

PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES INFERIORES DE LA ESCRITURA

Teaching Practices in The Teaching of the Lower Skills of Writing

Práticas pedagógicas no ensino das capacidades inferiores da escrita

Francisca Salomé Chávez Delgado¹

ORCID: 0000-0001-8822-1067

María Eugenia Soto Muñoz²

ORCID: 0000-0002-9333-9702

María Loreto Muñoz-Abrines³

ORCID: 0000-0002-5265-129X

^{1 2 3} Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Correspondencia: fchavez@ediferencial.ucsc.cl

Recibido: 30/12/2021

Aceptado: 01/07/2022

Resumen: El desarrollo de habilidades inferiores resulta importante para el aprendizaje de la escritura, pues la generación de texto puede alcanzar un mejor estándar en la medida que haya un mayor dominio y automatización de estas. El objetivo de este estudio es analizar las prácticas docentes en el desarrollo de habilidades inferiores implicadas en la escritura en estudiantes de primero básico. Se desarrolló una metodología mixta, con una primera fase cuantitativa y una segunda fase cualitativa. En la primera fase, se realizó una encuesta a 19 profesoras a fin de caracterizar las estrategias de enseñanza y de retroalimentación que utilizan para promover las habilidades inferiores de la escritura. En la segunda fase, se buscó comprender las razones para utilizar determinadas estrategias, mediante entrevistas semiestructuradas a 6 participantes. Los resultados indicaron que las prácticas se caracterizan por ser tradicionales, que las docentes utilizan la letra ligada para enseñar a escribir, que la actividad a la que le dedican mayor cantidad de tiempo es a la caligrafía, que para automatizar la escritura usan una imagen estática con la instrucción del movimiento, que el recurso más utilizado por las docentes es el cuaderno Caligrafix y que utilizan un *feedback* valorativo. Finalmente, las razones por las que las docentes utilizan ciertas estrategias están condicionadas por la imposición de los equipos directivos y por la tradición.

Palabras clave: escritura; estrategias; habilidades inferiores; patrones motores.

Abstract: The development of lower skills is important for the learning of writing, since the generation of text can reach a better standard when there is a greater mastery and automation of these skills. The objective of this study is to analyze teaching practices in the development of lower skills involved in writing in first grade students. A mixed methodology was developed, with a first

quantitative phase and a second qualitative phase. In the first phase, 19 teachers were surveyed to characterize the teaching and feedback strategies they use to promote lower skills in writing. The second phase sought to understand the reasons for using certain strategies through semi-structured interviews with 6 participants. The results indicated that the practices are characterized by being traditional, that teachers use linked handwriting to teach writing, that the activity to which they dedicate the most time is calligraphy, that to automate writing they use a static image with movement instruction, that the resource most used by teachers is the Caligrafix workbook, and that they use evaluative feedback. Finally, the reasons why teachers use certain strategies are conditioned by the imposition of management teams and by tradition.

Keywords: writing; strategies; lower skills; motor patterns

Resumo: O desenvolvimento de competências inferiores é importante para a aprendizagem da escrita, uma vez que a produção de texto pode atingir um melhor padrão, na medida em que existe um maior domínio e automatização destas competências. O objetivo deste estudo é analisar as práticas de ensino no desenvolvimento de competências inferiores envolvidas na escrita em alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Foi desenvolvida uma metodologia mista, com uma primeira fase quantitativa e uma segunda fase qualitativa. Na primeira fase, 19 professores foram questionados a fim de caracterizar o ensino e as estratégias de feedback que utilizam para promover as competências inferiores de escrita. Na segunda fase, procurou-se compreender as razões da utilização de estratégias particulares através de entrevistas semi-estruturadas com 6 participantes. Os resultados indicaram que as práticas se caracterizam por serem tradicionais, que os professores utilizam a letra cursiva para ensinar a escrita, que a atividade a que dedicam mais tempo é a caligrafia, que para automatizar a escrita utilizam uma imagem estática com a instrução do movimento, que o recurso mais utilizado pelos professores é o caderno Caligrafix e que utilizam feedback avaliativo. Finalmente, as razões pelas quais os professores utilizam determinadas estratégias são condicionadas pela imposição de equipes de gestão e pela tradição.

Palavras-chave: escrita; estratégias; capacidades inferiores; padrões motores.

Introducción

El aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso esencial y relevante para toda persona, pues permite desenvolverse adecuadamente en una sociedad altamente alfabetizada, donde el uso del lenguaje escrito es indispensable. La escritura es una competencia compleja y sofisticada que se aprende durante toda la vida. Es una competencia esencial en la vida de las personas, pues permite el desarrollo del aprendizaje, la comunicación y la participación en la sociedad.

La enseñanza de la escritura en etapa inicial es un aprendizaje complejo que implica poner en marcha muchos procesos simultáneamente. Conlleva decidir un contenido sobre el cual se va a escribir, la forma de expresarlo, la estructura sintáctica a utilizar, seleccionar el léxico más adecuado, aplicar las reglas ortográficas y, algo muy esencial y primario, hacer los movimientos

grafomotrices necesarios para escribir cada letra (Nicasio, 1995). Por tanto, requiere de una demanda cognitiva importante, ya que no solo se debe pensar en qué escribir, sino también que los niños aprendan los movimientos grafomotrices necesarios para escribir cada letra.

Este estudio considera la perspectiva cognitiva de la escritura, específicamente aquellos aspectos relacionados a la programación motora de los movimientos que dan fruto a la escritura. Sin embargo, no se desestiman las otras perspectivas que tiene la escritura, sino que se aborda esta área específicamente, considerando la escritura como un proceso que involucra habilidades de orden superior vinculadas a la producción de textos y habilidades de orden inferior vinculadas a la transcripción.

La escritura ha sido tema de estudios durante muchos años. En Chile los estudios que se han desarrollado en escritura, desde el punto de vista como proceso, dan cuenta mayormente de la práctica docente que promueve la producción de texto, tal como lo confirman algunos estudios. Una revisión sistemática desarrollada en Chile sobre investigaciones de escritura en la educación básica realizadas durante el periodo 2007-2016 muestra que, en relación con la enseñanza de la escritura, se ha puesto mayor atención en entender las prácticas de enseñanza en la creación de cuentos o texto de opinión (Bañales et al., 2018). Otra investigación realizada en Chile, con el propósito de comprender prácticas de enseñanza de la escritura en nivel escolar, muestra que los docentes centran sus prácticas y estrategias de enseñanza de la escritura en la producción de un texto en diferentes etapas (Espinosa Aguirre, 2018). Si bien es un área muy relevante, es imperante también conocer las prácticas docentes relacionadas en el desarrollo de las habilidades inferiores, ya que es un área poco estudiada pero esencial para el desarrollo de habilidades superiores.

El proceso de escritura en edad temprana involucra dos subprocesos; un proceso de transcripción vinculado a habilidades de orden inferior, y un proceso de generación textual, vinculado a habilidades de nivel superior (Berninger et al., 1992). La transcripción involucra habilidades de codificación ortográfica y habilidades grafomotoras para el trazado de las letras (Sánchez Abchi & Borzone, 2010), mientras que el subproceso de generación textual implica producir una representación mental de lo que demanda la tarea, requiere de una planificación y objetivos para desarrollarla y crear un texto (Hayes & Flower, 1980).

Si bien la redacción de un texto no se limita a la codificación ortográfica o al trazado, para un escritor en etapa inicial atender a estas habilidades demanda muchos recursos de su capacidad atencional (Sánchez Abchi & Borzone, 2010). Existe un alto compromiso de procesos motores,

reconocimiento de palabras y de su significado, y su procesamiento sintáctico en oraciones y párrafos (Cuetos, 2009).

En esta línea, la psicología cognitiva coloca su atención en las exigencias que demandan las habilidades inferiores en cuanto al proceso de transcripción, exigencias que implican una alta demanda para la memoria de trabajo (McCutchen, 2011). La memoria de trabajo es limitada por el grado de automatización de las tareas involucradas (Sánchez Abchi et al., 2011), ya que un mayor dominio de las habilidades inferiores disminuye la carga de la memoria de trabajo (Berninger et al., 1992). Se plantea que estas habilidades debiesen ser automatizadas, para que de esta manera se puedan liberar recursos cognitivos que pueden ser destinados a las habilidades de orden superior como la generación textual (McCutchen, 2011).

La automaticidad de la escritura consiste en la precisión y velocidad con la que los niños recuperan y producen palabras (Berninger, 1999; Graham et al., 1997), la que está relacionada con la calidad de escritura de los niños y la productividad (Graham et al., 1997; Kim et al., 2011; Puranik & Al Otaiba, 2012; Wagner et al., 2011).

Cuando las habilidades de orden inferior no están automatizadas, niños y niñas requieren mayores recursos atencionales de la memoria operativa para transcribir palabras, lo que dificulta la elaboración del contenido del texto que se está escribiendo, que corresponde a habilidades superiores (Torrance & Galbraith, 2006).

Para lograr la automatización de las habilidades inferiores se necesita la integración de la forma de las letras en la memoria a largo plazo, por ello es necesario construir memoria muscular de la forma de las letras, a través de copias con repeticiones inteligentes, la cantidad necesaria para integrar la forma de las letras en la memoria a largo plazo (Muñoz-Arbines, 2020).

La teoría vinculada a los patrones grafomotores en actividades de copia (Politis & Kurlat, 2005) otorga la posibilidad de planificar la instrucción del patrón gráfico correcto en tareas de copia, como una estrategia para mejorar el rendimiento (Muñoz-Arbines, 2020).

Los niños que se inician en el proceso de escritura necesitan articular las demandas motoras de la escritura con la información ortográfica sobre cómo se secuencian las letras para formar palabras (Limpo & Graham, 2020). Por tanto, es necesaria una enseñanza explícita de los movimientos secuenciales que se requieren para escribir cada letra y así memorizar los patrones motores. La enseñanza explícita del movimiento consiste en verbalizar la forma que tiene la letra utilizando un lenguaje simple y con términos familiares (Muñoz-Arbines, 2020).

La didáctica juega un papel fundamental en la práctica docente, porque permite aplicar diversas estrategias para organizar de manera adecuada y coherente el trabajo con los niños, utilizar los recursos didácticos pertinentes a cada experiencia.

Además de considerar una enseñanza explícita del movimiento, para construir memoria muscular también es importante considerar el uso de la letra grande, ya que es una necesidad para el desarrollo de la niñez y además favorece la memoria muscular. La escritura grande requiere que quien escribe use una acción motriz más amplia, por lo que incorpora una forma más legible de la letra en la memoria muscular (Nelson & Trafford, 2003).

En el proceso de adquisición de la escritura, y en especial la enseñanza de habilidades grafomotoras, es importante considerar el tipo de letra con el que se va a enseñar a escribir, pues esta decisión condiciona los patrones motores para cada letra. Con relación al estilo de letras, convencionalmente existen dos tipos: la letra cursiva o ligada y la imprenta o script. Ledesma (2010) señala que la letra ligada tiene un estilo caligráfico con enlaces que favorece la unidad de la palabra. Con relación al tipo de letra imprenta o script, sus trazos a diferencia de la cursiva, son separados. Sus trazos son más sobrios, claros y fiel en su forma para ser percibida (Ledesma, 2010).

Teniendo en cuenta que los niños en etapa inicial no poseen una destreza motora consolidada, es importante la decisión pedagógica sobre el tipo de letra que se va a enseñar. La letra cursiva o ligada tiene fuertes demandas mecánicas (Graham & Weintraub, 1996), ya que exige destrezas grafomotoras para lograr cierta regularidad, ritmo y velocidad que son superiores a las que demanda la letra imprenta (Ribera et al., 2015), la que es más fácil de ejecutar motrizmente.

En la misma línea, es necesario tener en cuenta que los recursos materiales para desarrollar habilidades inferiores deben ser los más adecuados y pertinentes a las capacidades perceptivo-motriz que los niños posean. Ribera et al. (2015) mencionan que el gesto gráfico debe ser practicado en reiteradas ocasiones, ya sea mediante trazos en el aire o en diferentes soportes, pues una cierta repetición es necesaria para automatizar el gesto gráfico. Respecto a los soportes escriturales, Ribera et al. (2015) señalan que es necesario que los niños dispongan de soportes con dimensiones amplias como pizarras o cartulinas, pues necesitan explorar el espacio y moverse mientras realizan trazos, además les permite que el gesto sea amplio, suelto y libre. Algunos soportes sugeridos son: pizarra, cartulina, plastilina, bandejas de arena o polvo.

En etapa inicial comienza el entrenamiento de la coordinación visomotora, tarea que permite manejar el lápiz con la suficiente habilidad para dibujar las letras logrando la presión sobre

el lápiz, orientación y proporción del tamaño de las letras (Cuetos, 2009). Por lo tanto, el tipo de lápiz que se utiliza debe ser apropiado a las características de los niños. Según la evidencia empírica otro recurso muy utilizado en cursos de primero básico son los libros de escritura o caligrafía. Así lo afirman Vander Hart et al. (2010), señalando que maestros y padres generalmente usan libros de escritura a mano para enseñar a los niños cómo producir letras y practicar la escritura.

Respecto al uso de cuadernillos de caligrafía, Cuetos (2009) señala que son muy utilizados para la enseñanza de la escritura, sin embargo, el uso de ellos no es demasiado eficaz si no se realiza en presencia del profesor que proporcione instrucciones explícitas sobre la direccionalidad, proporcionalidad, etc., y para que compruebe que el niño está siguiendo las pautas adecuadas.

Resulta evidente que existe la necesidad de conocer cómo son las prácticas docentes en el desarrollo de habilidades inferiores, pues es un área de la que se habla mucho por la importancia que tiene en el aprendizaje de la escritura, sin embargo, es un área poco estudiada. Además, es relevante la estrecha relación entre el desarrollo de habilidades de orden inferior con las de orden superior, ya que, en tanto las habilidades de transcripción están más automatizadas, permiten liberar recursos cognitivos para el desarrollo de habilidades de generación textual.

Por lo tanto, surge la necesidad de analizar las prácticas docentes en el desarrollo de habilidades de transcripción en primero básico, pues posee una alta relevancia en cuanto permitiría develar qué sucede en las aulas, cuáles son las estrategias que utilizan los docentes para potenciar el desarrollo de estas habilidades, qué recursos utilizan, qué tipo de letra enseñan. Por tanto, el problema planteado está contenido en la siguiente pregunta general de investigación: ¿Qué características tienen las prácticas docentes, en relación al desarrollo de las habilidades inferiores en la enseñanza de la escritura en estudiantes de primero básico?

En este artículo se publica solo parte del estudio, que apunta a caracterizar y comprender las razones que los docentes tienen para utilizar determinadas estrategias para enseñar a escribir.

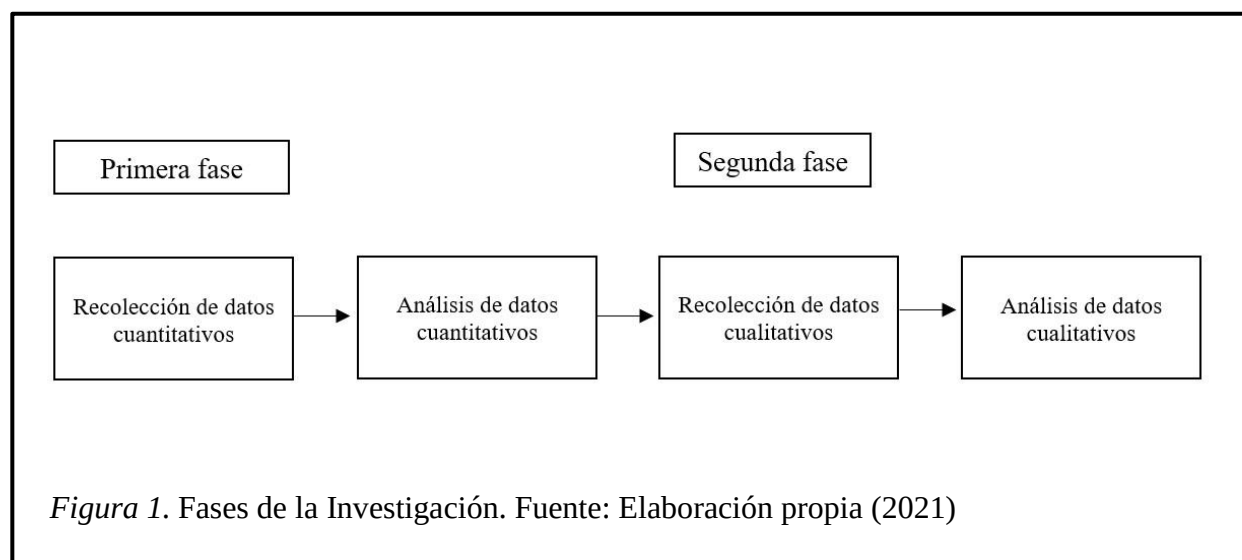
Metodología

Enfoque y diseño

La investigación se abordó bajo un enfoque mixto, pues el propósito está orientado a lograr una perspectiva más amplia y profunda de un fenómeno (Newman et al., 2002), en particular en este estudio se analizaron las prácticas de enseñanza en habilidades inferiores de la escritura de

docentes de primer año básico, mediante un conjunto de procesos sistemáticos que implicó la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2008). Dada la naturaleza del fenómeno, y para favorecer la mayor comprensión de este, se desarrolló un diseño mixto con predominancia en lo cuantitativo.

En términos generales se adoptó el diseño explicativo secuencial expuesto por Hernández-Sampieri y Torres (2018), ya que los resultados cuantitativos iniciales informaron a la recolección de los datos cualitativos, para luego lograr la integración de ambas etapas y la interpretación y elaboración del reporte del estudio. Se implementaron dos fases en la investigación. En la primera se realizó la recogida de información cuantitativa, que permitió caracterizar las prácticas de enseñanza en habilidades inferiores de la escritura de docentes de primer año básico. Luego de un primer análisis de la información se realizó una segunda fase donde se buscó complementar y profundizar sobre los antecedentes más relevantes que surgieron en la primera fase (Figura 1).



Procedimientos

En el contexto de esta investigación, se consideraron docentes de primer año básico que trabajan en establecimientos municipales y subvencionados de Lota, una comuna del borde costero sur de la región del Biobío, Chile. Para efectos del estudio se seleccionó una muestra no probabilística, pues la elección de los sujetos no dependió de la probabilidad, sino de las características de la investigación (Hernández-Sampieri & Torres, 2018).

En la primera fase del estudio hubo una participación de 19 docentes de un total de 21 profesores de primero básico que trabajan en la comuna. Dado el contexto nacional e internacional de pandemia por COVID-19, que imperaba al momento de la recogida de información, se utilizó un formulario *online* a través de Google Forms que incluyó un conjunto de preguntas cerradas, para obtener información acerca de las prácticas docentes en relación a las habilidades inferiores y percepciones docentes en la enseñanza de la escritura. Esta encuesta fue validada previamente mediante juicio de experto por tres profesionales especialistas en el área de escritura.

En la segunda fase de la investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas de manera virtual a través de la plataforma Zoom. Se seleccionó la muestra mediante muestra de participantes voluntarios (Hernández-Sampieri & Torres, 2018), que quedó compuesta por 6 docentes que trabajan en establecimientos municipales y particulares subvencionados. El guion de entrevista fue validado previamente mediante juicio de experto (Hernández-Sampieri & Torres, 2018), por medio de esta se alcanzó el oportuno consenso, después de realizar, de forma independiente y para cada uno de los ítems, una revisión crítica de aspectos como su comprensión, pertinencia, etc., y de proponer las modificaciones oportunas. En este sentido, tres profesionales de educación de una universidad de la Región del Biobío, específicamente profesores del área del Lenguaje, determinaron la validez de su contenido (consenso), de acuerdo con criterios de representatividad y relevancia de los ítems.

Se analizaron los datos de la primera fase a través de estadística descriptiva, que según Hernández-Sampieri y Torres (2018) para describir los datos es necesario describir la distribución de las puntuaciones o frecuencias de cada variable. Considerando la frecuencia de las respuestas que arrojó el formulario de Google Forms, se realizó una descripción de los datos.

En la segunda fase de este estudio se analizaron los datos textuales mediante análisis de contenido de tipo cualitativo (Gibbs, 2012). Las entrevistas grabadas fueron transcritas literalmente. Se redujeron los datos a través de matrices construidas a partir de los objetivos de la investigación y en función de los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación, la reducción de los datos contempló una fase de categorización y codificación de las entrevistas, con categorías apriorísticas para obtener una visión completa de las entrevistas y realizar las conclusiones. La codificación y categorización fue realizada por las tres investigadoras de forma independiente, para luego realizar la triangulación por investigadores y así darle validez a la investigación. Respecto al proceso de codificación, se recurrió al soporte informativo NVivo,

versión 12, *software* que facilitó el ordenamiento de las primeras evidencias en patrones o unidades de análisis en concordancia con las temáticas investigadas.

Resultados

Resultados cuantitativos

De acuerdo al análisis de la primera fase se obtienen los siguientes resultados.

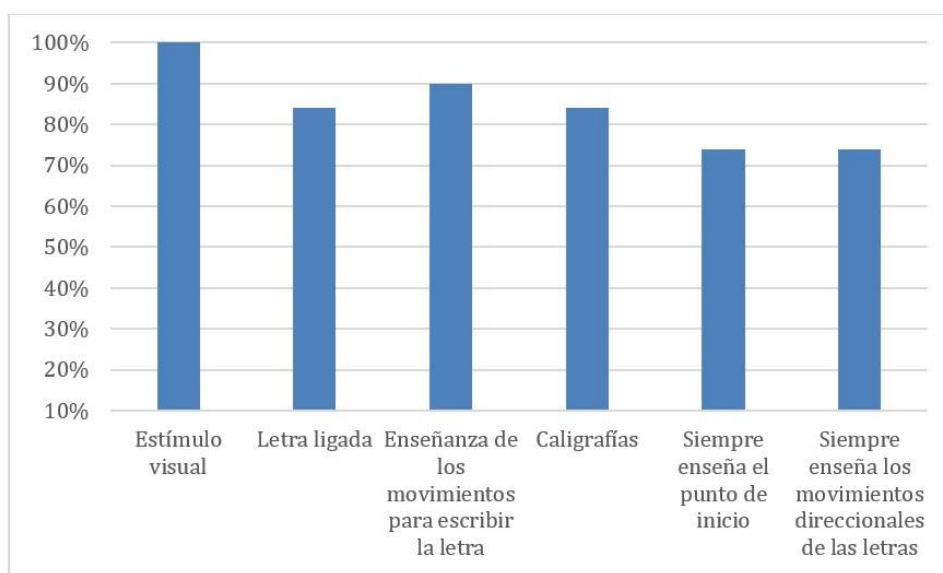


Figura 2. Presentación de una nueva letra. Fuente: Elaboración propia (2021)

Respecto a la presentación de una nueva letra, el 100 % de los docentes lo hace a través de estímulos visuales tales como la imagen de la letra. En lo que respecta a la enseñanza de la escritura, el 84 % de los docentes enseña a escribir con letra ligada. El 90 % enseña a escribir mediante la indicación de los movimientos direccionales de las letras y el 84 % también lo hace a través de caligrafías. Cuando enseñan a escribir una nueva letra, el 74 % de los docentes siempre indica el punto de inicio y los movimientos direccionales de la letra.

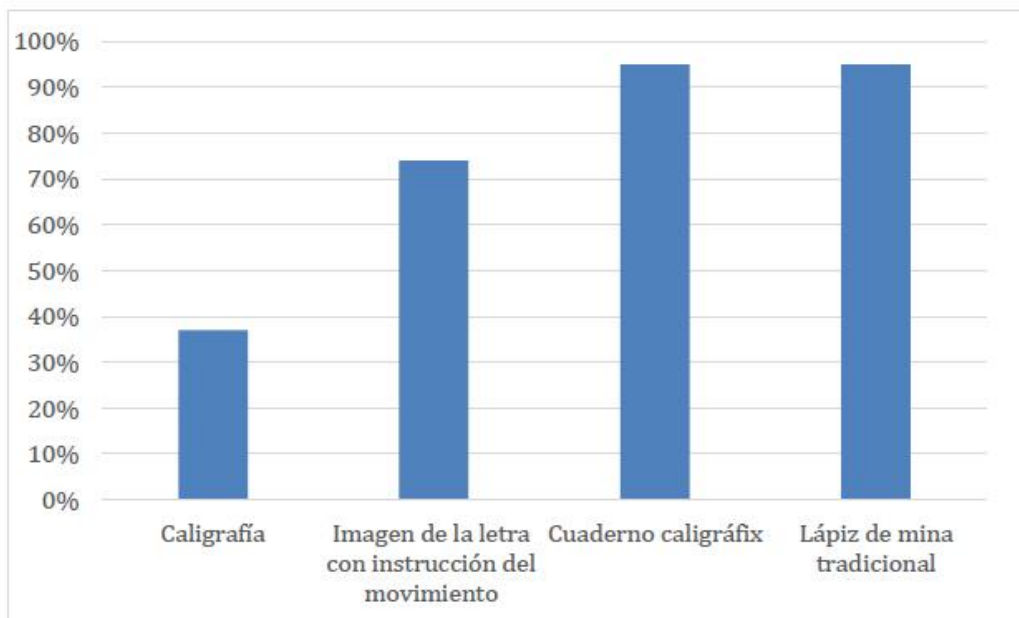


Figura 3. Actividades y recursos para la enseñanza de la escritura. Fuente: Elaboración propia (2021)

Sobre las actividades relacionadas con la escritura, el 37 % de los docentes dedica mayor tiempo a la realización de caligrafías. Respecto a la automatización de la escritura, el 70 % automatiza la escritura mediante la imagen de la letra con la instrucción del movimiento (imagen dinámica). Referente a los recursos que utilizan para la enseñanza de la escritura, el 95 % de los docentes señala que utiliza el cuaderno Caligrafix. Respecto al tipo de lápiz, el 95 % de los docentes señala que utiliza lápiz de mina tradicional.

