



# CONCEPCIONES DE LENGUAJE ESCRITO DE ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA DEL CONTEXTO RURAL

CONCEPTIONS OF WRITTEN LANGUAGE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS FROM THE RURAL CONTEXT

Claudia Ximena Gómez Rubiano | Universidad Tecnológica de Pereira | [cxgomez@utp.edu.co](mailto:cxgomez@utp.edu.co) \*

Martha Cecilia Arbeláez Gómez | Universidad Tecnológica de Pereira | [marthace@utp.edu.co](mailto:marthace@utp.edu.co)

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.02>

Recibido: 12-09-2023 | Aceptado: 25-04-2024

**RESUMEN:** El presente artículo da cuenta de las concepciones de lectura y escritura de estudiantes de básica primaria de una institución pública del sector rural del municipio de Pereira (Colombia). El propósito fue comprender el proceso de construcción de dichas concepciones en el marco de las prácticas de enseñanza formales (escolares) y no formales (familiares). Las concepciones son asumidas desde el enfoque de las teorías implícitas. Su abordaje metodológico es cualitativo, de corte hermenéutico. Los instrumentos usados fueron entrevistas a estudiantes y observaciones de clase. Los resultados evidencian concepciones dicotómicas asociadas al lenguaje escrito como práctica social y como actividad escolar. Los discursos y observaciones develan que estas concepciones se derivan de las prácticas de enseñanza del profesorado y del contexto social.

**PALABRAS CLAVE:** Concepciones, escritura, lectura.

**RESUMO:** Este artigo enfoca as concepções de leitura e escrita de alunos do ensino fundamental de uma instituição pública do setor rural do município de Pereira, Colômbia. O objetivo foi compreender o processo de construção dessas concepções no âmbito das práticas docentes formais (escola) e não formais (família). As concepções são assumidas a partir da abordagem de teorias implícitas. Sua abordagem metodológica é de natureza qualitativa e hermenêutica. Os instrumentos utilizados foram entrevistas com alunos e observações de aula. Os resultados mostram concepções dicotômicas associadas à linguagem escrita como prática social e como atividade escolar. Os discursos e observações revelam que essas concepções são derivadas das práticas docentes dos professores e do contexto social.

*\*Para correspondencia, contactar: Claudia Ximena Gómez Rubiano ([cxgomez@utp.edu.co](mailto:cxgomez@utp.edu.co)). Universidad Tecnológica de Pereira Cra. 27 # 10-02, Pereira, Risaralda. Facultad de Ciencias de la Educación.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções, escrita, leitura.

**ABSTRACT:** This article focuses on the conceptions of reading and writing of primary school students from a public institution in the rural sector of the municipality of Pereira, Colombia. The purpose was to understand the process of construction of these conceptions within the framework of formal (school) and non-formal (family) teaching practices. The conceptions are assumed from the approach of implicit theories. Its methodological approach is qualitative and hermeneutical in nature. The instruments used were student interviews and class observations. The results show dichotomous conceptions associated with written language as a social practice and as a school activity. The speeches and observations reveal that these conceptions are derived from the teaching practices of the teachers and the social context.

**KEYWORDS:** Conceptions, writing, reading.

## INTRODUCCIÓN

Las concepciones tienen una amplia tradición como objeto de estudio. Las investigaciones revisadas (Carvalho et al., 2021; Dejene, 2020; Galindo et al., 2019; Hong & Nguyen, 2019; Navaridas & Jiménez, 2016; Pacífico et al., 2021; Santos et al., 2017; Suárez, 2018) señalan que no se trata de un concepto unívoco; con regularidad aparece como sinónimo de creencias, representaciones, mini teorías, concepciones alternativas, entre otros. Tal asunto resalta la necesidad de precisar los enfoques que las han estudiado y la posición que se asume en esta investigación. Los diferentes enfoques desde los cuales han sido abordadas las concepciones están compilados en Pozo et al. (2006), como: la metacognición, las teorías de la mente, las creencias epistemológicas cotidianas, la fenomenografía y las teorías implícitas.

Para esta investigación las concepciones se asumen desde el enfoque de las teorías implícitas, es decir, “construcciones personales, reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales” (Rodrigo et al., 1993, p.72). Estas construcciones no surgen de la contrastación con evidencias empíricas, sino que están fundamentadas en creencias personales que por lo regular no son conscientes, pero que, aun así, permiten a las personas interpretar y explicar el mundo. En ese sentido, Makuc (2015), Karlen et al. (2019), y Hertel y Karlen (2021) plantean que las teorías implícitas corresponden a representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas principalmente en entornos sociales.

Lo que sucede en el ámbito escolar no escapa a la construcción de este sistema de representaciones. De hecho, los estudiantes construyen concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el currículo, entre otras, al ser parte del sistema educativo, al vivirlo e interactuar con él (Cheng, 2018; Figueira & Duarte, 2019; Tardif, 2004). En lo concerniente a la lectura y la escritura, los estudiantes de preescolar y básica primaria están construyendo

teorías implícitas mediadas por las acciones, tareas y actividades propuesta o impuestas por sus padres/acudientes y docentes. En este sentido, la concepción que estos actores adultos tienen sobre el lenguaje escrito influye en la configuración de los aprendizajes de los estudiantes y en las concepciones que estos últimos elaboran sobre escritura (p.e. Errázuriz, 2017; Gaeta et al., 2020; Hernández & Rodríguez, 2018; Martínez et al., 2016; Sanders-Reio et al., 2014; Seide & Natale, 2017; Suárez, 2018), sobre lectura (p.e. Makuc & Larrañaga, 2015; Makuc, 2015; Muñoz et al., 2020; Ortiz & Jiménez, 2014), o sobre ambas (p.e. Barrios, 2018; Corredor, 2020; Franco, 2021; Loaiza & Uribe, 2016; Peña, 2016) en diferentes niveles educativos. Asimismo, los investigadores (p.e. Carvalho et al. 2021; Cassany, 1990; Franco, 2021), señalan que si bien coexisten diversas concepciones sobre el lenguaje escrito, la que sigue teniendo mayor presencia es la escritura como habilidad general, fragmentada y no situada; y la lectura como proceso de decodificación, desde enfoques gramaticales tradicionales, cuyo énfasis está puesto en aspectos normativos y descriptivos de las estructuras del lenguaje. Para estos autores, estas concepciones se forman por la influencia determinante del contexto y las personas que están a cargo de la educación de los estudiantes, lo cual marca una impronta en cómo perciben la lectura y la escritura, su aprendizaje y su uso.

Ahora bien, estas concepciones pueden coincidir o no con determinados enfoques de enseñanza, los cuales, a su vez, han tenido rupturas y transformaciones a lo largo de la historia (Cassany, 1990; Fernández et al., 2009; Zhou & Niu, 2015). Así, de una concepción de la lectura como decodificación de un texto y de la escritura como codificación mediada posteriormente por el aprendizaje de reglas gramaticales (lo que se ha denominado tradición lingüística), fue evolucionando con la incursión de otras disciplinas asociadas al lenguaje (la semiótica, la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la comunicación y los enfoques comunicativos, entre otras); hasta llegar a concepciones más centradas en la comunicación y la significación, desde marcos socioculturales que entienden la lectura y la escritura como prácticas sociales que le permiten al ser humano un mundo ilimitado de posibilidades para acceder, participar y transformar el conocimiento que se construye en el entramado social (Pérez, 2004).

Los hallazgos de las investigaciones consultadas señalan que los conocimientos, así como las actitudes y las concepciones de los estudiantes, juegan un rol importante en cómo se lleva a cabo el proceso de producción y comprensión textual, y las finalidades que se atribuyen a dicho proceso, pues puede convertirse en un indicador de predicción de desempeño escolar (Miras et al., 2013; Neely, 2014; Rugerio & Guevara, 2015). Así, por ejemplo, prácticas centradas en la caligrafía, la codificación y la transcripción, que abordan la escritura como producto, traen como consecuencia la imposibilidad de entender la función comunicativa, social y epistémica de la escritura (Camacho & Valencia, 2016; Camps, 2003; Carlino, 2003). De igual manera, prácticas centradas en la decodificación de los textos, en significados únicos y literales de lo que se lee (generalmente asignados por el profesorado), traen como consecuencia no solo la apatía, sino también la imposibilidad de lecturas inferenciales y críticas que impiden el disfrute y el acceso al conocimiento (Carlino, 2003; Lerner, 2001). Estas consecuencias se evidencian en las pruebas

censales realizadas por el ICFES<sup>1</sup> hasta el 2017 (Icfes, 2017), las cuales mostraban las dificultades de los estudiantes para identificar el planteamiento central de un texto y sus ideas de apoyo, seleccionar la información pertinente para mantener la coherencia en los textos que produce, o reconocer la información implícita necesaria para consolidar el propósito comunicativo (Camacho & Valencia, 2016; Martin, 2016).

Las dificultades mencionadas se acentúan en el sector rural, no por el contexto mismo, sino por la prevalencia de prácticas memorísticas, repetitivas y descontextualizadas (Pérez, 2004; Rincón et al., 2003). En la alfabetización inicial, este tipo de prácticas, como lo plantea Villalón (2008), no asocian el lenguaje escrito a la vida cotidiana, a la interacción con otras personas en situaciones reales de comunicación, ni el involucramiento de los niños y niñas como aprendices activos en situaciones significativas para ellos. Por esta vía se les termina alejando de la posibilidad de ver en el lenguaje escrito como un camino para expresar su pensamiento, comunicarse apropiadamente con los otros y con el mundo, acceder y construir conocimiento (Camacho & Valencia, 2016). En este marco, identificar sus concepciones es la vía para comprenderlas y visibilizarlas ante el profesorado y acudientes, para con ello repensar las propuestas curriculares de enseñanza y acompañamiento familiar como colectivo institucional, pues las investigaciones antecedentes son prolijas en dar cuenta del estado de concepciones de cada actor del contexto educativo, más no en su proceso de construcción dentro de las aulas. Este abordaje investigativo aporta caminos para realizar transformaciones conjuntas del currículo, pues entiende las concepciones como un entramado que conecta las prácticas de enseñanza y acompañamiento familiar con las prácticas y sentidos que dan los estudiantes al lenguaje escrito.

## METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló con un diseño cualitativo de enfoque interpretativo que posibilitó la comprensión profunda de las concepciones de lectura y escritura. Como se mencionó, las concepciones fueron entendidas como teorías implícitas, pues toman en cuenta tanto la construcción de teorías a partir de las experiencias personales, como el contexto sociocultural en el cual son construidas; esto es, las prácticas sociales en las que se originan. En este marco, se entiende que las concepciones se construyen en la interacción entre los sujetos que se encuentran inmersos en determinado contexto histórico y social, y que dan cuenta de sus explicaciones y creencias (Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993). En este caso, sobre lo que es para los y las estudiantes la lectura y la escritura, así como su sentido dentro y fuera del contexto escolar.

Para comprender estas concepciones, se plantearon las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué concepciones sobre la lectura y la escritura pueden evidenciarse en los discursos de los estudiantes? y ¿cuáles son los puntos de convergencia o divergencia entre las concepciones de lectura y escritura de los estudiantes? Las convergencias se

---

<sup>1</sup> Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación. Realiza pruebas para comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes en diferentes áreas académicas.

refieren a los hallazgos comunes para todos los grados analizados y las divergencias a aquellos asuntos particulares según el grado escolar. Estas se indagan a través de la entrevista y la observación de las clases de lenguaje.

La muestra estuvo constituida por doce estudiantes de básica primaria (dos por cada grado, de preescolar a quinto) que hacen parte de una institución educativa del sector oficial de la zona rural del municipio de Pereira. Los participantes fueron seleccionados teniendo como criterios: la disposición de los padres o acudientes que firmaron el consentimiento informado, y el interés manifestado oralmente por sus hijos e hijas (firma del asentimiento informado). Luego, se tomaron los estudiantes de cada grupo que cumplían con ambos requerimientos, se codificaron sus nombres, y de manera aleatoria (ruleta) se seleccionaron dos por cada grupo. La información de los participantes fue anonimizada. Para ello, se usaron códigos numéricos como identificación. Además, durante el desarrollo del estudio se propendió por que la participación de los estudiantes fuera libre de cualquier tipo de coacción, imposición, presión u similar, tal como estaba establecido en el consentimiento informado.

La investigación se llevó a cabo en tres fases: 1) preparación 2) recolección de la información, y 3) análisis, interpretación y elaboración del informe final. En la primera fase se realizó la selección y definición del caso para delimitar el fenómeno de estudio. De esta manera, se determinó como primer caso las concepciones sobre la lectura y la escritura de los estudiantes. Más adelante, se recurrió a los supuestos y se afinaron las preguntas orientadoras, que sirvieron de guía para la investigación. Finalmente, se definieron las dos categorías centrales: lectura y escritura. A partir de ellas se diseñaron los instrumentos de recolección de la información (las entrevistas y las observaciones no participantes). Los formatos diseñados se sometieron a un proceso de validación por triangulación de tres pares evaluadores y un pilotaje.

**Tabla 1.** *Categorías y subcategorías*

<b>Categorías</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Observaciones</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Leer:</b> son todas las explicaciones que los actores manifiestan sobre lo que es la lectura o la comprensión lectora, su sentido para la vida personal y social, sus usos en el contexto escolar y social.	¿Qué es para ti leer? ¿Qué es para ti escribir? <hr/> ¿Para qué crees que sirve la lectura? ¿Para qué usas en tu vida la lectura? ¿Para qué crees que sirve la escritura? ¿Para qué usas en tu vida la escritura?	Actividades de lectura y escritura en el aula y espacios recreativos (por fuera del aula)	<i>Sentidos de la lectura y la escritura</i>

---

<p><b>Escribir:</b> son todas las explicaciones que los actores manifiestan sobre lo que es escribir o la producción textual, su sentido para la vida personal y social, sus usos en el contexto escolar y social.</p>	<p>¿Te gusta leer? ¿Por qué? ¿Sobre qué lees? ¿Te gusta escribir? ¿Por qué? ¿Sobre qué escribes?</p>	<p>Actividades de lectura y escritura autónomas y dirigidas.</p>	<p><i>Prácticas sociales de la lectura y la escritura.</i></p>
--	--	--	--

---

En la segunda fase tuvo lugar la recolección de la información. Se inició con la observación a través de la filmación de dos clases de lenguaje de los grados preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, con lo que se obtuvieron doce (12) videos. Luego, se realizó la entrevista semiestructurada a doce estudiantes (dos por cada grado escolar). Posteriormente, se analizaron las grabaciones y las entrevistas.

El punto de partida fueron las categorías teóricas iniciales: *lectura y escritura*, las cuales nuclearon los instrumentos. Luego, se procedió a la codificación abierta de las entrevistas y las observaciones (Flick, 2007). La unidad de análisis de la codificación abierta fueron las proposiciones. Esta dio como resultado la primera lista de códigos, los cuales fueron agrupados a través de la codificación axial (Flick, 2007). De estas agrupaciones emergieron las dos subcategorías: *sentidos y prácticas sociales* de lectura y escritura. Este proceso se llevó a cabo con el procedimiento de conjueces, de tal manera que la codificación abierta y axial se puso en discusión para definir las subcategorías finales. Así emerge la codificación selectiva que culmina en dos concepciones, como muestran los resultados.

## HALLAZGOS

El análisis realizado a los discursos y prácticas de los estudiantes en relación con la lectura y la escritura se presenta a partir de dos subcategorías: *sentidos y prácticas sociales: usos-contextos (social – familiar)*. A fin de dar claridad en la lectura, se presentan las siguientes convenciones: ES = Estudiante. P = Pregunta. Obs = Observación.

### Concepciones sobre la lectura

#### Sentidos de la lectura

En esta subcategoría se analizan las explicaciones de los estudiantes respecto a lo que consideran que es leer y los propósitos de la lectura para sí mismos y para los diversos contextos en que se desenvuelven. En estos fines se hacen explícitos el para qué y el por qué se lee.

Del análisis emergen dos tipos de explicaciones: una centrada en dar significado a lo que se lee, y otra orientada al proceso perceptivo. La tabla 2 muestra algunos ejemplos:

**Tabla 2.** Sentidos de la lectura

La lectura como instrumentos de aprendizaje	La lectura como proceso imaginativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “la lectura sirve para aprender cuentos, historias, poemas, adivinanzas que enseña la profe; también mi mamá me lee cuentos y sirve para aprender de cuentos, historias de los personajes y lo que pasa en el cuento” (ES6 P3)</li> <li>● “la lectura sirve para uno leer algo y saber lo que dice ahí” (ES7 P3).</li> <li>● “la lectura la uso para leer cuentos con mi profe en el salón” (ES2 P5)</li> <li>● “la lectura sirve para aprender algo que uno no sepa, uno lee y si le sirve eso que lee entonces le sirvió lo que leyó” (ES10 P3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “uso la lectura para imaginar historias que me invento de lo que me gusta” (ES6 P5)</li> <li>● “me gusta leer porque cuando leo me imagino las cosas que leo o que me leen” (ES6 P7)</li> <li>● “me gusta leer cuentos, porque me imagino todo lo que leo y me divierte” (ES7 P7).</li> <li>● “me gusta para la lectura, que la profesora nos pone a leer cuentos, mitos o ella nos los lee y eso es muy divertido, uno se imagina todo lo que ella está leyendo. Cuando los leo yo, me imagino lo que leo y eso me gusta” (ES12 P15)</li> </ul>

Las explicaciones y los sentidos se conjugan para dar cuenta de una práctica a la que los estudiantes intentan darle sentido, ya sea para acceder al conocimiento, generalmente escolar, o para imaginar y divertirse. En el primer caso, esta idea es inducida por un agente externo (docente, padre): “la lectura la uso para leer cuentos con mi profe en el salón” (ES2 P5); “leo cosas que la profe me dice que lea” (ES7 P9). Para estos estudiantes la lectura parece estar motivada por exigencias ligadas al cumplimiento de obligaciones escolares. Adicionalmente, es usada para desarrollar habilidades de decodificación: “la lectura la uso para leer letras” (ES1 P5); “la lectura la uso para mejorar mi lectura, pronunciar las palabras” (ES5 P5); “me gusta leer, porque aprendo mucho cuando leo y cómo suenan las palabras, cómo debo pronunciarlas” (ES8 P7). De hecho, en las observaciones, especialmente de grado primero y segundo, priman actividades centradas en el aprendizaje del código, como: lectura de letras y sílabas, el seguimiento de las actividades propuestas en la cartilla escolar Nacho, como leer oraciones: “Olle la buya de la calle”, “Esa mesa sí pesa” (Obs. 2 y 3. Grado 1º.). Así, la lectura se convierte en una práctica escolar que se enmarca principalmente en procesos de alfabetización.

Ahora bien, en los demás grados escolares, se evidencia un mayor énfasis en leer fragmentos de textos escolares, cuentos en voz alta, lecturas compartidas, con actividades que culminan en la elaboración de dibujos o en talleres (Obs. 2, grado 3º, Obs. 3, grado 4º). En ocasiones, y con menor énfasis, se realizan lecturas libres o con fines lúdicos,

especialmente de cuentos en todos los grados. En este sentido, vale destacar que el cuento se posiciona como el texto por excelencia de la lectura de aula.

El otro propósito se orienta hacia el proceso imaginativo. Al respecto, los estudiantes describen que gracias a la lectura pueden imaginar y recrear nuevos significados, en el marco de su interacción con los textos. Se percibe como una experiencia agradable y placentera en la cual el lector dialoga con el texto y recrea nuevas experiencias. Tal como lo refiere Braslavsky (2008), el lector pone en juego el pensamiento intencional para construir o reconstruir significados a partir de aquellos eventos que le evoca el texto. Aquí aparecen, aunque con menor prevalencia, otros textos como los poemas, las adivinanzas y las noticias, especialmente en las observaciones de los grados cuarto y quinto de primaria, en la cuales los docentes leen estos textos para preparar alguna actividad cultural, afianzar algún contenido de lenguaje o como actividad de esparcimiento (Obs. 3, grado 4, Obs. 2 grado 5º.)

#### Prácticas sociales: usos-contextos (social – familiar)

Esta subcategoría engloba los diferentes usos que los estudiantes hacen de la lectura en su contexto social y familiar. Los estudiantes refieren su gusto por la lectura, sobre todo aquella compartida con los pares y con los adultos (padres, madres, profesorado). Ahora bien, los usos se enmarcan en diferentes propósitos, los cuales van desde el entretenimiento y la formación espiritual, hasta el informativo. La tabla 3 ilustra algunas respuestas.

