

# Concepciones de los docentes en formación y sus implicaciones en el desempeño en las prácticas pedagógicas\*

*Ana María Sánchez Castaño\*\**

**Fecha de recepción:** 27 de abril de 2015

**Fecha de revisión:** 29 de abril de 2015

**Fecha de aprobación:** 15 de mayo de 2015

## Resumen

Este artículo presenta el proceso de una investigación en curso, a realizarse con docentes en formación de un programa de licenciatura, que cursan la asignatura Práctica Proyecto Pedagógico II. El objetivo de este estudio es comprender sus concepciones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, con miras a diseñar un instrumento de reflexión y metacognición que promueva una evolución conceptual. Para acceder a las concepciones presentes en los discursos, se analizarán las planeaciones de clase de los practicantes, lo cual se complementará con observaciones no participantes de sus desempeños; todo esto alrededor de bloques temáticos sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Asimismo, se revisarán los currículos y programas de las asignaturas de didáctica de la lengua escrita, de

---

\* Artículo corto que presenta el proceso y los avances de un proyecto de investigación en curso, en el nivel de maestría en Ciencias de la Educación, adscrito a la línea de Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, Universidad del Quindío.

\*\* Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Estudiante de tercer semestre de la Maestría en Educación, línea de Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura, Universidad del Quindío. Docente catedrática de la licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira (Risaralda, Colombia). Correo electrónico: anahez@utp.edu.co Dirección de contacto: manzana 40, casa 38, barrio Villa del Prado, Pereira, Risaralda.

los docentes que las orientan en la licenciatura, para encontrar relaciones y disonancias entre discursos y actuaciones, y entre concepciones y saberes expertos.

**Palabras clave**

Concepciones, escritura, desempeño docente, metacognición, reflexión.

## **Conceptions of teachers in training, and its implications in pedagogical practice performance**

### **Abstract**

This article intends to illustrate the process of an in-progress investigation which participants are teachers-in-training of a degree program attending the Pedagogical Practice II course. The research objective is to comprehend their conceptions about teaching and learning of writing processes with children, with the purpose of designing a reflection and metacognition instrument directed to generate conceptual evolution. In order to obtain the conceptions expressed on the participants' discourse regarding the teaching and learning of writing, their lesson plans will be examined, and observations about their classes will be made. In addition, the syllabus and curriculums of the written-language didactic courses part of the degree program will be analyzed, in order to find similarities and dissonances between discourses and actions, and also, between conceptions and expert knowledge.

### **Keywords**

Conceptions, writing, teacher performance, metacognition, reflection.

# Concepções dos docentes em formação e suas implicações no desempenho nas práticas pedagógicas

## Resumo

Este artigo apresenta o processo de uma pesquisa em curso, realizada com docentes em formação de um programa de licenciatura, que cursam a disciplina Prática Projeto Pedagógico II. O objetivo de este estudo é compreender suas concepções sobre processos de ensino e aprendizagem da escritura, para criar um instrumento de reflexão e meta cognição que promova uma evolução conceitual. Para aceder às concepções presentes nos discursos, se analisarão os planos de aula dos estagiários, o qual se complementarà com observações não participantes dos seus desempenhos; todo isso com blocos temáticos sobre o ensino-aprendizagem da escritura. Também se revisarão os currículos e programas das disciplinas de didática da língua escrita, dos docentes que as orientam na licenciatura, para encontrar relações e dissonâncias entre discursos e atuações e entre concepções e saberes expertos.

## Palavras-Chave

Concepções, escritura, desempenho docente, metacognição, reflexão.