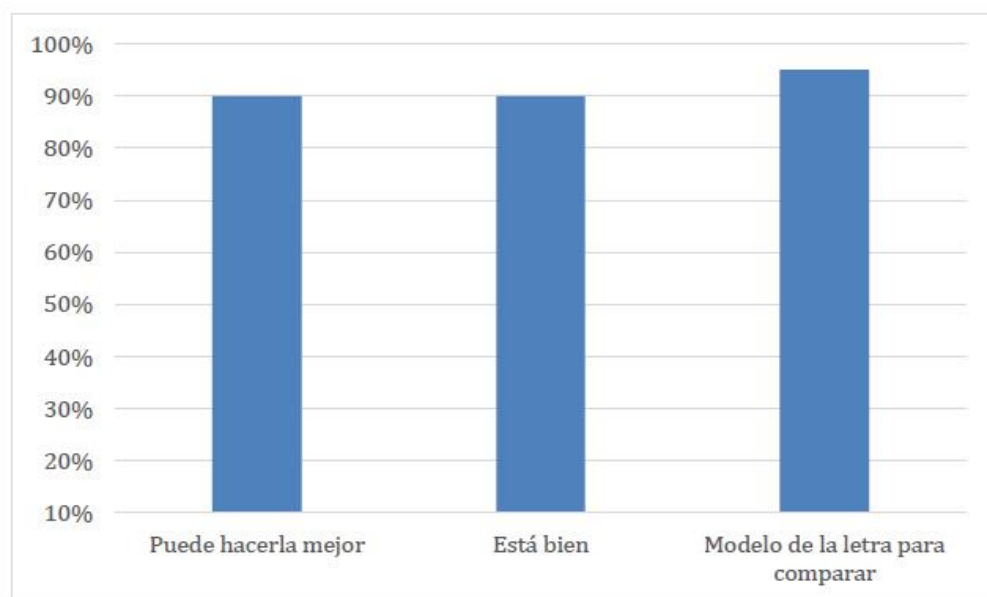


Figura 4. Retroalimentación. Fuente: Elaboración propia (2021)

En relación con el tipo de retroalimentación que las docentes entregan a los niños cuando hacen “mal” una letra, el 90 % de los profesores señala que dice a sus estudiantes que “pueden hacerla mejor”. Cuando los estudiantes realizan bien una letra, los docentes les dicen a los estudiantes que “está bien”. Respecto a actividades correctivas, el 100 % de los docentes indica que sí las realiza, y el 95 % lo hace mostrando un modelo de la letra para lo que los estudiantes la comparen con la que escribió.

Resultados cualitativos

Categoría Estrategias de la enseñanza

Los resultados de la categoría de estrategias de la enseñanza muestran los hallazgos de las subcategorías *Enseñanza de la escritura* y *Recursos*.

Enseñanza de la escritura

En relación con la enseñanza de la escritura, gran parte de las entrevistadas expresa que al enseñar una nueva letra lo hace mostrando la letra, es decir, de manera visual, además enseñan la letra escribiéndola en el aire.

Primero es presentar la letra en forma visual y después ellos dibujar en el aire para que ellos vayan internalizando la escritura. (P2)

Respecto a las razones que sustentan el uso de letra ligada para la enseñanza de la escritura, la mayoría de las docentes declaran que es por imposición y por tradición.

Era algo como sagrado... como más tradicional y estaba mal visto que el niño no escribiera en ligada. (P2)

Por un tema de imposición... nos imponen y está relacionado mucho con las prácticas antiguas, como esa educación normalista que existía antes. (P5)

Recursos

En la primera fase de la investigación se encontró que, dentro de los recursos materiales que utilizan para la enseñanza de la escritura, el 100 % de los docentes indica usar el cuaderno Caligrafix. En la segunda fase se indagó sobre las razones para usar este recurso. La mayoría de las docentes señalan que lo utilizan porque es el recurso que llega a las escuelas.

La única razón por la que se utiliza el Caligrafix de forma complementaria es porque es el único recurso que llega a las escuelas. (P6)

Respecto a la opinión que tienen las docentes del cuaderno Caligrafix en términos de practicabilidad, utilidad y efectividad, estas consideran que sí es práctico, porque es un libro amigable, en el que viene todo dado, entonces los niños solo deben repetir y pueden trabajar solos.

Es práctico sin duda, porque es un cuaderno, un texto amigable que el niño puede ir trabajando muy bien, puede ir haciéndolo solo. (P2)

Con relación a la utilidad del Caligrafix, todas consideran que es útil porque permite la ejercitación, es entretenido visualmente a diferencia de las caligrafías en el cuaderno, y además permite memorizar las letras.

Utilidad, sí, a mí me gustaba mucho y sentía que era más útil para los chicos por el tema de que era mucho más entretenido visualmente que trabajar con el típico cuaderno de caligrafía. (P4)

De utilidad, puede que tenga mucha ejercitación y quizás desde ese enfoque podría llegar a pensarse que no todo es malo. (P1)

En cuanto a la efectividad del cuaderno Caligrafix, las docentes tienen diversas opiniones. La mayoría declara que no es efectivo, pero por distintas razones: porque no aprenden a escribir, porque no tiene muchas actividades, es decir tiene poca repetición, porque no promueve la imaginación, porque el cuerpo y desarrollo de los niños no están adaptados para usar el cuaderno en primero básico. Además, señalan que no es efectivo para los niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la escritura.

