasma en el objetivo: *Analizar los **procesos** que intervienen en la composición y los **textos** escritos resultantes en alumnos que finalizan la escuela primaria.*

El interés en este objetivo surgió directamente de la tesis de maestría. Sabíamos bastante acerca de las concepciones de los alumnos acerca del aprendizaje de la escritura pero poco sobre la relación de esas concepciones y las prácticas de escritura. Son muchos los estudios que, desde los años 80, se han ocupado de investigar los procesos que los sujetos ponen en juego al componer textos y han propuesto ‘modelos’ de escritura. ¿Quita esto el interés a nuestro objetivo? ¿O es posible construir un enfoque novedoso? ¿Qué características debería tener el diseño metodológico susceptible de estudiar procesos? Encontramos algunas respuestas en la propuesta de tareas de

composición en grupos pues, a la vez que da cuenta de un enfoque dinámico, multimodal y ecológicamente válido, sería un recurso para la manifestación de esos procesos y estrategias. En este sentido, la audiograbación de las interacciones verbales entre los alumnos participantes del grupo y la videograbación de los movimientos en la pantalla del ordenador al componer el texto constituyeron valiosos recursos para abordar el problema de investigación.

Sin embargo, el camino hacia el logro de la coherencia y consistencia entre el problema, los objetivos y su operacionalización en una propuesta metodológica viable fue por momentos tedioso y casi logra poner en jaque mis metas de aprendizaje. ¿Cuáles fueron las ayudas que encontré?

Sin duda fueron muchas, pero me permito sintetizarlas en el concepto de 'interacción con otros': directoras de tesis, otros investigadores, profesores del doctorado, doctorandos compañeros de cohorte, miembros de la comunidad científica, autores a quienes retorno una y otra vez y autores que descubro por primera vez. La oportunidad de compartir con esos otros las dudas, inconsistencias o desafíos que emergen el proceso de diseñar el plan de tesis constituye un recurso que favorece el aprendizaje del doctorando, y colabora en la elaboración de trabajos de calidad y en la inserción en una comunidad científica particular (Bautista, Monereo y Scheuer, 2014). Tal vez en un futuro no muy lejano las instituciones gestoras de los doctorados en ciencias sociales en el país logren generar los espacios para que el diseño y elaboración de la tesis no se convierta en una experiencia privada, limitada al vínculo director/es-doctorando (Lynn, 2013), sino en una experiencia de genuino intercambio susceptible de ser realizada en marco de grupos de investigación más amplios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bautista, A., Monereo, C. y Scheuer, N. (2014). The peer review process as an opportunity for learning. *Journal for the Study of Education and Development*, 37 (4): 665–686.

- Bautista, A., Pérez-Echeverría, M.P. y Pozo, J.I. (2010). Music performance teachers' conceptions about learning and instruction: a descriptive study of Spanish piano teachers. *Psychology of Music*, 38 (1): 85-106.
- Camps Mundó, A. y Castelló Badia, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1): 17-36.
- Camps, A. (2008). Aprender a escribir, escribir para aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 15 (175): 10-14.
- Castelló, M., Iñesta, A., y Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (19): 1007-1030
- Fitzgerald, J., y Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35 (1): 39-50.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en Contextos*, 1: 73-107.
- Gardner, S. y Nesi, H. (2013). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34 (1): 25-52.
- Hoogeveen, M. & van Gelderen, A. (2013). What Works in writing with peer response? A review of intervention studies with children and adolescents. *Educ Psychol Rev*, 25(4): 473-502.
- Iñesta, A., y Castelló, M. (2012). Towards an integrative unit of analysis: Regulation Episodes in expert research article writing. *International advances in writing research: Cultures, places, measures*, 421-448
- Lynn, M. (2013). Doctoral supervision: Not an individual but a collective institutional responsibility. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3): 259-280.
- Márquez, S. (2011). *¿Qué piensan los niños del aprendizaje de la escritura?* Saarbrücken: Editorial Académica Española-Lap Lambert Academic Publishing.

- Martín, E., Pozo, J.I., Mateos, M., Martín, A. y Pérez Echeverría, M.P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3): 211–221.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. P., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. *El aprendizaje estratégico*. 87-108
- Scheuer, N., de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo J.I., Echenique, M. y Márquez, M. S. (2009) Learning to write: implicit theories by children from kindergarten to seventh grade. *Research Papers in Education*, 24 (3): 265- 285.
- Wellman, H. M. (1995). *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer.