

LA PRÁCTICA DE LOS PROFESORES EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Deilis I. Pacheco Sanz
Carmen Díez
Jesús-Nicasio García
Universidad de León

RESUMEN

Se persigue el estudio del papel de la práctica que los profesores y maestros desarrollan en la enseñanza de la composición escrita, desde perspectivas psicológicas e instruccionales, tanto en alumnos con como sin dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento, como continuación de la línea de investigación desarrollada por nuestro equipo de investigación iniciado en 1994.

La revisión de estudios empíricos internacionales ha evidenciado el uso de instrumentos que miden el papel de la práctica del profesor en el aula, y han permitido extraer datos relevantes sobre el tema, tales como la escala de orientación de la escritura -*Writing Orientation Scale*- de Graham et al., (2002) que analiza las creencias de los profesores acerca de la enseñanza de la escritura. Igualmente, Graham et al., (2001) han desarrollado diversas escalas como la escala de orientación de la escritura del profesor -*Teacher Writing Orientation Scale*- que evalúa las creencias de los profesores sobre los métodos de enseñanza formal e informal; o la escala de eficacia del profesor para la escritura -*Teacher Efficacy Scale for Writing*- que describe la eficacia de la enseñanza personal y general, o la escala de prácticas de escritura del profesor -*The teacher Writing Practices Scale*-, que permite obtener información sobre las habilidades de escritura y procesos de instrucción utilizados por los profesores en sus clases.

Como consecuencia del análisis del panorama de estudios recientes, podemos concluir que hay escasez de los mismos tanto a nivel nacional, donde no conocemos nin-

gún estudio empírico publicado que aborde el papel de la práctica en la composición escrita desde la perspectiva cognitiva y psicológica, como internacional. Y ello a pesar de considerarse de gran importancia la realización de una investigación específica cuyo objetivo sea el foco sobre el tipo de práctica que llevan a cabo los profesores en la escritura y su relación e incidencia en otras variables claves del profesor y sobre el rendimiento de los alumnos en escritura.

Durante el desarrollo de esta investigación se recibieron ayudas competitivas en el proyecto de investigación financiado por la DGI-MCyT, BSO2003-03106, para 2004-2006, concedido al IP (J. N. García).

Palabras claves: práctica del profesor en escritura, enfoque cognitivo e instruccional, alumnos con y sin dificultades de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Diferentes estudios vienen analizando los componentes y procesos psicológicos claves en la composición escrita considerándola como una actividad muy compleja en donde participan múltiples factores que han intentado modelizar en los últimos años diferentes investigadores y expertos en el tema (ver Alamargot & Chanquoy, 2001; Hayes, 1996; Kellogg, 1994; 1996; Levy & Ransdell, 1996; Rijlaarsdam, van den Berg & Couzijn, 1996; Torrance & Galbraith, 1999). La psicología cognitiva ha visto en la composición escrita una especie de ventana a través de la cual poder acceder a los procesos mentales, que de otra manera se escaparían a su estudio y análisis científico, lo que ha permitido construir una psicología de la escritura (Kellogg, 1994). Igualmente, la psicología de la instrucción ha venido desarrollando diferentes estrategias, técnicas y procedimientos eficaces para el aprendizaje y desarrollo de diferentes dominios curriculares, entre los que son de gran relevancia e interés, los centrados en la composición escrita tanto en alumnos con como sin problemas de aprendizaje. Desde esta perspectiva psicológica, por una parte se han venido identificando los procesos nucleares participantes en la escritura, como los procesos de planificación, los procesos sintácticos, los léxicos y los motores. Pero, por otra, se han referido factores o componentes moduladores, aunque no nucleares, que inciden en la conquista y desarrollo de la composición escrita, como la motivación, la autoeficacia, la metacognición, la reflexividad, las actitudes, o el papel de la práctica en la escritura (ver García & Marbán, 2002). En este sentido, el papel de la práctica parece debe de ser estudiado, tanto lo que realiza el alumno como lo que realiza el profesor. En este sentido, la práctica educativa del profesor vinculada con las habilidades, estrategias, procedimientos e instrumentos que utilizan para enseñar a escribir; sus orientaciones teóricas o concepciones filosóficas en torno a este proceso de enseñanza-aprendizaje; sus creencias; su motivación; e incluso su vinculación con el entorno inmediato del alumno, es decir, el contexto familiar, como parte de la actividad de estudio de éste, son el foco específico de esta revisión teórica.

APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS INTERNACIONALES: REVISIÓN

Justificar a nivel teórico el estudio que se propone cobra vigencia y pertinencia en relación al *profesor y su práctica*, tales como sus creencias, atribuciones y expectativas, sentido de eficacia personal en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura; así como en cuanto a los *componentes de la práctica*, lo que involucra a la motivación del alumno, el papel que juegan los padres o el entorno familiar en este proceso y, el uso de estrategias, procedimientos e instrumentos que utiliza el profesor en la enseñanza de la escritura.

En cuanto al *profesor y su práctica*, recientes investigaciones se fijan en el tipo de conocimiento del profesor, cómo lo adquieren, cómo cambia ese conocimiento, cómo se desarrolla a lo largo del tiempo y cómo lo usan para dar sentido a sus clases y llegar a sus alumnos para que éstos lo entiendan y pueda ser eficaz en la instrucción de sus alumnos. Esto implica que la mejoría -aprendizaje y desarrollo, etc.- no sólo se da en conocimientos sino en los métodos específicos de enseñanza del profesor, en el cual las experiencias, creencias, valores y prácticas juegan un papel fundamental (Tardy & Snardy, 2004; Graham, Harris, Mc Arthur & Fink, 2002).

Se viene acumulando un cuerpo de evidencias importantes que muestran que las creencias de los profesores ejercen una influencia en sus prácticas y en el éxito de los estudiantes en el aula, tal y como muestran diversos ejemplos de estudios destacados que analizaremos seguidamente.

Por una parte, el estudio desarrollado por Al-Weher (2004) investiga las percepciones de la enseñanza y el aprendizaje de 245 profesores en prácticas atendidos en los cursos de ciencias de la educación y los efectos de asistir a un curso de entrenamiento en enfoque constructivista de enseñanza. Los participantes fueron 121 profesores que formaron el grupo experimental y 124 el grupo de control. Se aplicó un cuestionario de 25 ítems, validado por ocho miembros del profesorado de la Facultad de Educación de la Hashemite University, que incluían cuatro áreas en particular: la enseñanza, el aprendizaje, el rol del profesor y el rol del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados indicaron, de acuerdo a las comparaciones pre-test, que las percepciones de los profesores en prácticas en ambos grupos no coincidieron con las ideas constructivistas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y los roles de profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje antes del entrenamiento. Esto obedece a muchas posibles razones entre las cuales destaca el hecho de que los estudiantes de educación no estudian estas ideas directamente en sus cursos. Luego, después del entrenamiento y al aplicar el mismo test, ambos grupos obtuvieron notables progresos en sus percepciones acerca del constructivismo. El grupo experimental tuvo un significativo aumento con respecto al grupo de control en las cuatro áreas que fueron probadas después del entrenamiento.

Además, otro estudio de interés corresponde al de Tardy y Snyder (2004), quienes realizan una exploración, a través de entrevistas individuales, sobre las experiencias del *fluir* que tienen 10 profesores de inglés del primer año de una universidad privada. De acuerdo a los investigadores, el concepto de *fluir* o crecimiento describe un estado mental como resultado de las experiencias en el cual el nivel de cambio es alto. El *fluir* surge cuando una persona hace frente a una tarea con un objetivo definido que requiere respuestas apropiadas, y cuando él o ella reciben inmediatamente *feedback* de ese suceso en ese momento, entonces se supone ha logrado el objetivo. Estos momentos pueden motivar a los profesores y generar cambios en sus prácticas de clase. El objetivo de las entrevistas y de este estudio fue, por una parte, indagar qué piensan los profesores que es la enseñanza y, por la otra, determinar si el concepto de *fluir* tiene o no relevancia para los profesores de Inglés como idioma extranjero. Las definiciones, consistencia y especificaciones de las respuestas de los participantes permitieron obtener la base de datos e identificar, en la transcripción de la entrevista, los patrones claves o categorías que caracterizan las experiencias de *fluidez* de los profesores. La entrevista permitió proveer a los profesores un camino para hablar acerca de sus creencias y valores en relación a sus prácticas. Diferentes profesores describieron el *fluir* como algo que acontece cuando los estudiantes son ocupados, obligados o retados intelectualmente, o tomando responsabilidades, o autenticando/ personalizando el material del aula de clase, o comunicando el propósito real. Más específicamente, esta exploración proporcionó a los profesores caminos para reflexionar sobre cómo ellos perciben el éxito en los momentos de enseñanza y ayudarles a desarrollar el “sentido de satisfacción” en su práctica. Según los investigadores, es un buen acceso desde el punto de vista teórico que puede iluminar el entendimiento de la enseñanza del lenguaje, desde la perspectiva de los profesores.

Igualmente, Erkens, Jaspers, Stokking y Schaaf (2004) llevaron a cabo un estudio sobre las prácticas de los profesores en las ciencias naturales y sociales de la educación secundaria superior. La intervención se realizó en dos momentos, en 1998, participaron 49 profesores de 40 escuelas de educación secundaria superior con 20 años de experiencia en la enseñanza; y, en 1999 participaron 165 profesores de 123 escuelas, con 20 años de experiencia. El objetivo del estudio fue responder a dos preguntas, ¿cómo hacen los profesores de las ciencias naturales y sociales de la educación secundaria superior para evaluar las habilidades de investigación de sus estudiantes? y ¿cuál es la calidad de sus prácticas evaluativas? Para responder a la primera pregunta, se aplicaron dos cuestionarios. Ambos cuestionarios (el de 1998 y el de 1999) consistieron en un conjunto de preguntas sencillas, con formato de escala tipo Likert, conteniendo un número de ítems, y abarcando cuatro áreas: el punto de vista de los profesores sobre investigación y habilidades de investigación; trabajos de investigación asignados a los alumnos; instrucción y asistencia; y, evaluación. Para responder a la segunda pregunta, se conformó un panel de seis expertos, todos activos como investigadores, que actuó en las dos oportunidades, hicieron juicios de calidad respecto a las cuatro áreas presentadas, basados en los criterios de calidad: confiabilidad, validez, aceptabilidad y utilidad de la práctica. Los

resultados generaron muchas interpretaciones en cuanto a la concepción de la investigación de los profesores participantes, la relevancia de los criterios de calidad, los criterios de evaluación, objetivos, trabajos asignados, asistencias y evaluaciones. Según los investigadores, las prácticas de los profesores deberían ser consistentes educacionalmente integrando educación y evaluación para obtener efectos positivos en las actividades, procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, en cuanto a la práctica de los profesores en la composición escrita, hay escasez de estudios que aludan específicamente a este tema. Los artículos e investigaciones encontradas tratan el tema genéricamente y con poca exhaustividad. Algunos estudios hacen referencia a la importancia de desarrollar prácticas adecuadas para aprender a leer y escribir, por ejemplo se muestra que existe el compromiso de organizaciones tales como la Asociación Internacional de Lectura -*International Reading Association: IRA*- y la Asociación Nacional para la Educación de Jóvenes -*National Association for the Education of Young Children: NAEYC*- no sólo para que los niños aprendan, sino también para fomentar el interés y la disposición hacia la lectura y la escritura que sirvan en el propio entretenimiento, la información y la comunicación.

De todos los estudios encontrados, el más ilustrativo es el de Graham et al., (2002). El propósito de este estudio fue desarrollar un instrumento que midiera las orientaciones teóricas de 220 profesores de los primeros grados sobre la instrucción de la escritura, proporcionar la construcción y validación de este instrumento, y describir las creencias de los profesores acerca de la instrucción de la escritura en los primeros grados o etapas iniciales. Se recogen dos cuestionarios útiles para evaluar cuál es la orientación teórica de los profesores con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura y también se evalúan los procedimientos y actividades que generalmente se siguen en la enseñanza de la escritura, es decir, el tipo de prácticas que se desarrollan en clase desde tres dimensiones diferentes: la forma de pensar sobre los efectos de estas instrucciones, la corrección de la escritura y los métodos naturales de aprendizaje. Los datos evidenciaron que las creencias de los profesores ejercen una fuerte influencia en las prácticas y en el éxito de los alumnos en el aula. En el área de literatura, por ejemplo, algunas teorías indican que las prácticas de los profesores en el aula son modeladas por sus concepciones teóricas o creencias que ellos tienen sobre la instrucción en literatura. Por consiguiente, el conocimiento de las orientaciones y enfoques teóricos sobre la instrucción de los profesores son un elemento importante para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados confirmaron que las creencias de los profesores sobre la instrucción escrita son verdaderamente multidimensionales.

Otra investigación que confirma y apoya los resultados de lo anteriormente mencionado, fue la de Troia y Maddox (2004). En este estudio se examina la enseñanza de la escritura en el contexto de la educación media desde la perspectiva del profesor de educación especial y general a través de grupos clase, sobre el enfoque y la orientación