Categoría Procesos de automatización

El proceso de automatización forma parte de las estrategias que las docentes utilizan para promover la automatización de la escritura. A partir de esta categoría se pueden conocer las actividades que realizan para promover la automatización de la escritura, las características de las copias y los beneficios que tiene indicar el punto de inicio y la direccionalidad de la letra.

Respecto a las actividades que realizan para promover la memorización de una letra, la mayoría señala que realiza actividades de transcripción, ejercicios de copias y caligrafías.

Las actividades que realizo son, en el fondo, que el niño copie, transcriba varias veces la letra. (P2)

En relación con las características de las copias que deben realizar los niños, las docentes en su mayoría declaran que estas deben ajustarse al espacio indicado. También señalan que los niños no deben “pasarse del renglón”, que sea de un tamaño acorde a su edad, que sea letra legible.

De principio yo creo que nosotros los profesores nos enfocamos en el tema del uso espacial, de que no se pasen del renglón... me enfoco en la legibilidad. (P1)

Bueno, en cuanto a tamaño creo que es un tamaño adecuado de acuerdo con su edad. (P3)

Respecto a los beneficios que tiene indicar el punto de inicio y direccionalidad de las letras, la mayoría de las docentes manifiesta que indicarlo es beneficioso principalmente porque permite que los niños se orienten dentro del cuaderno, les permite ser conscientes de conocer cómo es la letra, saber por dónde parte y termina una letra.

Es bueno, porque, a ellos les sirve por dónde partir y hacia dónde debe ir la mano y el lápiz en conjunto con ellos. (P1)

Categoría Retroalimentación

La retroalimentación forma parte de las estrategias que las docentes utilizan para la enseñanza de la escritura. A partir de esta categoría se pueden conocer las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes respecto a la escritura, cuáles son los comentarios que realizan cuando cumplen las expectativas, y cuáles cuando no las cumplen.

En relación con la retroalimentación, en primer lugar, las docentes exponen sus expectativas frente a la escritura. La mayoría declara que esperan que los niños puedan entender o leer lo que escriben, es decir, que sea una letra legible,

Con que la escriban y que lo entiendan y que lo lean, para mí está bien. (P3)

Respecto a lo que las docentes hacen cuando los estudiantes cumplen con sus expectativas, todas las docentes señalan que utilizan el refuerzo positivo.

El refuerzo positivo sin duda... “¡Excelente trabajo! ¡felicitaciones, lograste la tarea!”. (P2)

En cuanto a los beneficios que tiene el refuerzo positivo, la mayoría de las docentes señalan que ayuda a los estudiantes a sentirse más seguros y confiados.

En la misma línea de las expectativas, se preguntó a las docentes sobre lo que sucede cuando los estudiantes no cumplen con sus expectativas en actividades de escritura. En primer lugar, las docentes manifiestan que las características de una escritura que no cumple sus expectativas principalmente es que la letra no se pueda leer.

Que haga una letra no legible. (P1)

Que no se pueda leer, que no sea legible. (P3)

Respecto a qué hacen frente a esto, hay diversas acciones que las docentes realizan, las que más se repiten son borrar la tarea.

Les digo que tienen que hacerlo de nuevo, se los borro. (P4)

Otras docentes comentan que muestran un modelo.

Miramos en otro portador quizás, para ver ¿qué habrá pasado acá? como que los oriento. (P1)

Las docentes que usan la estrategia de mostrar un modelo mencionan que sirve para que los niños tomen conciencia de la letra.

Los ayude a darse cuenta. (P1)

Asimismo, el usar goma permite que hagan lo correcto.

Que logre hacer un trabajo de la manera que yo creía que era lo correcto. (P2)

Discusión

Este estudio se realizó en una comuna del borde costero de la región del Biobío y ofrece un primer diagnóstico sobre las prácticas de enseñanza de la escritura del profesorado de primero básico. Es importante recordar que el objetivo fue analizar las prácticas docentes en el desarrollo de habilidades inferiores en la enseñanza de la escritura en estudiantes de primero básico.

Sobre las características que tienen las estrategias de enseñanza y evaluación que las profesoras utilizan para promover habilidades inferiores, se evidenció que la mayoría de los docentes enseñan a escribir una nueva letra considerando tres aspectos: enseñan a escribir con letra ligada, indican los movimientos direccionales de las letras y la enseñan a través de caligrafías.

Respecto a las razones que las docentes manifiestan para usar la letra ligada es que existe una imposición de parte del equipo directivo o lo hacen por tradición. Llama la atención que las docentes no mencionan nada respecto al desarrollo motriz de los estudiantes o a aspectos didácticos como antecedente para decidir enseñar con dicha letra. Lo anterior es relevante en la enseñanza de la escritura inicial, pues los niños en etapa inicial no poseen una destreza motora consolidada y la letra ligada, tal como lo señalan Graham & Weintraub (1996), tiene fuertes demandas mecánicas, ya que exige destrezas grafomotoras para lograr cierta regularidad, ritmo y velocidad que son superiores a las que demanda la letra imprenta (Ribera et al., 2015), que es más fácil de ejecutar motrizmente.

En lo que refiere al resultado de la enseñanza explícita de los movimientos direccionales de las letras, las docentes resaltan que es beneficioso indicarlos, ya que ayuda a los niños a orientarse en el cuaderno y les permite ser conscientes de que las letras tienen un punto de inicio y secuencias de movimientos que se requieren para hacer el trazado de la letra. Al respecto, Limpo y Graham

(2020) señalan que los niños que se inician en el proceso de escritura necesitan la enseñanza explícita de los movimientos secuenciales para así memorizar los patrones motores, ya que necesitan articular las demandas motoras de la escritura con la información ortográfica sobre cómo se secuencian las letras para formar palabras.

En relación con el uso de caligrafías, que según los resultados de esta investigación es la actividad a la que los docentes le dedican mayor tiempo y que utilizan para automatizar la escritura, Muñoz-Arbines (2020) señala que, para lograr la automatización de las habilidades inferiores, se necesita la integración de la forma de las letras en la memoria a largo plazo. Para ello es necesario la construcción de memoria muscular de la forma de las letras, que se logra a través de copias con repeticiones inteligentes una cantidad necesaria para integrar la forma de las letras en la memoria a largo plazo y utilizando letra grande.