## Introducción

En el marco de diversas investigaciones realizadas por reconocidas organizaciones, autores y académicos (Cassany, 2003; Ferreiro y Teberosky, 1979; Tolchinsky, 1993; Solé, 1989; et al.), todas ellas relacionadas con la adquisición e importancia del lenguaje, se da lugar a políticas actuales en Colombia, que estructuran la enseñanza y el aprendizaje de las competencias comunicativas, para el caso de esta investigación, específicamente de la lectura y la escritura. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional publica dichas políticas al alcance de toda la población, a través de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y de los Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje, que proponen la enseñanza y el aprendizaje de procesos lectores y escritores en el marco de un enfoque funcional (semántico-comunicativo).

Los maestros que actualmente se encuentran en ejercicio, así como aquellos docentes en formación, reciben instrucción específica sobre estas políticas, no solo a través del abordaje de dichos Lineamientos y Estándares, sino mediante capacitaciones para actualización, ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional, y en su nombre, por cada una de las Secretarías de Educación Departamental, cursos ofrecidos por las Universidades o Instituciones de educación superior de cada entidad territorial, entre otros; para el caso de los docentes en formación, a través del análisis de investigaciones, casos, evidencias, publicaciones y demás, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito que, en últimas, se espera que permeen las prácticas educativas reales en el aula de cada uno de los docentes que las conocen.

Específicamente para los docentes en formación de las diversas facultades de educación de las universidades colombianas, se estructura a lo largo de los planes de estudio de las licenciaturas (generalmente con una duración de 10 semestres), diferentes asignaturas que giran alrededor de la adquisición, desarrollo y construcción de procesos del lenguaje, así como didácticas específicas sobre sus competencias, las cuales son cursadas con anterioridad y algunas paralelas con prácticas pedagógicas que se deben efectuar como requisito para la obtención del título profesional.

Con respecto a los discursos de los docentes en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje de competencias del lenguaje; específicamente, la escritura (para este ejercicio investigativo), los estudiantes referencian enfoques actuales para la formación de niños lectores y escritores competentes; lo cual, en parte,

puede explicarse desde los conocimientos e información accedidos en los distintos cursos que son requerimiento para su graduación. Tal es el caso particular de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, quienes a lo largo de sus 10 semestres, asisten a alrededor de 8 asignaturas relacionadas con la construcción y didáctica del lenguaje. Dicha área es de aplicación específica en sus prácticas de IV, V, VI y VII.

Pese a lo anterior, al momento de leer las planeaciones de clase que cada uno de ellos elabora con anterioridad a su desempeño en práctica para cada semana, se refleja en los contenidos y en la secuencia de actividades, enfoques diversos para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura; algunos desde el enfoque formal (modelos tradicionales), y otros desde el funcional-comunicativo (modelos mixtos), y algunas veces, estos se evidencian en posteriores ejecuciones en las instituciones educativas. Esta situación puede advertir que entran en confrontación las construcciones teórico-didácticas, fruto de sus aprendizajes en la licenciatura, con las experiencias previas del propio aprendizaje de la escritura de los practicantes, las cuales se constituyen en sus concepciones alternativas al respecto. Asimismo, es probable que ellos tomen como modelo las prácticas de enseñanza que observan en las instituciones por parte de los docentes titulares.

Es así como se evidencia una ruptura entre el discurso y las actuaciones de los practicantes, cuyas posibles explicaciones, además de las mencionadas anteriormente, es que ellos conciben la teoría como ideal pero difícil de aplicar, así como lenta en su proceso y en la evidencia de resultados; o que ceden a la presión de las instituciones por abarcar rápidamente contenidos y alcanzar resultados con la misma velocidad, o a la de realizar trabajos con evidencias “palpables y reales” (en especial desde el punto de vista de los acudientes). Otros argumentos remiten a que así se ha hecho tradicionalmente, o porque según sus experiencias, los resultados son más rápidos, o que no hay experiencias que demuestren cómo funcionan las nuevas propuestas y sus resultados eficaces, o que así deben operar para cumplir a cabalidad con “planes de estudio y propósitos curriculares” que se establecen en las instituciones; ya que “al pasar a segundo grado de educación básica primaria, los niños ya deben saber leer y escribir (manejar el código)” (Ministerio de Educación Nacional, 1997).

