

INVESTIGACIONES

## Las tareas de composición textual como ventana a la enseñanza de la escritura en la escuela primaria<sup>1</sup>

The textual composition tasks as a window  
to the writing teaching in primary school

María Silvina Márquez<sup>a</sup>, Nora Isabel Scheuer<sup>b</sup>,  
José Fernando Aguilar Bascope<sup>a</sup>, María Puy Pérez Echeverría<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Argentina.  
marquezsilvina@gmail.com, fabascop@gmail.com

<sup>b</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Argentina.  
nora.scheuer@gmail.com

<sup>c</sup> Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España.  
mdelpuy.perez@uam.es

### RESUMEN

Se exploran los aspectos que los docentes priorizan en las tareas escolares de composición textual. En el contexto de un cuestionario, 27 docentes de la norpatagonia argentina describieron dos tareas que habitualmente proponen a sus estudiantes. Se identificaron sus referencias a los procesos cognitivos, las actitudes y el texto escrito por los estudiantes al informar los propósitos, las actividades y la evaluación de esas tareas y se estudiaron sus asociaciones mediante técnicas estadísticas multivariadas. Éstas evidenciaron dos familias principales de tareas según la composición sea un medio para incidir en los conocimientos y actitudes de los estudiantes, o se restrinja a textualizar conocimientos canónicos de la lengua escrita. Las formas de combinación de las dos tareas propuestas por cada docente revelan cuatro perfiles de concepciones sobre la enseñanza de la composición, siendo el interpretativo y el inter-constructivo los que reúnen la neta mayoría de docentes.

*Palabras clave:* concepciones de los docentes, enseñar a escribir, procesos cognitivos, perfiles docentes.

### ABSTRACT

We explore which aspects teachers prioritize in the textual composition tasks. A specially designed questionnaire was answered by 27 teachers from the Argentinian North Patagonia. Teachers' descriptions of such tasks were coded according to the cognitive processes, attitudes and characteristics of the text written by the students. Multivariate statistics techniques were applied to study associations among the cognitive processes, attitudes and text's characteristics that we were able to identify when we were informed by the teachers of the purposes, the tasks and their evaluation. Results show two main families of tasks: textual composition as a means to influence students' knowledge and attitudes or restricted to textualizing canonical knowledge about written language. The combinations of the tasks proposed by each teacher enables us to infer four profiles of conceptions concerning the teaching of composition. The interpretive and inter-constructive profiles encompass the vast majority of teachers.

*Key words:* teacher's conceptions, teaching to write, cognitive processes, teacher profiles.

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue realizado con financiamiento de la Universidad Nacional del Comahue (PI C-162), de CONICET (PIP 1908) y ANPCYT (PICT 2020-00557) y del Ministerio de Ciencia e Innovación de España (PID2020-114177RB-I00). Agradecemos a Mariana Lozada su valioso asesoramiento en la aplicación del análisis estadístico e interpretación y a los docentes que nos facilitaron la realización del estudio.

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas muchas investigaciones han puesto de relieve el potencial de la actividad de composición de textos escritos para expandir, compartir y regular los procesos cognitivo-comunicativos de los estudiantes, en todos los niveles educativos. En el nivel primario, las metas curriculares prioritarias contemplan promover la capacidad de los estudiantes para componer textos escritos, como unidades complejas de significado en el contexto de la exploración o resolución de desafíos comunicativos y epistémicos. Uno de los indicadores utilizados para monitorear el logro de esa meta es analizar textos escritos por los estudiantes ante demandas específicas. Estudios de variable escala al término de este nivel educativo en la región latinoamericana coinciden en reportar dificultades en aspectos discursivos, estructurales (principalmente coherencia) e incluso ortográficos (Iparraguirre, 2014; UNESCO, 2021; Sotomayor *et al.*, 2017; Zabaleta *et al.*, 2016).

En este trabajo buscamos aportar al campo de la enseñanza de la composición de textos escritos en los últimos años de la educación primaria desde un ángulo diferente. En vez de enfocar en los textos elaborados por los estudiantes ante solicitudes gestadas por especialistas, investigamos a escala local las tareas de composición textual que los docentes proponen habitualmente a sus estudiantes. En la región que nos ocupa, Norpatagonia Argentina, no es habitual el recurso a secuencias establecidas de tareas (en libros, cuadernillos o plataformas), siendo los propios docentes quienes las seleccionan, adaptan o incluso diseñan. Por esa razón, el análisis de sus tareas, además de dar pistas acerca del entorno didáctico en el que los estudiantes aprenden a componer textos, principalmente nos informará acerca de qué aspectos priorizan los docentes y cómo los conectan al diseñar su enseñanza. Éste es precisamente el foco de nuestro interés.

A fin de enmarcar el estudio, en primer lugar, revisamos los desafíos involucrados en la composición escrita en la etapa educativa que nos ocupa. Luego analizamos las tareas escolares como dispositivos de enseñanza que, al condensar múltiples elecciones didácticas, dan cuenta de cómo los docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Tras delinear esas concepciones en el ámbito hispanoparlante, nos adentramos en el estudio descriptivo de las formas en que los docentes en ejercicio plantean y se plantean las tareas de composición escrita.

## 2. LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Componer un texto escrito configura un espacio de problema en el que los escritores -incluso aprendices- actualizan en situación el propio bagaje de conocimientos y realizan múltiples elecciones a lo largo de la actividad. En el proceso compositivo se entranman intenciones y circunstancias comunicativas con conocimientos acerca de los contenidos a escribir y de la lengua escrita en tanto modalidad de lenguaje, o metalingüísticos (Bereiter y Scamardalia, 2014; Fontich y Camps, 2013). Los conocimientos de los contenidos consisten en ideas que los escritores elaboran a partir de la integración de experiencias y reflexiones -en gran medida socialmente compartidas, andamiadas o motivadas-, en torno a textos de variados géneros, en diversos modos semióticos -escrito, oral, visual, gestual, o mixtos- y en distintos soportes (Cassany, 2012; Graham, 2019; Olinghouse *et al.*, 2015).

Así es que aprender a componer textos supone la realización continua de elecciones a nivel del contenido y de la lengua escrita, en base a un plan de escritura que atienda a restricciones situacionales. La revisión de las elecciones realizadas en conjunto con las soluciones intentadas, al llevar adelante ese plan en el curso de la tarea, suscita nuevas cuestiones a resolver. De este modo, el despliegue de la composición escrita articula un amplio arco de mediaciones y transformaciones cognitivas: acciones de preparación y organización, textualización, monitoreo -tanto del texto como de los procesos compositivos-, reescritura y redescrición representacional de diferente magnitud (Flower y Hayes, 1980; Graham y Harris, 2014; Karmiloff-Smith, 1994; Malmberg *et al.*, 2017; Neisser, 1976; Olson, 1999). Estos procesos registran interrupciones, avances e incluso regresos en cualquier momento de la composición (Baaijen y Galbraith, 2018; Castelló *et al.*, 2009, Leijten y Van Waes, 2013), dando lugar a bucles de escritura. No siempre estas acciones se plasman gráficamente, tal como destaca la distinción entre texto intentado y texto escrito (Fontich y Camps, 2013).

Es el trabajo exploratorio y de ajuste en la formulación de contenidos para resolver plástica y eficazmente demandas retóricas en situación el que explica que componer un texto posibilite la transformación no solo del texto, sino también de los propios conocimientos (Bereiter y Scardamalia, 2014; Kellogg, 2008). Sin embargo, la posibilidad de que en contextos educativos se alienten formas de pensamiento exploratorias y recursivas al componer, indispensables para dar lugar a ese genuino trabajo semiótico (Bezemer y Kress, 2016), está restringida no solo por condiciones materiales, pautas, decisiones, demandas que configuran la situación de enseñanza escolar, sino también por concepciones, muchas veces tácitas, acerca del estatus epistémico de los textos y de su elaboración (Kellogg, 2008; Pozo, 2014). Aunque son muchos los estudios sobre intervenciones de enseñanza orientadas a promover los procesos compositivos en las etapas finales de la escolaridad primaria, poco se conoce acerca de las lógicas de las tareas específicas de composición que los docentes elaboran para sus estudiantes.

### 3. LAS TAREAS ESCOLARES DE COMPOSICIÓN ESCRITA

Las tareas escolares constituyen instrumentos pedagógicos situados, acotados y a la vez complejos. Situados, en tanto los docentes las seleccionan, adaptan o diseñan para implementarlas con un grupo específico y conocido de estudiantes, en un punto del período escolar y con determinados recursos y materiales. Acotados, porque suelen llevarse a cabo en un lapso preestablecido. Cada tarea reviste complejidad, ya que enlaza los propósitos, actividades y evaluación (Vergnaud, 2013).

Los propósitos dan cuenta de las metas pedagógicas que el docente se plantea, en tanto que las actividades, o consignas de trabajo (Condito, 2018; Hand *et al.*, 2001), son los medios para favorecer que los estudiantes alcancen esas metas. La evaluación puede enfocarse en los textos escritos -en su versión final, o contemplar sucesivas versiones- o en las formas de participación de los estudiantes a lo largo de la tarea. Asimismo, la evaluación puede ser utilizada por el docente para conocer o agrupar a sus estudiantes, regular su aprendizaje, o reorientar la enseñanza (Camps, 2014; Condito, 2018).

En las tareas de composición textual, cada uno de esos componentes -propósitos, actividades y evaluación- puede considerar de forma prioritaria o combinada los procesos

involucrados en la composición textual que reseñamos en el apartado anterior: la ampliación, movilización y explicitación del bagaje de conocimientos de las/os estudiantes, la planificación, la textualización y/o la revisión. También las actitudes de los estudiantes, como su motivación hacia la lectura y escritura, sus experiencias e incluso la integración de diferentes andamiajes (Tynjälä, 2001) pueden contemplarse en alguna o todas las partes de las tareas.

A su vez, por medio de sus propósitos, actividades y/o evaluación, las tareas pueden orientar cualquiera de los procesos y actitudes que participan de la composición escrita hacia las reglas de la escritura alfabética; el vocabulario; los formatos, las estructuras y los géneros textuales; o los diferentes temas que se abordan en los textos; convocando variados instrumentos y soportes.

Vemos entonces que las tareas brindan a los docentes un espacio denso y pleno de matices para intervenir en el aprendizaje de sus estudiantes, que pueden configurar a fin de influir básicamente en las conductas y destrezas de los estudiantes, o de integrar el nivel de las significaciones, según la distinción entre intencionalidad de primer y segundo orden en la enseñanza (Gardenförs y Högberg, 2017). Situándonos en el campo de la composición textual, entendemos que una intencionalidad de primer orden prioriza el manejo de aspectos procedimentales de la escritura de textos en tanto productos públicos. En cambio, una intencionalidad de segundo orden se aboca a las actitudes y procesos cognitivos de los estudiantes, es decir, a las mediaciones cognitivas que intervienen al aprender a escribir (Ventura *et al.*, 2020). A su vez, la consideración de esas mediaciones cognitivas puede realizarse con diferentes metas y estrategias. En un polo, la enseñanza puede promover principalmente el ajuste de las motivaciones y comprensiones del aprendiz a las formas validadas y establecidas de conocimiento y escritura (Bruner, 2010), generalmente mediante regulaciones operadas externamente. A medida que se avanza hacia el otro polo, se privilegia la interacción entre perspectivas personales, interpersonales y culturales (Tomasello, 1999/2007), valiéndose de regulaciones de los procesos de significación que surgen de diferentes fuentes: no solo las hétéroregulaciones, sino también aquellas socialmente compartidas, corregulaciones y autoregulaciones (Malmberg *et al.*, 2017).

El que las tareas estén conformadas por varios componentes, cada uno de los cuales puede contemplar un arco de orientaciones, explica que se trate de dispositivos pedagógicos que condensan concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que abordan. Diferentes planteos de tareas dan cuenta de diferentes formas de concebir la enseñanza, y ofrecen diferentes posibilidades y modalidades de aprendizaje. En el siguiente apartado abordamos las principales variaciones en esas concepciones, atendiendo a los contados estudios realizados específicamente en torno a la composición escrita.

#### 4. LAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA REGIÓN

Las formas en que los docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje en los campos de conocimiento que enseñan se enraízan en su propia historia educativa y se reconfiguran en los contextos de su práctica (Bruner, 2010). Tres grandes grupos de concepciones de la enseñanza y el aprendizaje han sido descritas en culturas escolares contextos hablantes escolares hispanos: directas, interpretativas y constructivas (de la Cruz *et al.*, 2002; Iparraquirre y Scheuer, 2016; Pozo *et al.*, 2021; Scheuer *et al.*, 2010).

En el caso de la escritura en el nivel primario, se han relevado principalmente concepciones *directas e interpretativas*. Las primeras se centran en el afianzamiento del manejo del código escrito y de las estructuras textuales escolares canónicas, como la narrativa y expositiva, mediante actividades que establecen la progresión que el estudiante debe seguir para reproducir esos aspectos canónicos lo más fielmente posible. Las concepciones *interpretativas* se caracterizan por contemplar los gustos e intereses de los estudiantes, así como por recuperar sus memorias o adquirir conocimientos necesarios para componer textos adecuados a un arco mayor de situaciones comunicativas, con crecientes fluidez y precisión. De forma semejante a la concepción directa, también aquí el docente asume la agencia al evaluar unos resultados que reproduzcan fielmente los contenidos enseñados. Las concepciones directas e interpretativas en este ámbito parecen alinearse con la estrategia de composición textual ‘decir el conocimiento’, según la cual escribir es volcar al papel los conocimientos ya disponibles, seleccionados en función del contenido y el género (Bereiter y Scardamalia, 2014).

En profesores de educación media se documentaron, también, concepciones *constructivas*, enfocadas en promover procesos reflexivos y metacognitivos situados, a partir de actividades que comprometen las metas personales y promuevan la creación y recreación de sentidos en la elaboración de textos articulados e incluso originales (Martín *et al.*, 2014). La valoración de los aprendizajes considera, además de los textos logrados, los procesos que permiten continuar con el aprendizaje y convocan de diferentes modos a los propios aprendices, promoviendo la internalización de la agencia al aprender. Estas concepciones de carácter constructivo se alinean con una estrategia dinámica de composición textual: aquella de ‘transformación’ o incluso de ‘orfebrería’ del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 2014; Kellogg, 2008).

Sin embargo, los profesores no suelen restringirse a una única concepción para significar y actuar en los diversos y complejos escenarios de práctica (Martín *et al.*, 2014), sino que sus modos de entender y resolver el aprendizaje y la enseñanza adoptan distintos grados de consistencia, estabilidad y flexibilidad, en configuraciones que pueden interpretarse como perfiles conceptuales (Mortimer y El-Hani, 2014), perfiles representacionales (Pozo *et al.*, 2021), o repertorios de posiciones personales (Monereo, 2017). Estas nociones más plásticas, integrales y dinámicas permiten captar la tensión entre pluralidad, variación y continuidad de significados según circunstancias e intenciones. Los perfiles inter-directo, inter-constructivo y más raramente aquel constructivo han sido relevados con docentes secundarios y universitarios de varios campos de conocimiento (ver ejemplos en Bautista *et al.*, 2011; Martín *et al.*, 2014; Ventura, 2017). Las conjunciones y variaciones en el conjunto de aproximaciones que manifiesta un docente no suponen un “problema” o contradicción lógica, sino que pueden originar procesos de conexión, expansión, y resignificación conceptual configurando zonas de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978). Así, por ejemplo, un perfil inter-directo puede transformarse mediante reflexión e intercambio (Schön, 1998) en uno que considere más consistentemente los procesos cognitivos en el aprendizaje.

## 5. EL ESTUDIO

Debido a que en la región que nos ocupa la enseñanza de la composición textual en el nivel primario suele desarrollarse especialmente a partir del cuarto año y en el contexto de las

clases de Lengua, nos proponemos estudiar cómo docentes de grados avanzados en esa zona dan cuenta de sus tareas habituales de composición textual.

En particular nos interesa:

1. Conocer si y cómo los docentes tienen en cuenta los procesos cognitivos, las actitudes y el texto escrito por los estudiantes en las tareas de composición textual que les plantean habitualmente.
2. Distinguir perfiles de tareas según las asociaciones entre la consideración de los procesos cognitivos, actitudes y el texto escrito al interior de una misma tarea.
3. Inferir concepciones acerca del aprendizaje y enseñanza de la composición textual a partir de las combinaciones de tareas propuestas por un mismo docente.

Con estos propósitos, diseñamos un estudio descriptivo transversal de mediana escala de corte cualitativo ex post facto (Hernández Sampieri *et al.*, 2010; León García y Montero García, 2011; Loeb *et al.*, 2017) en el que docentes en ejercicio tuvieran la oportunidad de comunicar en sus propias palabras las tareas que habitualmente diseñan y proponen a sus estudiantes.

En base a la pregnancia entre docentes de primaria de concepciones directas e interpretativas, acordes con comprensiones de la composición textual como habilidad procedimental, y como vía de acceso o demostración de conocimientos del estudiante (“decir el conocimiento”), anticipamos que predominarán procesos de producción textual gráfica, de adquisición y actualización de conocimientos. Asimismo, es plausible que en el conjunto de tareas recabadas tengan considerable presencia las actitudes afectivas y epistémicas de los estudiantes, como mediadoras permanentes de su participación, así como los procesos anticipatorios de aquello que se habrá de escribir. En cambio, se espera una baja frecuencia de procesos claves para aquellas modalidades compositivas propias de “transformar el conocimiento”, concretamente, la revisión del plan original y el monitoreo de la producción escrita en curso.

Más específicamente, en cuanto a los componentes de las tareas, en base a la evidencia recogida en otros países y en el nivel secundario, esperamos que la evaluación se centre en los textos escritos, con escasa articulación de los procesos involucrados. La literatura revisada no permite realizar anticipaciones con respecto a los propósitos y las actividades (Martín *et al.*, 2006). Sin embargo, la situacionalidad del pensamiento docente, documentada en otros niveles educativos y dominios de conocimiento mediante perfiles y repertorios, sugiere que los aspectos priorizados variarán según los componentes de las tareas, así como entre las dos tareas propuestas por un mismo docente. Un mayor conocimiento de las continuidades y brechas, al interior de una misma tarea y en el repertorio de un mismo docente, podrían brindar indicadores de zonas de desarrollo próximo en vistas a la formación docente.

### 5.1. INSTRUMENTO

Basándonos en el instrumento utilizado para estudiar los contenidos que docentes de otra área seleccionan o evalúan al enseñar (Bautista y Pérez-Echeverría, 2008; Bautista *et al.*, 2011; de Aldama y Pozo, 2016), se diseñó un Cuestionario que consultaba acerca de tareas habituales de composición textual. La sección introductoria recababa información básica de los participantes: edad, género, años de experiencia docente general y específica en el área de la enseñanza de la Lengua. La sección central les solicitaba desarrollar dos de las

tareas que habitualmente proponen a sus estudiantes al enseñarles a componer textos. La invitación a que sea el propio docente quien seleccionara las tareas contribuyó a propiciar la validez ecológica del estudio, y la solicitud de dos tareas (en vez de una sola) habilitó la comunicación de un arco relativamente amplio de los aspectos que los docentes consideraron con relación a la escritura de textos. La consulta sobre cada tarea contenía tres preguntas, una para cada componente:

- a) ¿Cuáles son tus propósitos al realizar cada una de esas tareas?
- b) ¿Cuáles son las actividades que conforman la tarea que propones realizar a tus alumnos?
- c) ¿De qué modo evalúas si tus alumnos alcanzaron los propósitos que planteaste para esa tarea?

## 5.2. PROCEDIMIENTO Y PARTICIPANTES

En una visita presencial a 35 escuelas de las ciudades de Allen y General Roca, en la Norpatagonia Argentina, se presentó a los equipos directivos la motivación y modalidad del estudio y se invitó a los docentes de Lengua de cuarto a séptimo grado a participar de forma voluntaria, informada, individual y confidencial. En un correo electrónico explicativo se les envió el vínculo al Cuestionario Google. En esa herramienta se centralizaron las respuestas. El anonimato de docentes y escuelas participantes se garantizó mediante la asignación inmediata de identificadores numéricos.

Completaron el cuestionario 27 docentes de 19 escuelas, cuyas características sociodemográficas y profesionales se sintetizan en la Tabla 1. Solo la edad y experiencia docente mostraron algunas asociaciones en el último paso de análisis, por lo que no volveremos a estas características hasta ese punto.

Tabla 1. Características demográficas y profesionales de los docentes

		<i>Docentes</i>
Edad (en años)	29 - 33	5
	34 - 38	5
	39 - 43	3
	44 - 49	7
	50 - 54	7
Género	F	25
	M	2
Experiencia docente en general (en años)	<1	1
	1 - 5	3
	6 - 10	5
	11 - 15	5



	>15	13
Experiencia en	<1	6
enseñanza de	1 - 5	8
Lengua de 4to. a	6 - 10	7
7mo. grado (en años)	11 - 15	1
	>15	5

### 5.3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Para la construcción de las categorías de análisis nos hemos basado en los principios de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967/2009). La lectura de las respuestas de los docentes a las preguntas referidas a las dos tareas habituales de composición, a la luz de las contribuciones más pertinentes de la revisión presentada, dio lugar a un sistema de categorías con modalidades que organizan la referencia por parte de los docentes a: los procesos cognitivos de los estudiantes, sus actitudes y los textos que elaboran.

Las categorías, que recogían aportes de Baaijen y Galbraith (2018), Bereiter y Scardamalia (2014), Camps (2014), Castelló *et al.* (2009), Flower y Hayes (1980), y Pozo (2014) eran:

*Obtener/generar conocimiento* en base a diversas fuentes como la lectura de libros y de sitios web, consulta de modelos e imágenes, realización de entrevistas, o experiencias anteriores de los estudiantes.

*Preparar la textualización* utilizando diversos recursos que incentivan y anticipan la escritura.

*Textualizar*, o poner por escrito.

*Revisar* el texto escrito al identificar aspectos que podrían mejorarlo, introducir cambios (añadidos, reemplazos, expansiones) y elaborar versiones sucesivas.

*Actitudes afectivo-motivacionales* como gustos, intereses, disfrute, motivación, confianza, respeto, cooperación, disposición a la escucha.

*Actitudes epistémicas*, o modos de acercarse a las tareas y al conocimiento que incluyen la imaginación y la creatividad, la consideración de perspectivas propias o de otros.

*Texto escrito*, o producto gráfico resultante.

Luego se distinguieron modalidades de grano fino al interior de estas categorías (exceptuando las actitudes debido a una amplia dispersión de variantes de baja frecuencia), que precisan aspectos cognitivos y didácticos (en base a: Fitzgerald y Shanahan, 2000; Fontich y Camps, 2013; Hand *et al.*, 2001; Olinghouse *et al.*, 2015; Pozo, 2014).

Para Obtener/generar conocimiento, Textualizar y Revisar, y Texto escrito las modalidades distinguían las dimensiones de la lengua escrita en las que enfocan según: *contenido* comunicado a través del texto; *ortografía, puntuación y vocabulario*; *estructura textual y género discursivo*.

En Preparar la textualización se distinguía según el andamiaje se realice *con disparadores* mediante completamiento de textos, modelos, preguntas, o elicitación de experiencias, o *con planificación y organización* del contenido o la forma que adoptará el texto.



La unidad de análisis fue la respuesta de cada docente al describir cada componente (propósitos, actividades y evaluación) en cada tarea. Uno de los docentes informó solamente una tarea, por lo que contamos con 159 respuestas (docentes x tareas x componentes). La ocurrencia de cada modalidad se registró solo una vez en cada respuesta, aunque apareciese. La primera y el tercer autor categorizaron conjuntamente la totalidad de las respuestas y la segunda las revisó posteriormente. Las escasas discrepancias se resolvieron a través del intercambio.

Para obtener un panorama global de la distribución de las categorías en los componentes de las tareas, se utilizó el Test de independencia  $X^2$  y, cuando correspondió, Análisis Binomial (con STATISTICA 6.0). Si bien este acercamiento permitió comparar las respuestas docentes para cada componente de la tarea según las categorías y modalidades que nos interesan, no aportó a la comprensión de sus asociaciones. Para ello se aplicaron dos procedimientos de la estadística descriptiva multivariada (con SPAD 5.5).

Mediante el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFCM) (Greenacre, 1984) se estudiaron las asociaciones entre las formas en que los docentes consideraron los procesos, las actitudes y el texto escrito al plantear los propósitos, actividades y evaluación de cada tarea. Las 53 tareas fueron consideradas como individuos. En base a las combinaciones que efectivamente se registraron entre componentes de las tareas, categorías y modalidades de grano fino se crearon 13 variables nominales:

- tres variables, una por cada componente de la tarea -propósitos, actividades, evaluación- para Obtener/generar conocimiento, Textualizar y Actitudes,
- dos variables -actividades y evaluación- para Revisar
- una variable -actividades- para Preparar la producción textual,
- una variable -evaluación- para Texto Escrito (ver Tabla 2).

*Tabla 2.* Variables de respuesta en el AFCM y ACJA, sus etiquetas y porcentaje de tareas (n=53) que presenta cada modalidad de respuesta

<i>Variables de respuesta</i>		<i>Modalidades</i>	<i>Etiquetas *</i>	<i>Porcentaje de tareas</i>
Obtener/generar conocimiento en:	P	Contenido	P_Obt-conoc_cont	11%
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario	P_Obt-conoc_ort-punt-voc	15%
		Estructura textual y/o género discursivo	P_Obt-conoc_estruct-y-género	28%
		Varios*	P_Obt-conoc_varios	13%
	A	Contenido	A_Obt-conoc_cont	34%
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario	A_Obt-conoc_ort-punt-voc	6%
		Estructura textual y/o género discursivo	A_Obt-conoc_estruct-y-género	15%
		Varios*	A_Obt-conoc_varios	25%
	E	Contenido	E_Obt-conoc_cont	6%
		Estructura	E_Obt-conoc_estruct	9%
		Varios*	E_Obt-conoc_varios	9%

Preparar la textualización: Textualizar en:	A	Con disparadores	A_Prep-texz_c-disparad	51%
		Con disparadores y planificación	A_Prep-texz_c-disparad-y-planif	21%
	P	Ortografía, puntuación y/o vocabulario	P_Texz_ort-punt-voc	8%
		Estructura textual	P_Texz_estruct	11%
		Género discursivo	P_Texz_géneros	36%
		Sin especificar	P_Texz_s/e	17%
	A	Ortografía, puntuación y/o vocabulario	A_Texz_ort-punt-voc	4%
		Estructura textual y/o género discursivo	A_Texz_estruct-y-género	53%
		Sin especificar	A_Texz_s/e	17%
E	Estructura textual y/o género discursivo	E_Texz_estruct-y-género	17%	
	Sin especificar	E_Texz_s/e	19%	
Revisar el texto escrito en:	A	Varios*	A_Revis_varios	30%
		Sin especificar	A_Revis_s/e	19%
	E	Varios	E_Revis_s/e	43%
Actitudes en:	P	Afectivo-motivacionales	P_Actitud_afect	13%
		Epistémicas	P_Actitud_epist	19%
		Ambas actitudes*	P_Actitud_epist-y-afect	17%
	A	Afectivo-motivacionales	A_Actitud_afect	6%
		Epistémicas	A_Actitud_epist	30%
		Ambas actitudes*	A_Actitud_epist-y-afect	11%
	E	Afectivo-motivacionales	E_Actitud_afect	13%
		Epistémicas	E_Actitud_epist	32%
		Ambas actitudes*	E_Actitud_epist-y-afect	13%
Texto escrito en:	E	Contenido	E_Texto-final_cont	11%
		Estructura textual y/o género discursivo	E_Texto-final_estruct-y-género	17%
		Sin especificar	E_Texto-final_s/e	23%

\* Las etiquetas utilizadas en el plano factorial están formadas de la siguiente manera: la mayúscula inicial identifica el componente de la tarea (P=propósitos, A=actividades y E=evaluación); separadas por guión bajo, la siguiente cadena de letras con mayúscula inicial denominan los procesos, las actitudes y el texto escrito y, nuevamente separadas por guión bajo, la última cadena de letras en minúscula especifican sus modalidades.

Sobre la base de las coordenadas de las tareas en los principales factores resultantes del AFCM, se aplicó un Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente (Ward, 1963), que clasificó las 53 tareas en clases disjuntas. Las clases obtenidas permiten distinguir perfiles de tareas en base a su similaridad al responder a los diferentes componentes. Este procedimiento informa del número de tareas que integra cada clase y las modalidades sobrerrepresentadas ( $p < .05$ ). Además, identifica las respuestas completas más características de cada clase según su distancia  $X^2$  al centro de gravedad de la clase. Para

elaborar la descripción integral de cada clase es preciso considerar varios individuos (o tareas) próximos al centro de gravedad, pues uno solo no condensa todas las características que distinguen la clase. Para una explicación más completa de ambos procedimientos estadísticos, ver Baccalá y Montoro (2008).

Por último, se realizó un análisis descriptivo del par de tareas de cada docente a fin de identificar y cuantificar las distintas combinaciones e interpretar su sentido.

## 6. RESULTADOS

### 6.1. PANORAMA GENERAL DE LAS TAREAS

La Figura 1 muestra la presencia relativa de las categorías en los propósitos, actividades y formas de evaluación que los docentes integran al dar cuenta de dos tareas habituales.

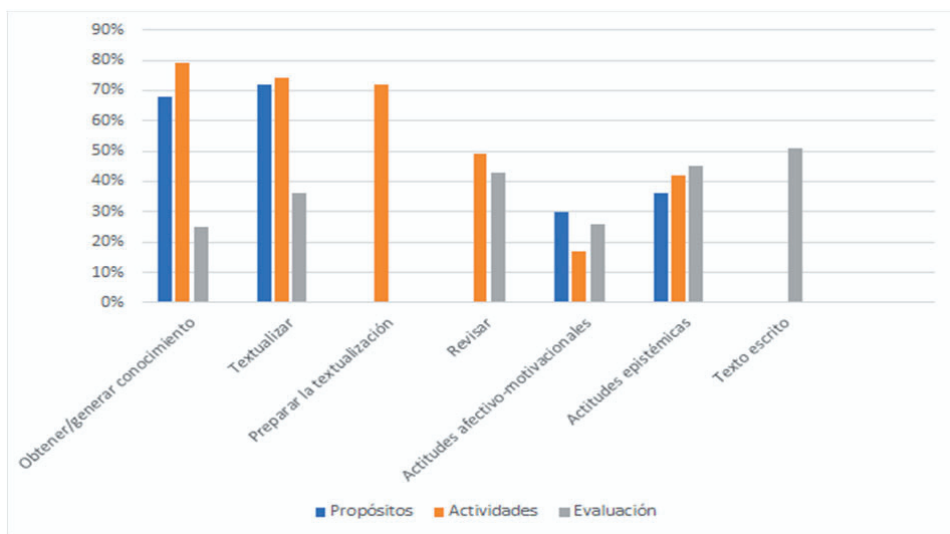


Figura 1. Distribución de las categorías de procesos cognitivos, actitudes y texto escrito según los componentes de las tareas (n= 53) propuestas por los docentes.

Una primera apreciación global indica que son tres las categorías con una presencia destacada (superior al 70%) en alguno de los componentes: Obtener/generar conocimiento, Textualizar y Preparar la producción textual. Le siguen Texto escrito y Revisar, que reúne alrededor de la mitad de las respuestas en algún componente. La mención a Actitudes Afectivo-motivacionales y a Actitudes Epistémicas no alcanza esos valores.

Ahora bien, la presencia de las categorías difería según los componentes de la tarea. Obtener/generar conocimiento, Textualizar y ambos tipos de Actitudes aparecen en los tres componentes de las tareas. En cambio, Revisar aparece solo en Actividades y Evaluación, y

dos categorías aparecen en un único componente: Preparar la textualización en Actividades, y Texto escrito en Evaluación.

La comparación de frecuencias según los componentes de la tarea arroja diferencias para dos de las categorías más frecuentes: Obtener/generar conocimientos y Textualizar. En Obtener/generar conocimiento (Propósitos: 68%, Actividades: 72% y Evaluación: 25%,  $X^2(2, N=91) = 15,451, p = 0,000$ ) se aprecia un número significativamente menor de respuestas en relación a la Evaluación que a los Propósitos ( $N= 49, p= 0,001$ ) o que a las Actividades ( $N= 55, p= 0,000$ ). En cambio, la mención a este proceso no arroja diferencias al dar cuenta de los Propósitos y las Actividades de las tareas ( $N= 78, p= 0,572$ ). En el caso de Textualizar (Propósitos: 79%, Actividades: 74% y Evaluación: 36%,  $X^2(2, N=96)= 7,938, p= 0,019$ ) vemos nuevamente que un número significativamente menor de respuestas menciona este proceso en relación a la Evaluación que a los Propósitos ( $N=57, p= 0,016$ ) o que a las Actividades ( $N= 58, p= 0,012$ ). Tampoco en este caso se registran diferencias al dar cuenta de los Propósitos y las Actividades ( $N= 77, p= 1,000$ ).

Tampoco se encontraron diferencias en las frecuencias del proceso Revisar en los únicos dos componentes en los que se expresó ( $X^2(1, N= 49)= 0,184, p= 0,668$ ) ni en las Actitudes (afectivo-motivacionales  $X^2(2,N= 39)= 2,000, p= 0,368$ ; epistémicas  $X^2(2, N=65)= 0,585, p=0,747$ ) según los componentes de la tarea.

## 6.2. PERFILES DE TAREAS

La Figura 2 muestra el plano factorial conformado con los ejes 1 y 2 resultantes del Análisis de Correspondencias (que explican el 9,76 % y 9,19 % de la variabilidad total de los datos) en el que se proyectan las modalidades de las variables y los centros de gravedad de las clases obtenidas con del Análisis de Clasificación.

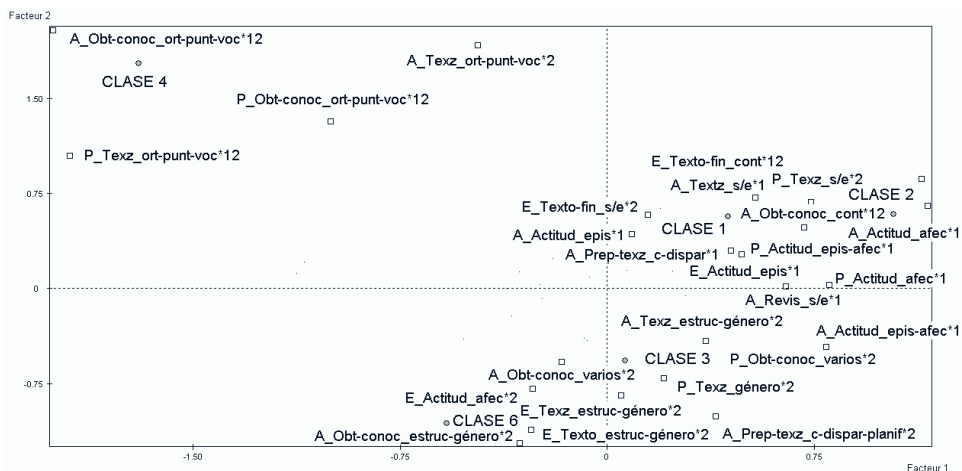


Figura 2. Primer plano factorial: proyección de las modalidades de las variables y de los centros de gravedad de las clases de tareas.

Nota: Las etiquetas de las modalidades de las variables se explican en la Tabla 2. \*1 indica buena calidad de representación en el Eje 2, \*2 en el Eje 2 y \*12, en ambos ejes.

El eje 1 distingue tareas cuyos propósitos y/o actividades atienden a la adquisición de conocimientos gráfico-normativos o léxicos básicos en el semieje negativo y tareas que se caracterizan por categorías referidas a los tres componentes, y que enfocan alternadamente en el contenido a escribir y los motivos o facilitadores para hacerlo, en el semieje positivo. Así, en el extremo del semieje negativo se registra la consideración de solo dos procesos, Obtener/generar conocimiento y Textualizar, el primero al plantear los propósitos y las actividades y el segundo restringido a los propósitos, ambos enfocados exclusivamente en la ortografía, puntuación y vocabulario. En el semieje derecho se ubican Obtener/generar conocimiento y Textualizar, junto a Preparar la Textualización, Revisar, Actitudes y Texto escrito, atendiendo en conjunto a los tres componentes y de acuerdo a modalidades que van más allá del nivel de la palabra y de los separadores gráficos del texto. Se ubican en este semieje la consideración de las Actitudes afectivo-motivacionales y de las epistémicas, en los tres componentes de las tareas, y las actividades que contemplan Obtener/generar conocimiento sobre el contenido y Preparar la textualización a partir de disparadores. Interpretamos a este primer eje como un factor de complejidad -que se manifiesta en la variedad de categorías y modalidades que las tareas consideran en el conjunto de sus componentes- y de orientación de la enseñanza. Mientras que las modalidades que conforman el semieje negativo destacan la adquisición de conocimientos relativos a los cánones básicos -gráficos y léxicos- de la lengua escrita, las que estructuran el semieje positivo lo hacen en función del contenido a escribir, las actitudes de quien aprende y escribe, así como de los procesos involucrados en la elaboración y revisión textual.

El Eje 2 revela un orden desde tareas con propósitos y actividades que ubican la escritura en el plano gráfico-normativo y léxico, hacia las que en la zona media de ese semieje destacan aspectos del contenido en sus actividades y evaluación, hasta aquellas cuyos tres componentes enfocan aspectos estructurales y genéricos o los combinan con conocimientos relativos a la palabra y al contenido, y consideran además las actitudes afectivas del estudiante en la evaluación (en el semieje negativo). De este modo, este segundo factor discrimina entre tareas que se ocupan del “con qué escribir”, sean signos y palabras (cuadrante superior izquierdo) o ideas (cuadrante superior derecho), de aquellas que la sitúan en el plano textual y consideran motivos del estudiante (hemiplano inferior).

Para el Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente se consideraron los primeros seis ejes factoriales resultantes del Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples, que en conjunto ofrecen una buena representación de todas las modalidades de procesos, actitudes y texto escrito en los diversos componentes y explican 47,8% de la variabilidad total de los datos. El dendrograma se muestra en la Figura 3.

La línea continua señala una primera partición en dos grandes clases, que llamaremos “familias de tareas”, al interior de cada una de ellas una partición más fina (línea discontinua) distingue tres clases. En la primera familia, las Clases 1, 2 y 3 consideran la presencia de las actitudes en todos sus componentes y la obtención de conocimientos -principalmente del contenido- en los propósitos y actividades. La segunda familia con mayores contrastes en su interior, como indica la distante ubicación de las Clases 4 y 6 en el plano (Figura 2), reúne tareas que enfatizan la textualización de conocimientos canónicos de la lengua escrita. La Tabla 3 informa las modalidades sobrerrepresentadas en cada clase.

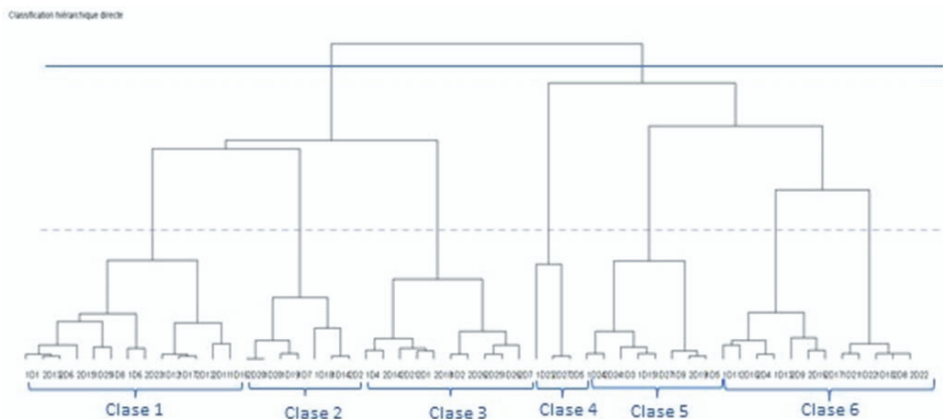


Figura 3. Dendrograma resultante del Análisis de Clasificación Jerárquica Ascendente.

Tabla 3. Variables de respuesta para el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples y el Análisis de Clasificación

Variables de respuesta	Modalidades	Clases						
		1	2	3	4	5	6	
Obtener/generar conocimiento en:	P	Contenido						
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario				*		
		Estructura textual y/o género discursivo						*
		Varios*			*			
	A	Contenido	*	*				
		Ortografía, puntuación y/o vocabulario				*		
		Estructura textual y/o género discursivo						*
		Varios*			*			
	E	Contenido						
		Estructura						
		Varios*						
	Preparar la textualización:	A	con disparadores		*			
con disparadores y planificación					*			
Textualizar en:	P	Ortografía, puntuación y/o vocabulario				*		
		Estructura textual					*	
		Género discursivo						*
		Sin especificar		*				
	A	Ortografía, puntuación y/o vocabulario						
		Estructura textual y/o género discursivo			*			
		Sin especificar		*				
	E	Estructura textual y/o género discursivo						*
		Sin especificar						

Revisar el texto escrito en:	A	Varios*						
		Sin especificar						
	E	Varios						
Actitudes en:	P	Afectivo-motivacionales		*				
		Epistémicas	*					
		Ambas actitudes*		*				
	A	Afectivo-motivacionales		*				
		Epistémicas	*					
		Ambas actitudes*						
	E	Afectivo-motivacionales						*
		Epistémicas	*					
		Ambas actitudes*						
Texto Final en:	E	Contenido	*					
		Estructura textual y/o género discursivo						*
		Sin especificar						

A continuación, se presenta una descripción de las clases y se ilustra con pasajes de las tareas características identificando cada pasaje con un número inicial que indica el orden de presentación de la tarea y luego con el identificador del docente, así (2D26) refiere a la segunda tarea del Docente 6.

### 6.2.1. Familia I

*Clase 1* (22,64 % de las tareas). Contenidos, perspectiva personal e inventiva

Estas tareas consideran consistentemente las actitudes epistémicas del estudiante en los tres componentes, y apuntan a obtener conocimiento del contenido de la escritura tanto en las actividades como en la evaluación del texto escrito. La interpretación e inventiva personal del estudiante son relevantes al plantear los propósitos y actividades, como en los fragmentos siguiente: “comprender el texto que se lee y darle sentido según sus conocimientos previos” (2D6), “al aprender algunas técnicas de estudio se les solicita que reconstruyan el texto original a través de un resumen o una síntesis” (2D6). También se promueve la elaboración de la perspectiva personal de los estudiantes acerca de los contenidos en las actividades “Lectura y escucha de textos varios y luego la redacción de textos explicativos de la interpretación realizada por los alumnos” (1D1) y evaluación “A partir de su participación, respuestas que realizan mediante mis preguntas, formulación y exposición de dudas, interés por querer mejorar día a día su lectoescritura convencional” (1D1).

*Clase 2* (13,2 % de las tareas). Suscitar estados socioafectivos

Los propósitos y actividades de estas tareas extienden los de la Clase 1, al considerar más actitudes y procesos. Tienen en cuenta actitudes afectivas además de epistémicas, y procesos de textualizar y preparar la textualización además de obtener conocimientos. Sin embargo, la textualización aparece tan sólo en términos globales, y su preparación como un proceso guiado por los disparadores ofrecidos por la/el docente. Los siguientes pasajes ilustran propósitos que promueven actitudes del estudiante, incluyendo gusto, satisfacción,



interés, confianza y disposiciones para la comunicación y trabajo interpersonal, así como la inventiva y reflexión en torno a la escritura: “la lectura por placer de los textos del aula” (1D20), “Propongo un espacio de producción escrita, creativa, en donde se promueva la creatividad y el respeto por las producciones propias y ajenas. En donde se reflexione para mejorar la expresión y comunicación” (1D7), “Respetar las reglas del juego, aprender a escuchar antes de escribir, reconocer sus logros, para seguir aprendiendo, crear en su interior seguridad y no miedo a equivocarse” (1D14).

El siguiente pasaje muestra una actividad de producción textual centrada en elicitación de la motivación del estudiante. Detalla los recursos de enseñanza para disponer a sus estudiantes a escribir, sin precisiones propiamente textuales: “Procuró darles una actividad que estimule sus ganas de producir un texto, puede ser a partir de un juego, una actividad de sensibilización a través de la música o la plástica, algo que tenga un sentido para el niño o niña, luego la producción ya sea individual, grupal o colectiva” (1D7).

### *Clase 3 (20,75 % de las tareas). Promover múltiples conocimientos*

Estas tareas también presentan modalidades distintivas en propósitos y actividades, los que se articulan a partir de obtener conocimientos relativos no sólo al contenido a escribir (como en las Clases 1 y 2) sino también a otros específicos de la lengua escrita: ortográficos, léxicos, estructurales, genéricos.

Además, las actividades contemplan preparar la textualización, como en la Clase 2, pero ampliando los recursos para ello: al empleo de disparadores preparados por el docente se le suma la planificación y la organización por parte de los estudiantes. Los propósitos y actividades de la siguiente tarea promueven la adquisición de una variedad de conocimientos, que abarcan el género biográfico, una clase léxica (los verbos) y el contenido de una biografía particular.

(Propósitos) Descubran la funcionalidad del tipo de texto biografía. Reconozcan su modo de construcción. Identifiquen en este tipo de texto, los verbos regulares y su función. Explore el paradigma de verbos regulares. Reflexionen sobre su uso a partir de la búsqueda en otro tipo de texto (historieta).

(Actividades) Se les entregará a los alumnos por grupo una copia de las distintas biografías, para que las lean. Una vez leídas se formularán las siguientes preguntas: ¿Cuál es la idea que posee cada párrafo? Registrar en la carpeta. ¿Cuándo y dónde nació? ¿Quiénes fueron sus padres? ¿Si tuvo hermanos? ¿Cómo fue su infancia? ¿En qué se destacó? ¿Cuáles fueron sus obras? ¿Cuándo y de qué murió? ¿A escribir biografías! Los datos sobre Antonio Machado que aparecen a continuación están ordenados cronológicamente. Escribe una biografía que los incluya, utilizando el tiempo pasado y reemplazando algunas de las fechas dadas por estos conectores: luego, más tarde, durante esos años, finalmente, entonces, en ese momento (2D18).

En las actividades de la siguiente tarea los recursos que despliega el docente para promover la adquisición de variedad de conocimientos y los procesos de planificación y organización previos a la textualización: “Realización de cuadros informativos y transformarlos en estructura textual: títulos, subtítulos, párrafos, puntuación, ortografía convencional de nuestra lengua. Lecturas de diverso origen: libros, revistas, audiovisuales, informaciones familiares, relatos, vivencias, conversaciones de ideas previas. Renarraciones” (1D2).