Aun cuando Lurçat (1982) señala que los niños no se benefician de pasar muchas horas copiando letras, es importante señalar que una cierta repetición es necesaria para la automatización de habilidades grafomotoras. Como señala Muñoz-Arbines (2020), para integrar las formas de las letras en la memoria a largo plazo, es necesario realizar copias, pero con repeticiones inteligentes que se caracterizan por ser actividades de copia creativa que tengan un sentido que trascienda la mera acción de copiar (Muñoz, 2017). Tal como menciona Graham et al., (2008) debe desterrarse de la escuela la copia repetida de un mismo modelo y sin ningún objetivo claro, que acaba por aburrir y cansar a los niños.

Respecto a la automatización de la escritura, el resultado de la investigación señala que la mayoría de los docentes la automatiza mediante la imagen de la letra con la instrucción del movimiento. Si bien se ha expuesto la importancia de indicar los movimientos direccionales de las letras, es importante resaltar que para que los niños automaticen la escritura, es necesario quitar el modelo luego de un tiempo para que efectivamente puedan memorizarlo y así automatizarlo. Además, es fundamental que esta actividad sea complementada con actividades que impliquen movimientos, ya que, para crear memoria muscular en los niños, es necesario que puedan ejercitar el movimiento por sí mismos (Montessori, 1912/2003; Nelson & Trafford, 2003).

Sobre recursos materiales para la enseñanza de la escritura, resulta interesante que el 100 % de los docentes señala que utiliza el cuaderno Caligrafix. Si bien este cuadernillo provee las representaciones de las letras, que como señala Cuetos (2009) es fundamental proveer a los niños la representación exacta de las letras, con sus rasgos y orientación adecuada para evitar

confusiones, su formato considera la letra ligada en mayúscula y minúscula con bastante repetición (Anavalón, 2013). Respecto al tipo de letra que el cuadernillo ofrece existe la discrepancia pues, como se menciona anteriormente, la letra ligada tal como lo señala Graham y Weintraub (1996) tiene fuertes demandas mecánicas que exige destrezas grafomotoras para lograr cierta regularidad, ritmo y velocidad. Por otro lado, existe una excesiva repetición de las letras sin un contexto y además con un tamaño pequeño. Ribera et al. (2015) mencionan que el gesto gráfico debe ser practicado en reiteradas ocasiones, sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, estas copias deben ser inteligentes. Respecto a soportes escriturales, señala que es necesario que los niños dispongan de soportes con dimensiones amplias como pizarras o cartulinas, pues necesitan explorar el espacio y moverse mientras realizan trazos, además les permite que el gesto sea amplio, suelto y libre.

Sobre la opinión que las docentes tienen de este cuadernillo, resalta que consideran que es un material práctico, porque viene todo dado y el niño sólo tiene que repetir y pueden trabajar solos, sin embargo, como menciona Cueto (2009), el uso de cuadernos de caligrafía no es eficaz si no se realiza en presencia del profesor que proporcione instrucciones explícitas sobre la direccionalidad, proporcionalidad, etc., para que compruebe que el niño está siguiendo las pautas adecuadas.

Si bien este recurso contiene la enseñanza explícita del movimiento, el uso exclusivo de este cuaderno es cuestionable considerando que su formato es estructurado, con espacios reducidos y copias reiterativas que no tienen contexto. Por tanto, es recomendable que su uso sea mediado por el docente, además, es necesario que este recurso sea complementado con otras actividades que permitan a los estudiantes la soltura del trazo.

Respecto a la retroalimentación o *feedback* docente, los resultados indican que cuando los estudiantes hacen “mal” una letra la mayoría de los docentes les dicen que “pueden hacerla mejor” y cuando realizan bien una letra, los docentes les dicen que “está bien”.

Sobre el uso de *feedback* positivo, efectivamente contiene información que tiene como objetivo promover sentimientos positivos y de compromiso con el aprendizaje, en especial en estudiantes que se les dificulta más obtener buenos resultados (Burnett & Mandel, 2010; Harris et al., 2008). Sin embargo, a pesar de ser importante generar sentimientos positivos, el elogio por sí solo no aporta a mejorar el aprendizaje, ya que sólo dirige la percepción del estudiante sobre sí mismo y no respecto al desempeño en la tarea que fue retroalimentada (Stobart, 2006).

Por lo tanto, cuando los estudiantes van bien encaminados en la escritura, lo recomendable será proporcionar comentarios que especifiquen sus aciertos, explicitando el aprendizaje, como frases que incluyan la valoración y la especificación del aprendizaje, tal como “muy bien eso de poner letras diferentes para palabras diferentes” (Bigas & Correig, 2008).

Conclusiones

La enseñanza de habilidades inferiores se caracteriza por ser de tipo tradicional determinada por dos aspectos. El primero es la utilización de la letra ligada para enseñar a escribir, ya sea por tradición o por imposición de los equipos directivos. El segundo es la utilización de la actividad de caligrafía como práctica habitual para que los niños automaticen la escritura.

Respecto a la automatización de la escritura, se puede concluir que la mayoría de los docentes busca automatizar la escritura utilizando una imagen de la letra con la instrucción del movimiento. Aun cuando es favorable que los niños obtengan las indicaciones explícitas del recorrido que es necesario para escribir cada letra. Hay que tener presente que para crear memoria muscular es necesario que los niños experimenten por medio del movimiento.

Las razones que las docentes argumentan para el uso de diversas estrategias y recursos para la enseñanza de la escritura están determinadas principalmente por dos aspectos. Los equipos directivos imponen ciertas directrices para la enseñanza de la escritura inicial y la práctica docente, según el propio relato de las participantes, está determinada por lo que tradicionalmente se ha hecho durante décadas en el aula para que los niños aprendan a escribir. Los docentes no manifiestan razones pedagógicas o didácticas centradas en los niños para utilizar determinadas estrategias, lo que es preocupante, puesto que se siguen patrones tradicionales que no permiten un avance en la incorporación de nuevas estrategias que por un lado son mucho más amigables para los estudiantes y que generan mayor aprendizaje y por otro lado que son respetuosas con el desarrollo de los niños.

Finalmente, se puede concluir que el imponer un tipo de letra constituye una barrera para el aprendizaje de la escritura pues genera frustración y/o rechazo a la escritura. Por lo tanto, antes de dicha decisión, se debe analizar y discutir las implicancias que tiene para el aprendizaje de los niños la utilización de uno u otro tipo de letra.

Respecto a la actividad de caligrafía es relevante mencionar que es una actividad que lleva décadas en las aulas y que por medio de repeticiones excesivas en tamaño pequeño busca que los niños aprendan a escribir. Lo cierto es que dicha combinación contradice las necesidades de una

didáctica de la escritura para escritores principiantes. En cambio, las copias inteligentes que consideran una cierta repetición, inicialmente con letra grande y en un contexto cercano o significativo para los estudiantes es el camino para desarrollar las habilidades grafomotoras.