Para explicar la continuidad de prácticas y modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la escritura, aun cuando se ha tenido acceso a información actualizada al respecto, se evoca el término “concepciones”, tomado desde la perspectiva teórica de Javier Marrero, María José Rodrigo y Armando Rodríguez (1993),

que remite a aquellas ideas que se forman sobre componentes de la realidad, un “anclaje” que, en cierta medida, direcciona nuestras acciones, que en el caso de los docentes, son acciones pedagógicas. Principalmente, en el ámbito escolar, las prácticas pedagógicas y educativas poseen una tendencia a permanecer invariantes en el paso del tiempo, y esto, en parte, puede explicarse porque, en general, los seres humanos poseemos ideas, pensamientos y creencias que luego pueden constituirse en teorías propias que se tornan en estructuras mentales susceptibles de convertirse en “inmodificables”; por esta razón, el cambio de conductas y prácticas resulta complicado en cualquier ámbito de la vida, porque puede tomarse como la “supresión” de la “base” que nos da seguridad, del anclaje que proporciona solidez, aunque no siempre sea “verdadera”, pero para cada quien son su verdad; de allí la gran resistencia al cambio.

En relación con lo anterior, sus propuestas en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, procesos didácticos, prácticas evaluativas y demás, poco influyen en el cabal alcance de los objetivos y propósitos con el trabajo de formar lectores y escritores competentes, capaces de usar el lenguaje para comunicarse en cualquiera de sus expresiones, partiendo de la significación, con sentido e intención claras.

En este orden de ideas, la identificación, interpretación y comprensión de las teorías implícitas o concepciones de los practicantes de VI semestre de la licenciatura en Pedagogía Infantil, acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, sirve como punto de partida para contribuir a que las propuestas para el mejoramiento inicien por el conducto regular para conseguir un proceso más firme: conocer las concepciones que tienen los docentes en formación sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura, para explicar en dónde se originan sus prácticas pedagógicas e impulsar un cambio disciplinar, compatible luego con las diversas propuestas actuales planteadas por el MEN en los lineamientos y Estándares de lengua castellana.

Surgen, entonces, interrogantes para un proceso de investigación, que esperan responderse a partir de este estudio: ¿cómo conciben los practicantes de VI semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, que llevan a que sus prácticas se hagan como actualmente se realizan? ¿Cómo promover una evolución conceptual a partir del análisis de sus concepciones?

## Concepciones

Las concepciones pueden entenderse como aquellas ideas que se constituyen en teorías implícitas que los seres humanos forman en sus mentes como medio de aproximación a diversas situaciones de la vida cotidiana, así como un modo de organizar todos aquellos conceptos del mundo del que se hace parte y darle así sentido, las cuales definen en cierta medida la manera de afrontar estas situaciones y actuar en el mundo.

Aunque dichas concepciones no siempre se elaboren de manera consciente y calculada por parte de los sujetos, en el caso preciso de los docentes, las concepciones “actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido lo que se hace” (Bondar, 2005) y, por ello, es preciso decir que todos los seres humanos poseemos concepciones y teorías implícitas sobre cada suceso, proceso y elemento de la vida cotidiana.

Asimismo, estas teorías son construcciones personales que se elaboran en contextos socioculturales, y que son condicionadas por aquellas situaciones y características (sociales y culturales) que forman parte de los seres humanos. Las teorías implícitas se conciben, entonces, como “construcciones personales, reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales” (Marrero, 1993). Así pues, es común encontrar teorías implícitas que sobrepasan la condición de ser personales, para convertirse en una construcción no consciente, producto de un conocimiento y bagaje colectivo, que se transmiten por interacciones sociales, tradición oral o simple observación de sus resultados.