**Tabla 3.** Prácticas sociales de la lectura: usos-contextos (social - familiar)

La lectura para entretenerse	La lectura para formarse espiritualmente	Le lectura para informarse
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “uso la lectura para leer canciones de otras cantantes que a mí me gustan y <u>aprendérmelas</u>” (ES11 P5)</li> <li>● “leo cuentos en mi casa o leo en la biblioteca del colegio los libros que <u>me gustan</u>” (ES10 P9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “leo libros de la biblia <u>para aprender</u> de Dios” (ES12 P9).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “leo papeles que estén por ahí, leo letreros y <u>saber qué dicen</u>” (ES5 P9)</li> <li>● “leo carteleras que ponen en la calle, leo avisos y carteles de la calle” (ES9 P9).</li> </ul>

Empiezan a emerger otras intencionalidades y usos de la lectura, no vinculada directamente con el contexto escolar (aprendizajes cotidianos, placer), las cuales dan cuenta de sus gustos e intereses lectores, de las actividades familiares ligadas a su pertenencia a grupos religiosos (la escuela dominical) o al ejercicio espontáneo de alfabetización (leer avisos, carteles), especialmente en los primeros grados. Así las cosas, el uso de la lectura en su cotidianidad da cuenta de su proceso de inserción en la cultura escrita.

## Concepciones sobre la escritura

### Sentidos de la escritura

Esta subcategoría emerge de las preguntas: ¿Qué es para ti la escritura? ¿Para qué crees que sirve la escritura? y ¿Para qué usas en tu vida la escritura? En el análisis de la información se identifican tres sentidos de la escritura. La primera centrada en la codificación, especialmente en los primeros grados escolares; la segunda enfocada en las actividades escolares; la tercera entendida como procesos de producción y comunicación con fines afectivos y recreativos. Estos tres sentidos se pueden evidenciar en los ejemplos de la tabla 4.

**Tabla 4.** Sentidos de la escritura

Escritura como codificación	Escritura como actividad escolar	Escritura como producción textual y comunicación
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “escribir, es escribir con mi mano y el lápiz, escribir muy bien, con bonita letra” (ES7 P2);</li> <li>● “Hacer palabras en el cuaderno, escribir mi nombre y escribir letras” (ES4 P2)</li> <li>● “escribo en el cuaderno, en las hojas de block, hago tareas de escribir palabras y saber cómo se escriben” (ES5 P2)</li> <li>● “si uno no sabe las letras para escribirlas no sabe escribir” (ES3 P6).</li> <li>● “la profe nos pone a escribir, nos dicta y escribimos lo que nos dicte y a veces escribimos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “escribir para mí es estudiar” (ES4 P2)</li> <li>● “Escribir es hacer tareas en el cuaderno en mi casa con mi mamá y en el colegio con la profe” (ES1 P2)</li> <li>● “escribo para hacer tareas de talleres o actividades en las que debo escribir” (ES8 P4).</li> <li>● “la escritura la uso para aprender” (ES5 P6)</li> <li>● “sé que si escribo bien estoy aprendiendo más” (ES8 P6).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “es escribir cuentos e historias que me invento” (ES6 P2)</li> <li>● “hacer dibujos y cuando dibujo a mi familia” (ES1 P2)</li> <li>● “para mi escribir es expresarme, es escribir lo que pienso, escribir con palabras o dibujos lo que uno quiera” (ES11 P2).</li> <li>● “para hablar escribiendo mensajes, para hacer cartas, para muchas cosas de mi vida yo escribo” (ES11 P6)</li> <li>● “escribo cartas a mi mamá, le hago dibujos le escribo, te amo mamá” (ES4 P4)</li> <li>● “para escribir mensajes a mis amigas y para</li> </ul>

---

viendo del tablero” (ES10 P6).

divertirme escribiendo con ellas” (ES12 P6).

---

Con relación a la escritura como codificación, los estudiantes dan cuenta de los métodos que los docentes y padres han empleado para enseñar la escritura, los cuales implican principalmente procesos de codificación alfabética que llevan a combinar sílabas para formar palabras, frases y oraciones. Adicionalmente, emerge la estética de la caligrafía, como lo precisan tres estudiantes: *“escribir, es escribir con mi mano y el lápiz, escribir muy bien, con bonita letra”* (ES7 P2); *“si uno no sabe las letras para escribirlas no sabe escribir”* (ES3 P6). Estas consideraciones permiten inferir que los estudiantes están construyendo una explicación de la escritura como actividad que se vincula con el conocimiento y manejo de las letras de un sistema de escritura, específicamente alfabético. Al igual que en lectura, las observaciones evidencian en los primeros grados la realización de actividades como planas, escritura de oraciones, recorte de letras y palabras de periódicos, dictados y transcripciones. Estas actividades, en ocasiones, se abordan como juegos que resultan divertidos para el estudiantado. Sin embargo, en ninguno de los casos observados hay destinatarios reales para los escritos.