### 6.2.2. Familia II

*Clase 4* (7,55 % de las tareas). Adquirir y ejercitar la maestría sobre la palabra escrita

Estas tareas enfocan en el nivel de la palabra para apoyar la textualización, atendiendo a dos de los componentes: propósitos y actividades. El siguiente pasaje muestra un propósito que promueve obtener conocimiento ortográfico para luego textualizarlo: “Lograr que los alumnos comprendan reglas ortográficas para que las puedan aplicar en sus producciones” (2D5). En la actividad que sigue el vocabulario es foco de la obtención de conocimiento y de la textualización: “realizamos búsquedas en diccionarios, comparando y analizando diferentes definiciones, también si es pertinente se busca en el diccionario de sinónimos y antónimos. También, intentamos utilizar esos términos en otro texto o contexto” (1D23).

*Clase 5* (13,21 % de las tareas). Promover la escritura de textos coherentes

Tareas cuya única característica distintiva es que proponen la producción textual atendiendo a la coherencia estructural, como se muestra en los siguientes propósitos: “Que los alumnos produzcan textos coherentes” (1D15), “Que los alumnos adquieran herramientas para escribir de forma coherente” (1D27).

*Clase 6* (22,64 % de las tareas). Escribir con compromiso para elaborar conocimientos sobre la estructura textual y el género discursivo

Estas tareas articulan todos los componentes mediante los procesos de obtención de conocimiento y la textualización, ambos orientados a la estructura textual y/o al género discursivo, tal como se muestra en los siguientes pasajes: (Propósitos) “Enriquecer el uso de lenguaje escrito y oral al escribir textos descriptivos” (2D8), (Actividades) “Se les propone en algunas ocasiones un título determinado para escribir un cuento, recordando previamente cuales son los distintos momentos del mismo” (1D10), “Presentar a los niños distintos modelos de textos descriptivos que estén bien escritos” (2D8).

Además, estas tareas consideran las actitudes afectivas del estudiante como horizonte y guía, al integrarlas en la evaluación (y no meramente como punto de partida, como en una de las clases de la primera familia). Los siguientes pasajes ilustran el componente evaluación que enfoca tanto la textualización como el texto escrito según estructura y/o género discursivo, y en actitudes del estudiante como la participación: (Evaluación) “es un proceso permanente donde se observa la participación, el vocabulario, la escritura coherente y entendible” (1D10), “En la lectura individual del cuento por cada chico y luego en la reescritura. Dado el poco tiempo que a veces tenemos, elijo uno de los cuentos y la reescritura es en el pizarrón para que todos puedan ir observando y corrigiendo” (1D24).

### 6.3. LAS COMBINACIONES DE TAREAS PRESENTADAS POR LOS DOCENTES

La neta mayoría de los docentes presentó tareas que se ubican en distintas clases (19/26). Se registraron cuatro combinaciones.

*Combinación A* (31% de los docentes, de variados rangos de experiencia y etarios). Con tareas de ambas familias, específicamente de las Clases 1 o 3 de la Familia I con la Clase 6 perteneciente a la Familia II. Esta combinación contempla el involucramiento epistémico y afectivo de los estudiantes al desplegar unos procesos específicos de composición que posibilitan la elaboración de conocimientos del mundo o propios de la lengua escrita.

*Combinación B* (42% de los docentes, mayormente en los dos rangos superiores de edad y con más de 16 años de experiencia en la enseñanza de la lengua). Ambas tareas se ubican en la primera familia -Clases 1, 2 y 3- y, en el caso de cuatro docentes, incluso de la misma clase. Esta combinación privilegia la obtención de conocimientos -del contenido o propios de la lengua escrita- para componer textos, y la consideración de las actitudes epistémicas a lo largo de toda la tarea y de las afectivo-motivacionales, solo como propósito o en las actividades. El proceso de textualización aparece tácitamente, con tareas en las que se explicita solo su preparación -con disparadores desplegados por los docentes e implicando la planificación del estudiante- o se la refiere en términos globales.

*Combinación C* (15% de los docentes, de entre uno y diez años de experiencia en la enseñanza de lengua y con edades variadas). Ambas tareas pertenecen a la segunda familia, pero, a diferencia de la combinación anterior, una de ellas se ubica en la Clase 6. También consideran las disposiciones afectivo-motivacionales del estudiante, pero en este caso articulándolas con procesos y conocimientos específicos de la escritura que se despliegan hasta plasmarse en un texto.

*Combinación D* (12% de los docentes, de entre seis y 15 años de experiencia en enseñanza de la lengua, con edades menores a los 44 años). Ambas tareas se ubican en la segunda familia y una de ellas en la Clase 4. Se centran en los procesos de obtener conocimiento y textualizar referidos a los aspectos canónicos de la escritura, ya sea a nivel de la palabra o de la estructura textual.

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo hemos estudiado las tareas de composición textual que docentes de los últimos años de la educación primaria en una región norpatagónica argentina suelen diseñar y proponer a sus estudiantes. El abordaje desarrollado contribuye al conocimiento de la composición textual escolar desde un enfoque que, aunque poco explorado hasta el momento, aporta información sobre las decisiones y estrategias de enseñanza en este campo.

La caracterización del conjunto de las 53 tareas relevadas destaca un mayor despliegue en la variedad y cantidad de procesos cognitivos de los estudiantes a la hora de dar cuenta de las actividades que al plantear los propósitos e incluso al evaluar la consecución de las tareas. En particular, la anticipación y organización previa a la puesta en texto -de reconocida importancia para el aprendizaje de la composición textual (Graham, 2019; Hand *et al.*, 2001; Vergnaud, 2013)- se consideran sólo al configurar las acciones de los estudiantes. La revisión, concentrada también en este componente operativo de las tareas, tiene cierta presencia en la evaluación, pero no en los propósitos. Para obtener conocimientos y textualizar el panorama es distinto: su presencia es semejante en los propósitos y actividades, pero son raramente tomados en cuenta en la evaluación los resultados de la enseñanza. En contraste, sólo en la evaluación se introduce la mediación del texto escrito. Este foco, junto a la escasez de referencias a procesos cognitivos de cualquier índole, indica la búsqueda de criterios objetivos al evaluar que se anclan en la materialidad del texto plasmado, distanciándose de una evaluación formativa (Martín *et al.*, 2006, 2014). Esta visión eminentemente operativa de las tareas en tanto guías para la acción de los estudiantes se conecta parcialmente con las metas pedagógicas, y aún más frágilmente con la evaluación.

Estos resultados, lejos de la noción de que los procesos cognitivos de los estudiantes resultan relativamente ajenos a gran parte de docentes, sugieren una integración de esos procesos en el ámbito de la práctica, más que en el de las intenciones y valoraciones (Iparraguirre y Scheuer, 2016; Malmberg *et al.*, 2017). Desde un enfoque dinámico de la construcción del saber profesional docente, es posible pensar la integración puntual de esos procesos como un recurso en acto, susceptible de ser expandido reflexivamente (Castorina y Sadosky, 2018; Monereo, 2017; Schön, 1983/1998). El intercambio colaborativo entre los enseñantes y la reflexión sobre procesos de cierta complejidad cognitiva necesarios para dar lugar a la composición escrita como orfebrería del conocimiento (Kellogg, 2008) podría contribuir no sólo a tematizar y expandir el repertorio de actividades sino también a una mayor articulación entre las intenciones expresadas en los propósitos y su operacionalización.

Con respecto a las dos grandes familias de tareas diferenciadas en el segundo paso de nuestros análisis, notamos que al interior de la segunda familia (40% de las tareas), la obtención y textualización de conocimientos propios de la lengua escrita da cuenta de una diferenciación. En efecto, las tareas en las que esos conocimientos refieren las convenciones ortográficas, las separaciones del texto y los aspectos léxico-semánticos (Clase 4), si bien representan una mínima parte de nuestro corpus, se mantienen claramente aisladas de los demás perfiles de tareas identificados. Quizá el pasaje desde un enfoque centrado en aspectos ortográficos y léxicos hacia uno centrado en aspectos genérico-discursivos represente un punto de transición en la complejización de la composición textual como objeto de enseñanza (Graham, 2019; Castelló *et al.*, 2009; Camps, 2014).