Por otra parte, las concepciones cuentan con una característica que es precisamente la que sustenta la razón principal del surgimiento del presente problema de investigación: el actuar de las personas, la forma de asumir los sucesos, labores y procesos, se encuentran fuertemente influenciados por sus concepciones y teorías con respecto al ámbito en cuestión, “los individuos elaboran interpretaciones a partir de las teorías, y a su vez, orientan sus conductas de acuerdo con dichas interpretaciones” (Marrero, 1993). Además, brindan a sus “poseedores”, un anclaje o plataforma estable y segura que les permitirá desenvolverse en la cotidianidad y, específicamente, en el asunto directamente relacionado con las concepciones asimiladas, a partir de las cuales se actúa y se planifican las acciones que constituyen el marco de referencia de sus procesos.

Sin embargo, la responsabilidad de todo aquello que hagamos, equivocado o acertado, no se puede relacionar con las concepciones que se tengan sobre ciertos componentes de la realidad en la que nos desenvolvemos, pero sí pueden explicarlas parcialmente, o llevarlas a la comprensión del posible origen que tengan ciertas prácticas cotidianas que se realizan. Es precisamente esto lo que se busca con este proceso de investigación: indagar sobre las concepciones y teorías de los practicantes, que puedan ayudar en la comprensión de sus prácticas de enseñanza de la escritura.

De dichas concepciones o teorías implícitas de los sujetos, solo se hacen evidentes algunos indicios (teorías explícitas) que nos servirán de pista para indagar la profundidad de dichas teorías y poder así, movilizarlas. Estas evidencias se pueden tomar desde los discursos (en cualquiera de sus formas) y desde las actuaciones. Esta es la razón por la que el presente estudio, retomará discursos escritos (planeaciones de clase) y desempeños (a través de las observaciones de clase), para indagar por las concepciones de los practicantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Por último, se puede decir que conocer las concepciones sobre un ámbito específico, y el cómo se producen y se articulan, puede permitir: primero, entender los desempeños y actuaciones de las personas en ciertos ámbitos; y segundo, la movilización de concepciones, su transformación y evolución, y en consecuencia la posible transformación de los desempeños de sus poseedores, en este caso, de los docentes en formación. El siguiente apartado se referirá, específicamente, al modelo de *evolución conceptual*.

## **Evolución conceptual, reflexión y metacognición**

La reflexión se sitúa en un lugar trascendental, no solamente en la relación entre teoría y práctica en esta disciplina, sino también, como posible motor de movilización de las concepciones de los seres humanos, en este caso preciso, de los docentes. Es así como puede accederse a las teorías implícitas a partir de ejercicios de reflexión en cualquiera de sus formas, y también a partir de esta, reconstruirlas, o por lo menos, entenderlas y promover su evolución, si es el caso.

Tal conciencia, que se promueve desde la reflexión, parece asegurar la revisión de aquellas concepciones, no para ser reemplazadas, sino para trabajar sobre ellas, madurarlas, transformarlas. Este proceso se llama cambio conceptual, el cual “se

requiere cuando la información que se va a aprender es inconsistente con las creencias o supuestos del sujeto” (Tamayo, 2006).

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la relación entre las concepciones y el saber experto frente a un dominio específico, no es siempre de completa exclusión o contraposición. Por ello, existe un término que se ajusta mejor al proceso de cambio, mas no de sustitución, que tiene lugar con respecto a concepciones: en palabras de Toulmin (1977), y otros autores posteriores como Giere (1992) y Tamayo (2006), se denomina *evolución conceptual*.

Con respecto a este proceso, los estudiantes pueden hacer relaciones coherentes entre las construcciones producto de su cotidianidad, y la información experta que obtienen por distintas fuentes. Incluso, algunas corrientes afirman que los sujetos pueden tener diversas concepciones, y que estas tienen un carácter contextual, en cuanto a su utilización de una u otra, la más acorde con la situación, espacio y tiempo. Así pues, la evolución conceptual desencadena un aprendizaje profundo, el cual conlleva a la construcción de nuevos conocimientos o estructuras más elaborados, que tiene lugar a partir de las concepciones alternativas del sujeto. Esta evolución conceptual se da por explicitación y contraste de estos modelos (alternativos y expertos).