teórica con escalas de valoración. Los participantes fueron dos grupos de profesores evaluados aproximadamente con un año de diferencia. El primer grupo incluyó ocho profesores de educación especial y el segundo grupo incluyó diez profesores de enseñanza media que trabajaban en el mismo distrito escolar. Además, tres objetivos orientaron la investigación, por una parte identificar las prácticas de enseñanza tanto de la educación especial y general de la enseñanza media en el dominio de la expresión escrita; en segundo lugar determinar las exigencias locales más notables en la enseñanza de la escritura del nivel de enseñanza media; y por último, examinar las actitudes, creencias y orientaciones teóricas del grupo de participantes respecto a la enseñanza de la escritura, especialmente a las aplicadas a los alumnos con dificultades en las tareas de escritura. Para lograr estos objetivos se aplicaron tres instrumentos implementados previamente por Graham et al., (2001), la escala de orientación hacia la escritura del profesor -*Teacher Writing Orientation Scale*-; la escala de eficacia del profesor hacia la escritura -*Teacher Efficacy Scale for Writing*-; y por último, la escala de práctica de escritura del profesor -*The teacher Writing Practices Scale*-. Los resultados en ambos grupos indicaron actitudes bastante positivas en cuanto a su capacidad para enseñar escritura y en ayudar a los estudiantes a adquirir competencias de escritura a pesar de carecer de un programa educativo comprehensivo en escritura y de materiales útiles para su instrucción.

En cuanto a los componentes de la práctica en sí, existen muchos modelos teóricos que pretenden desarrollar en los alumnos habilidades, análisis y producciones, como actividades particulares en el proceso de la escritura, dentro del cual coexisten otros subprocesos como el de planificación, el de traducción y el de revisión, que dependen de la dirección, el objetivo de la escritura, las instrucciones de las tareas y las características del texto a producir –ej., género textual, tema o tópico, etc.,- (Chanquoy, 2001). Además, la valoración que los alumnos hacen de la escritura es otro tema tratado en una investigación que alude a la dificultad que entraña la enseñanza de la escritura y más aun que ésta sea adecuadamente valorada por los alumnos. Ello asegura una clara mejora en el proceso de la escritura después de mucha práctica por lo que es necesario motivar a los alumnos para que practiquen diariamente (Andre, Baron, Conn, McGuire, Kern & Schilke, 2003).

En la tabla 1 adjunta puede verse información sintética y adicional sobre estos estudios revisados.

Tabla 1
Estudios empíricos revisados que analizan el papel de la práctica

Investigación	Instrumento	Medida y significación	Limitaciones
Al-Weher (2004)	Cuestionario	Evalúa cuatro áreas: la enseñanza, el aprendizaje, el rol del profesor y el rol del estudiante en el proceso de enseñanza/aprendizaje	- No aplicación del enfoque constructivista en la enseñanza universitaria
Erkens et al., (2004)	Cuestionarios	Se estudia la práctica de los profesores en cuanto a la evaluación de las habilidades de investigación de sus estudiantes y a la calidad de sus prácticas de evaluación.	- No existe un modelo teórico que los profesores puedan asumir para desarrollar habilidades de investigación y que le genere suficiente confianza tanto para examinar como para lograr sus propios objetivos.
Graham et al., (2002)	Escala de orientación de la escritura (Writing Orientation Scale)	Desarrollan un instrumento que mide las orientaciones teóricas de los profesores sobre la enseñanza de la escritura. Proporciona la construcción y validación de éste instrumento Describe las creencias de los profesores acerca de la enseñanza de la escritura.	- Limitación al carecer de observación directa
Tardy et al., (2004)	Entrevistas	Analiza el pensamiento de los docentes sobre la enseñanza Determina si el concepto de fluir tiene o no relevancia para los profesores	- Además de la percepción de los profesores, sería excelente estudiar la percepción que tienen los estudiantes de la práctica de estos profesores.
Troia & Maddox (2004)	Teacher Writing Orientation Scale (Graham et al., 2001) Teacher Efficacy Scale for Writing (Graham et al., 2001) The teacher Writing Practices Scale (Graham et al., 2001)	Evalúa la creencia de los profesores sobre los métodos de enseñanza formal e informal. Describe la eficacia de la enseñanza personal y general Permite obtener información sobre las habilidades de escritura y procesos de instrucción utilizados por los profesores en sus clases.	-No representatividad de la muestra (población de estudio limitada)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los estudios recientes revisados y de la constatación de la escasez de los mismos tanto a nivel de nuestro contexto cultural y lingüístico -no conocemos ningún estudio publicado que aborde el papel de la práctica del profesor en la composición escrita desde la perspectiva cognitiva y psicológica en español-, como internacional –en otras lenguas como el contexto anglosajón, que es el más prolífico en estos temas-, se considera de gran importancia la realización de una investigación específica cuyo objetivo sea el considerar el tipo de práctica en la escritura que llevan a cabo los profesores y cómo influye en el rendimiento académico general.