Las combinaciones de tareas recuperadas por cada docente dan cuenta de los aspectos que prioriza a la hora de convocar a sus estudiantes a componer textos. La interpretación de las cuatro combinaciones en clave de perfiles conceptuales acerca del aprendizaje y la enseñanza indica la convivencia en una misma región y etapa educativa de aproximaciones bien distintas. En un polo, la Combinación A reúne a enseñantes cuyas tareas otorgan relevancia en el componente evaluación a la actividad regulatoria de quien aprende, al solicitar por ejemplo comparar producciones antiguas y actuales o valorar el texto escrito según sus metas y expectativas. Esta evaluación, poco integrada con los otros componentes y que tal vez se prolongue en la cotidianidad escolar más allá de las tareas acotadas, permite inferir atisbos de un perfil inter-constructivo. En este mismo polo, la Combinación B -conformada por el mayor porcentaje de docentes, de mayor edad y experiencia- da cuenta de un perfil interpretativo que despliega los procesos del estudiante a partir de los disparadores que el docente ofrece. En el polo opuesto, las dos combinaciones que registran menos docentes, C y D, corresponden respectivamente a perfiles interdirecto y directo en los que, con más o menos gestiones del estudiante, el conocimiento de las convenciones canónicas de la escritura constituye el foco de la enseñanza.

El estudio de las tareas que los docentes declaran proponer no solo constituye una bisagra en la comprensión de la articulación entre concepciones y prácticas (Pozo *et al.*, 2021) sino que ofrece una nueva perspectiva sobre las oportunidades específicas de aprendizaje de los estudiantes generadas por los docentes para estudiantes de una misma región y aun de un mismo grupo escolar.

Con la finalidad de superar algunas de las limitaciones de este estudio, sería recomendable ampliar a mayor número de docentes y articular sus resultados con la documentación del modo en que se presentan estas tareas en la clase, así como con el análisis de los textos escritos por los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baccalá, N. y Montoro, V. (2008). *Introducción al análisis multivariado*. Cuaderno Universitario 51, Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue.
- Baaijen, V. M. y Galbraith, D. (2018). Discovery through writing: Relationships with writing processes and text quality. *Cognition and Instruction*, 36(3), 199-223. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1456431>
- Bautista, A., Pérez Echeverría, M. P. y Pozo, J. I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466.
- Bautista, A. y Pérez Echeverría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación* 20(1), 17-34. <https://doi.org/10.1174/113564008783781477>
- Bazerman, Ch. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 431-440. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2014). Knowledge Building and Knowledge Creation: One Concept, Two Hills to Climb. En S. C. Tan, H. J. So y J. Yeo (Eds.). *Knowledge Creation in Education* (pp. 35-52). Springer.
- Bezemer, J. y Kress, G. (2016). *Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame*. Routledge.
- Bruner, J. (2010). Narrative, Culture, and Mind. En Deborah Schiffrin, Anna De Fina y Anastasia Nylund, *Telling stories: Language, Narrative, and Social Life* (pp. 45-49). Georgetown University Press.
- Camps, A. (2014). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213. <http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345853>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Castelló, M., Iñesta, A. y Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1107-1130. [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/841/Art\\_19\\_367.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/841/Art_19_367.pdf?sequence=1)
- Castelló, M. (2015). La investigación sobre la escritura académica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación* 27(3), 465-476. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2018). Los saberes docentes y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. *Desde la Patagonia difundiendo saberes*, 15(26), 8-12. <https://desdelapatagonia.uncoma.edu.ar/index.php/los-saberes-docentes-y-la-produccion-de-conocimiento-sobre-la-ensenanza>
- Condito, V. (2018). ¿Qué “decimos” sobre la escritura en las consignas escolares? Análisis preliminar de las representaciones sobre el dominio de la escritura en consignas de la escuela secundaria. *Convergencias. Revista de educación*, 1(2). 103-124.
- de Aldama, C. y Pozo, J. I. (2016). How are ICT used in the classroom? A study of teachers' beliefs and uses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 253-286. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15062>.
- de la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M. F., Sola, G. y Pozo, J. I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos* 28, 7-29. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100001>
- Fitzgerald, J. y Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. [http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5)
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.

- Fontich, X. y Camps, A. (2013). Toward a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education* 29(5), 598-625. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Gärdenfors, P. y Högberg, A. (2017). The archaeology of teaching and the evolution of homo docens. *Current Anthropology*, 58(2), 188-208. <http://dx.doi.org/10.1086/691178>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967/2009). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Rutgers, Transaction Publishers.
- Graham, S. y Harris, K. R. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations. *Journal of Writing Research*, 6(2), 89-123. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2014.06.02.1>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Greenacre, M. (1984). *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. Academic Press.
- Hand, B. M., Prain, V. y Yore, L. (2001). Sequential writing tasks' influence on science writing. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka, *Writing as a learning tool* (pp. 105-129). Springer.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Iparraguirre, M. S. (2014). Alumnos de tercer y séptimo grado de nivel primario como autores de una descripción: etapas en el aprendizaje de la escritura y estilos lingüístico-discursivos. *Infancia y aprendizaje* 37(4), 740-784. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.977107>
- Iparraguirre, M. S. y Scheuer, N. (2016). ¿Cómo hablan y escriben mis alumnos? Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios Pedagógicos* 42(1), 139-158. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100009>
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Leijten, M. y Van Waes, L. (2013). Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. *Written Communication*, 30(3), 358-392. <https://doi.org/10.1177/0741088313491692>
- León García, O. y Montero García-Celay, I. (2011). *Metodologías científicas en psicología*. Editorial UOC.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S. y Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers*. (NCEE 2017-4023). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Malmberg, J., Järvelä, S. y Järvenoja, H. (2017). Capturing temporal and sequential patterns of self-, co-, and socially shared regulation in the context of collaborative learning. *Contemporary Educational Psychology* 49, 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.009>
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-187). Grao.
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martín, A. y Pérez Echeverría, M. P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211- 221. [http://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70024-X](http://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70024-X)
- Monereo, C. (2017). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, culture and social interaction*, 20, 4-13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>



- Mortimer, E. y El-Hani, C. (2014). *Conceptual profiles. A theory of teaching and learning scientific concepts*. Springer.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: principles and implications of Cognitive Psychology*. Freeman.
- Olinghouse, N. G., Graham, S. y Gillespie, A. (2015). The relationship of discourse and topic knowledge to fifth graders' writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 391-406. <https://doi.org/10.1037/a0037549>
- Olson, D. (1999). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Morata.
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M.P., Cabellos, B. y Sánchez, D. (2021). Teaching and Learning in Times of COVID-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns. *Frontiers in Psychology* 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>
- Scheuer, N., de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Noveduc.
- Schön, D. (1983/1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sotomayor, C., Ávila, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G. y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios pedagógicos* 43(2), 315-332. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200017>
- Tomasello, M. (1999/2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka, *Writing as a learning tool* (pp. 37-56). Springer.
- UNESCO (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. ERCE 2019. Recuperado el 24 de diciembre de 2021 de [https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf\\_0.pdf](https://en.unesco.org/sites/default/files/resumen-ejecutivo-informe-regional-logros-factores-erce2019.pdf_0.pdf)
- Ventura, A. C. (2017). La identidad de profesores universitarios en situación de clase y de entrevista. *Infancia y aprendizaje* 40(3), 531-571. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341104>
- Ventura, A. C., Scheuer, N. y Pozo, J. I. (2020). Elementary school children's conceptions of teaching and learning to write as intentional activities. *Learning and instruction* 65, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101249>
- Vergnaud, G. (2013). Por qué la teoría de los campos conceptuales? *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 131-161. <https://doi.org/10.1174/021037013806196283>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Ward, J. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal American. Statistic Association* 58, 236-244.
- Zabaleta, V., Roldán, L. A. y Centeleghe, M. E. (2016). La Evaluación de la Escritura a la Finalización de la Escolaridad Primaria según las Pruebas TERCE y ONE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 157-182. <http://doi:10.15366/reice2016.14.4.008>