Es así como se conduce a que sea la misma persona quien establezca la suficiencia, aplicabilidad, comprensión y aceptabilidad de sus concepciones alternativas, en relación con otros modelos accedidos por diferentes medios. La reflexión sobre sus conocimientos y aprendizajes, los procesos propios de los sujetos para llegar a estos, así como la toma de decisiones y acciones para la evolución o mejoramiento (según el caso), se refiere a la metacognición, que enmarca, en conclusión, acciones de autoevaluación y de autorregulación conscientes para los sujetos de aprendizaje, e intencionadas por parte de los maestros, por lo menos inicialmente.

## **Modelos de enseñanza y aprendizaje de la escritura**

En su camino histórico se distinguen tres corrientes, en las cuales pueden inscribirse y basarse ciertos métodos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, a saber: modelos de proceso sintético, modelos de proceso analítico y modelos de proceso combinado o mixto.

En primer lugar, los modelos de *proceso sintético*, también se pueden reconocer como *modelos de procesamiento ascendente*, o con el término *bottom up*.

Esta corriente, parte del principio de simplicidad o progresión sintetizadora, el cual “se establece a partir del análisis y descomposición del texto en unidades cada vez más simples” (Pérez, 2004). Dicho principio se traduce en prácticas de enseñanza de la escritura desde las unidades y elementos estructurales mínimos de la lengua, hasta el trabajo con factores lógicos y técnicos de esta, por lo que se concibe que, para aprender a leer y a escribir, es necesario conocer inicialmente las letras, memorizarlas; posteriormente, combinarlas para conformar sílabas, después palabras, oraciones, y textos completos al final, carentes de significado alguno y por fuera de contextos reales de comunicación y sentido. A la par con estas prácticas, se consideran como indicadores del aprendizaje, la presencia de algunas habilidades externas y observables, que se reducen a procesos de codificación y decodificación: “discriminar sonidos, articularlos correctamente, reproducir las formas de las letras, o discriminarlas” (Pérez, 2004).

Como consecuencia de lo anterior, predominan en la planeación del docente, actividades y secuencias que privilegian el uso de la memoria, la imitación, la repetición, la reproducción y el uso de refuerzos para “asegurar la permanencia” de lo estudiado; por tanto, se concibe el aprendizaje como una progresión, en la que el niño va avanzando de manera lineal, y para lo que se tienen tiempos definidos y rígidos. Algunos métodos de proceso sintético se denominan, dependiendo del elemento desde el cual inician, *métodos alfabéticos*, que enseñan desde las letras y cómo se escriben, aisladas de su valor fonético, *métodos fonéticos*, que parten también de las letras, pero enfocándose en su valor sonoro y su relación con el código visual, y los métodos silábicos, que enseñan desde las sílabas, apartadas de su contexto.

En segundo lugar, los modelos de *proceso analítico*, también llamados *modelos de procesamiento descendente*, parten del principio en el que el niño concibe el texto como un todo, como un conjunto el cual es el que primero identifica el sujeto, y que puede dividirse y estudiarse en partes, paso a paso, como “unidades semánticamente significativas: palabras, frases, o un texto con sentido completo [...]. Las propuestas más radicales de este modelo, niegan la necesidad del aprendizaje de habilidades de decodificación” (Lebrero y Lebrero, 1999). Así, se da prioridad a los factores psicológicos y educativos implicados en el aprendizaje de estas competencias, y en particular a la escritura como expresión del pensamiento a la cual responde. De manera general, los métodos de esta corriente se organizan bajo algunas etapas: “percepción global de la frase, percepción global de la palabra, y análisis y síntesis de la palabra” (Ibidem).