Al examinar la enseñanza de la escritura desde la perspectiva del profesor, se evidencian una serie de factores que influyen tanto positiva como negativamente en una efectiva y significativa enseñanza tanto de la escritura como de otras áreas de conocimiento. Estos factores, cuando son negativos, y llamados también “barreras”, están ligados, por ejemplo, al sentido de autoeficacia o creencias que los profesores tienen acerca de sus capacidades para el logro de los objetivos propuestos (Troia & Maddox, 2004; Martin & Kulinna, 2003; Bandura, 2001). Igualmente, otros factores negativos como el exceso de contenidos o materia a enseñar, el escaso tiempo de las sesiones de clase, el gran número de estudiantes en espacios tan reducidos, la acentuada variación en conocimientos y habilidades o capacidad para aprender, la progresiva disminución de la motivación en los alumnos, la dificultad que se presenta con la inclusión de estudiantes con desventajas o necesidades especiales en el aula y el bajo nivel de desarrollo de los programas de estudio, son entre otros, aquellas limitaciones que según los profesores impiden el éxito en el logro de sus objetivos.

Estudiar los componentes que influyen en la práctica y las orientaciones teóricas que tienen los profesores -sus creencias, atribuciones y expectativas, sentido de eficacia personal, etc.,- en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita, justificados anteriormente, representa un foco importante para la reducción del fracaso escolar y de gran preocupación entre padres y docentes.

Es por ello un foco de investigación de gran interés y relevancia y al que nuestro equipo de investigación le está dedicando esfuerzos con estudios específicos diversos, en cuanto a los profesores, pero también analizando la coincidencia o no de relaciones entre las creencias, orientaciones, sentido de autoeficacia percibida de los profesores y el rendimiento efectivo de los alumnos en composición escrita, tanto de aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje como las de aquellos sin dificultades (García, Pacheco, Díez, Robledo, Mnez-Cocó, Rodríguez, González, de Caso, Fidalgo & Arias-Gundín, 2006).

REFERENCIAS

- Almargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Trough the models of writing*. Kluwer Academic Puvlishers: Dordrecht.
- Al-Weher, M. (2004). The effect of a training couse based on constructivism on student teacher's percepcons of the teaching/learning process. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (2), 169-184.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales (Revised)*. Available from Frank Pajares, Emory University.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal Of Educational Psycology*. 71, 15-41.
- Erkens, G. Jaspers, J. Stokking, & K. Schaaf, M. V. D. (2004). Teachers' assessment of students research skills. *British Educational Research Journal* 30 (1), 93-116.
- García (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- García J. N. & Marbán, J. (2002): *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel
- García, J. N., Pacheco. D. I., Díez, C., Robledo, P., Mnez-Cocó, B., Rodríguez, C., González, L., de Caso, A., Fidalgo, R. & Arias-Gundín, O. (2006, October). The role of the teacher's practice in writing related with writing product and process in students with and without LD. *15th Congress on Learning Disabilities Worldwide*. 26, 27, 28 Oct., Boston, Burlington: LDW.
- Graham, S., Harris, K., Fink, B. & MacArthur, C. (2001). Teacher Efficacy in Writing: A Construct Validation With Primary Grade Teachers. *Scientific Studies Of Reading*, 5 (2), 177-202.
- Graham, S., Harris, K., McArthur, C. & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: Construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*. 27, 147-166.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kellogg, R.T (1994). *The Psychology of writing*. New York: Oxford University press.
- Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. En CM Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and aplications* (pp. 57-71). Mahwah, N. J: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Levy, C. M. & Ransdell, S. (Eds) (1996). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, J. J. & Kulinna, P. H. (2003). The development of a physical education teachers' physical activity self-efficacy instrument. *Journal of teaching in physical education*. 22, 219-232.

- Pilulski, J.(1998). Learning to Read and Write: Developmentally appropriate practices for young children. *Learning to read and write*. 52, 193- 216.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Couzijn, M. (Eds.) (1996). *Theories, Models and Methodology in writing research*. Asterdam: Amsterdam University Press.
- Tardy, C. M. & Snyder, B. (2004). That's why do it': Flow and EFL teachers'practices. *ELT Journal*..58, 118-128
- Torrance, M & Galbraith, D. (Eds) (1999). *Knowing what to write: conceptual precess in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Troia, G. A. & Maddox, M. E. (2004). Writing instruction in middle schools: special and general education teachers share their views and voice their concerns. *Exceptionality*. 12 (1), 19-37.
- Van der Hoeven, J. (1999): Differences in writing performace: Generation as indicator. En M. Torrance & D. Galbraith: *Knowing what to write: Conceptual process in test production* (pp. 65-79). Amsterdam: Amsterdam University Press.