El uso del cuaderno Caligrafix es cuestionable considerando que los docentes señalan que no efectivo y argumentan que lo utilizan sólo porque es el único material que llega a las escuelas. Por lo anterior, se concluye que en las escuelas de la comuna de Lota las decisiones vinculadas a la enseñanza de la escritura en escritores principiantes debiesen obedecer a razones pedagógicas y didácticas.

De forma particular la estrategia de la enseñanza explícita del movimiento (indicar los movimientos direccionales de las letras) es beneficiosa, pues permite que los niños se orienten en el espacio y sean conscientes de los trazos que requiere cada letra. Además, es una estrategia que permite la automatización de las habilidades grafomotoras, mediante patrones motores que los estudiantes adquieren.

Limitaciones y proyecciones

Una de las limitaciones de este estudio es no haber podido aplicar distintas técnicas de recogida de información en la segunda fase, sólo se aplicó una entrevista respecto a las prácticas docentes. Sin embargo, haber podido observar las prácticas docentes en el aula contribuiría a una mayor riqueza de la investigación. Esto es debido a la no presencialidad de las clases por COVID-19. Otra limitación fue la muestra de este estudio, ya que se redujo a docentes que trabajan en una comuna del borde costero de la región del Biobío y no se pudo ampliar la investigación a otras comunas por el tiempo limitado con el que se contaba para desarrollar la investigación.

Para futuras investigaciones se podría indagar sobre la formación inicial de los estudiantes de pedagogía, específicamente, qué formación reciben respecto a la enseñanza de la escritura, así como estudiar sobre lo que piensan los niños respecto a las prácticas docentes en el desarrollo de habilidades inferiores, o también llevar a cabo un programa de intervención que busque desarrollar habilidades grafomotoras y estudiar el impacto de éste en estudiantes de primero básico.

Referencias

- Anavalón, K. (2013). *El libro Caligrafía horizontal 1° básico*. Caligrafix.
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., & Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la Educación Básica en Chile: revisión de una década (2007-2016). *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(1), 59-84. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832018000100059>
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112. <https://doi.org/10.2307/1511269>
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4(3), 257-280.
- Bigas, M., & Correig, M. (2008). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis Educación.
- Burnett, P., & Mandel, V. (2010). Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, (10), 145-154.
- Cuetos, V. F. (2009). *Psicología de la escritura*. Wolters Kluwer.
- Espinosa Aguirre, M. J. (2018). Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así los docentes [Tesis de grado. Universidad Diego Portales; Universidad Alberto Hurtado]. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/24204>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Morata.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8(1), 7-87. <https://doi.org/10.1007/BF01761831>
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170-182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.170>
- Harris, L., Irving, S., & Peterson, E. (2008, diciembre). *Secondary teachers' conceptions of the purpose of assessment and feedback*. Presentado en el Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Australia.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing. An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). *El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto*. Presentado en el 6° Congreso de Investigación en Sexología. Instituto Mexicano de Sexología; Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.

- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L., & Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and individual differences*, 21(5), 517-525. <https://doi.org/10.1016%2Fj.lindif.2011.06.004>
- Politis, D. G., & Kurlat, V. L. (2005). Alteraciones de la programación motora de la escritura. *Revista Española de Neuropsicología*, 7(2), 99-115.
- Ledesma, M. (2010). *Ventajas y desventajas del uso simultáneo y único de las letras script y cursiva en los niños y niñas de segundo año, de las escuelas Juan Montalvo y San Antonio, en el desarrollo de las destrezas escritoras, durante el año lectivo 2008- 2009*. [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica Equinoccial]. <http://repositorio.ute.edu.ec/handle/123456789/12607>
- Limpo, T. & Graham, S. (2020). The Role of Handwriting Instruction in Writers' Education. *British Journal of Educational Studies*, 68(3). <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1692127>
- Lurçat, L. (1982). *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*. Cíncel.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68. <https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>
- Montessori, M. (2003). *The Montessori Method*. Barnes y Noble. (Trabajo original publicado en 1912).
- Muñoz, M. (2017). *Retroalimentación a la escritura en actividades con foco en lo grafomotor durante la transición de kínder a primero básico en escuelas públicas de la comuna de concepción* [Tesis doctoral inédita]. Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Muñoz-Abrines, M. L. (2020). La instrucción del movimiento durante actividades de copia con escritores y escritoras principiantes. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 527-539. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.26>
- Nelson, R. H., & Trafford, C. H. (2003). *Handwriting: a complete guide to instruction*. Peterson Directed Handwriting.
- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C., & DeMarco, G. M. P. (2002). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioural Research* (pp. 167-188). Sage.
- Nicasio, J. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lectoescritura y matemáticas*. Narcea.
- Puranik, C., Al Otaiba, S. (2012). Examining the contribution of letter writing fluency and spelling to composition in kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(7), 1523-1546. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9331-x>
- Ribera, P., Villagrasa, M. R., & López Jiménez, S. (2015). *La escritura: cómo conseguir un buen grafismo. Prevención y atención de sus dificultades en el aula*. Grao educación.
- Sánchez Abchi, V., & Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(1), 40-49. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf
- Sánchez Abchi, V., Moyano, V., & Borzone, A. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios pedagógicos*, (37), 227-236. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100012>

- Stobart, G. (2006). The validity of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 133-146). Sage.
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The Processing Demands of Writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 67-80). The Guilford Press.
- Vander Hart, N., Fitzpatrick, P., & Cortesa, C. (2010). In-depth analysis of handwriting curriculum and instruction in four kindergarten classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(6), 673-699. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9178-6>
- Wagner, R. K., Puranik, C. S., Foorman, B., Foster, E., Wilson, L. G., Tschinkel, E., & Kantor, P. T. (2011). Modeling the development of written language. *Reading and writing*, 24(2), 203-220. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9266-7>

Cómo citar: Chávez Delgado, F. S., Soto Muñoz, M. E., & Muñoz-Arbines, M. L. (2022). Prácticas docentes en la enseñanza de las habilidades inferiores de la escritura. *Páginas de Educación*, 15(2), 22-43. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2774>

Contribución autoral: a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

F. S. C. D. ha contribuido en a, c, d, e; M. E. S. M. en a, c, e; M. L. S. A. en a, c, e.

Editora científica responsable: Mag. Florencia de León