Uno de los métodos adscritos a esta corriente, es el *método global o ideovisual*, cuyo más notable representante es Decroly. Dentro de este, existen dos principios que hacen notable su diferencia en comparación con los métodos sintéticos: *principio de interés* y *principio de funcionalidad del aprendizaje* (Pérez, 2004). Desde estos principios, los docentes planifican procesos de formación en lectura y escritura desde situaciones comunicativas reales para el uso de la lengua, en las que se parte de textos completos para que el niño encuentre el sentido de las expresiones escritas de la lengua, a partir de acciones creativas y de descubrimiento.

Otros métodos adscritos a esta corriente, según González (2003), son: *método de palabras generadoras*, que comienza por palabras completas, elegidas desde algunas condiciones que las hagan significativas y accesibles para los niños, y desde las que se avanza descomponiendo en sílabas y letras; y el *método natural de Freinet*, en el que se selecciona un texto colectivo, interesante y motivante para los niños, y desde este, se realizan ejercicios de copia, reconocimiento de palabras con sus semejanzas y diferencias, todo esto al ritmo que cada niño pueda llevar.

Por último, en los *modelos de proceso combinado*, llamados también *mixtos*, se pueden encontrar algunos referidos a *modelos interactivos*, o en palabras de Braslavsky (1962), *enfoque equilibrado*. Bajo esta perspectiva, los ya descritos modelos sintéticos y analíticos no se contraponen, sino que se pueden complementar al tener presentes sus desventajas o falencias, y promoviendo sus aspectos positivos. El argumento para combinar ambas corrientes se basa en la idea de que las personas, al leer y escribir “parten de la hipótesis de que un texto posee un significado, y ese significado se reconstruye a partir del reconocimiento de unos signos y de la activación de unos mecanismos mentales que permiten entenderlo” (González, 2003). Se identifican, pues, principios de ambas tendencias: la importancia del sentido y significado en el lenguaje escrito, y el reconocimiento de la conformación estructural de la lengua (no como único punto de partida, ni como esencia del proceso, ni el fin último del aprendizaje de las competencias comunicativas).

Específicamente, para la escritura, “es aconsejable que el niño escriba de manera intuitiva, pero, simultáneamente, que vaya aprendiendo de forma sistemática los elementos del código escrito básico para el conocimiento del idioma” (Lebrero y Lebrero, 1999); es decir, se parte de la idea de que un niño, en sus inicios del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, y al tener contacto con el mundo

letrado desde sus primeros años, relaciona las expresiones escritas con un significado, que normalmente los seres humanos expresamos con escrituras convencionales que el niño aún no maneja, pero lo cual no lo priva de expresar también sus significados *a su manera, como cree, puede y es capaz*.

Algunos métodos para esta corriente se denominan *métodos mixtos* (predomina la actividad analítica, la percepción global del texto, sin dejar de lado las estructuras lingüísticas de este), y *enfoques interactivos* (el sujeto lector y escritor se concibe activo, y puede construir y reconstruir el texto a partir de un proceso sintético y analítico a la vez) (González, 2003).

## Metodología

Esta investigación consiste en un estudio de corte cualitativo, ya que busca designar el análisis y comprensión de los datos descriptivos y el comportamiento observable de las personas (Deslauriers, 2005); en este caso, docentes en formación de VI semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. La unidad de análisis se articula alrededor de las concepciones de los estudiantes practicantes frente a la enseñanza y aprendizaje de la escritura como competencia comunicativa.

La metodología investigativa será Investigación-Acción, tomada desde la corriente de Kemmis y Mc. Taggart (1988); la cual se realizará a partir de las siguientes fases, *planificación*: configuración de la propuesta de trabajo (anteproyecto y proyecto), *acción*: secuencias de acceso a la información y datos desde documentos escritos (planeaciones y currículos de asignaturas didácticas), *observación* y registro de clases de los practicantes, y *reflexión* y análisis en momentos finales del proceso para la elaboración del informe de este, aunque cabe anotar que se harán reflexiones durante el mismo proceso, en aras de estar abiertos a situaciones relevantes y posibles ajustes necesarios.

La información y los datos serán recolectados a partir de dos técnicas: análisis de documentos, que en el caso de las practicantes se hará desde sus discursos escritos (planeaciones), y observaciones no participantes de sus clases. Para ambas técnicas, se definirán bloques temáticos referentes a tópicos propios del lenguaje escrito y de la competencia comunicativa en cuestión, y que reflejen las ideas, concepciones y teorías que tengan los practicantes frente al trabajo de esta con los niños, que para esta práctica pertenecen a niveles de transición, primero y segundo

de básica primaria. Adicionalmente, se revisarán los currículos de las asignaturas de didáctica de la lengua escrita, y los programas de los docentes en estas didácticas, para lograr la contrastación entre aprendizajes teóricos a los que acceden los estudiantes, lo que planean, y lo que ejecutan.

Para el caso de las observaciones directas no participantes, se hará sobre las secuencias didácticas e intervenciones sobre procesos escritores de los docentes con sus grupos, analizados previamente en las planeaciones. Se realizará un contraste entre las corrientes teóricas sobre la escritura y la información obtenida sobre concepciones de los practicantes, esto a partir de un proceso de triangulación entre los datos obtenidos mediante técnicas e instrumentos definidos, previa definición de variables y categorización, conducentes a la interpretación y análisis de los resultados obtenidos.

Por último, se diseñará un instrumento de reflexión y metacognición sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura presentes en planeaciones y ejecuciones, aplicables al inicio, durante y al final del proceso de práctica pedagógica de los practicantes de VI semestre, que los conduzca a la toma de consciencia sobre la coherencia entre sus discursos y actuaciones, y su relación con los enfoques teóricos y didácticos actuales para esta enseñanza.

## **Resultados esperados**

En primer lugar, se espera identificar las concepciones de los practicantes, lo más auténticas y reales que sea posible; para ello, se accederá a estas a partir de las planeaciones como discursos escritos, y de las actuaciones evidentes en los desempeños con sus grupos de práctica, ambas técnicas como complemento frente a posibles inconsistencias, confusiones o variables que puedan influenciar la presentación de dichas concepciones (como los parámetros previamente establecidos para la elaboración de las planeaciones).

Igualmente, se proyecta que a continuación de su caracterización, se puedan identificar correspondencias y disonancias entre ambas dimensiones (discursos y actuaciones); y que estas conlleven a relacionarlas con posibles inconsistencias entre concepciones alternativas y saberes expertos (provenientes de su formación en el nivel de licenciatura).

Por último, se espera que el diseño y aplicación del instrumento de reflexión y metacognición sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de la

escritura, conduzca a los docentes en formación a la toma de consciencia acerca de sus concepciones, sobre la coherencia entre sus discursos y actuaciones, y la relación de estos con los enfoques actuales para esta enseñanza, como posibles inconsistencias entre sus concepciones y los saberes expertos, llevando a una posible movilización de las primeras.

## Referencias Bibliográficas

- Bondar, S. A. (2005). Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. En *Comunicaciones científicas y tecnológicas*. Disponible en <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-012.pdf>
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Mérida: Universidad de los Andes.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- González, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la escuela infantil*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Kemmis, S. y Mc. Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lebrero, M. P. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Editoria Síntesis S.A.
- Marrero, J. R., Rodrigo, M. J., y Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor distribuciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Leer y escribir, ¡qué gran aventura! Serie publicaciones para maestros*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Creamos alternativas Soc. Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de la Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, M. B. (2004). Panorama de los métodos de lecto-escritura. Repercusión de los distintos enfoques en la práctica educativa del aula. En T. Álvarez, *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Madrid: Secretaría general técnica. Subdirección general de información y publicaciones.
- Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Tamayo, Ó. E. (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista de educación y pedagogía*, 18(45). Universidad de Antioquia.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.