Por esta línea de ideas, seis estudiantes consideran la escritura como una actividad que responde exclusivamente a exigencias escolares. Tres estudiantes más señalan que es un proceso de producción textual que va más allá de tareas puntuales. Se evidencia entonces una estructura, una intencionalidad que se concreta en los propósitos del texto y da cuenta de los intereses de los estudiantes. Así, la escritura se convierte en una forma de expresión vinculada al contexto escolar, pero también a los intereses y necesidades cotidianas.

En cuanto a la perspectiva expresiva y comunicativa, los estudiantes la relacionan con el dibujo. Para ellos, la escritura, como el dibujo, es una actividad que se realiza dentro y fuera del entorno escolar, hace parte de su expresividad. También es una actividad social que posibilita la satisfacción de sus propósitos comunicativos, es un vehículo para transmitir pensamientos, emociones y sentimientos, asunto que la desmarca como actividad exclusiva del contexto escolar y la vincula con la comunicación en la cotidianidad. En este sentido, la escritura está al servicio de quien la emplea, permitiéndole construir sentido, manifestarse y retratar la experiencia personal.

Respecto al carácter instrumental, la escritura se convierte en una herramienta para aprender. Los estudiantes reconocen que subyace un proceso de aprendizaje del código vinculado, especialmente, al contexto escolar, pues se lee y se escribe contenidos de lenguaje (estructura de la noticia, del cuento, entre otros) y de otros saberes: ciencias naturales, sociales. En este contexto, la palabra *“aprender”* parece estar cargada de escolaridad, de memoria, de sentido.

En esta misma línea, la escritura es considerada como un instrumento para cumplir con las responsabilidades escolares. Ella se promueve por una imposición externa más que por gusto o iniciativa propia. La escritura, para estos

estudiantes, tiene sentido en el marco de actividades escolares; por lo tanto, su función y uso están vinculados a las propuestas de enseñanza que el docente desarrolla.

También se aprenden habilidades motrices relacionadas con el código alfabético. Los estudiantes consideran que el desconocimiento del código escrito es una limitante para hacer uso de la escritura, de modo que se requiere un ejercicio que permita esa apropiación y ejercitación. Desde esta visión, la escritura se vincula a una práctica motriz que enfatiza en la legibilidad gráfica; de ahí que el foco se ubique en la consecución de trazos ordenados. El énfasis recae entonces en la caligrafía, en lo visual.

Otro de los sentidos que los estudiantes encuentran en la escritura se ubica en su vida cotidiana. Manifiestan que producen notas sencillas para comunicar necesidades, emociones y sentimientos. La escritura tiene un sentido comunicativo, emocional, se escribe para otro con una intención. Una visión que trasciende la escolaridad.

En síntesis, el sentido que orienta la producción escrita en los estudiantes está demarcado por los propósitos que señalan los docentes y padres de familia, pero sin que se olviden otras intencionalidades expresivas y comunicativas ligadas al mundo de la vida, de la cultura escrita.

**Prácticas sociales: usos – contextos (social – familiar)**

En general, los estudiantes afirman que les gusta escribir, pero los usos que hacen de la escritura son diferenciales.

**Tabla 5.** Prácticas sociales de la escritura: usos-contextos (social - familiar)

<b>Uso escolar: aprendizaje del código y deberes escolares</b>	<b>Uso social: comunicación y organización de la experiencia personal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Escribo lo que la profe me dice y me gusta escribir con colores y el lápiz.” (ES1 P8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “escribo cartas a mi mamá y a mi papá” (ES6 P10)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Escribo muchas cosas de la cartilla como letras, vocales, también escribo las tareas que me pone la profe. Ella me pone a escribir palabras y yo las escribo en mi casa.” (ES3 P10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “escribo historias de mi vida, escribo cartas a mis amigas” (ES12 P10)</li> <li>● “escribo y dibujo en hojas, cartas para mis amigas” (ES9 P10)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Escribo palabras que me pone la profe, las repito en mi casa para aprendérmelas y escribirlas sin ver del papel que mi mamá me pone para que vea como debo escribir.” (ES4 P10).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● “Escribo en un diario, y escribo cosas especiales que me pasan en un día.” (ES11 P10).</li> </ul>

En el contexto escolar, la escritura se usa para cumplir con las tareas, especialmente en los primeros grados escolares, pues los estudiantes deben, según las observaciones, rellenar las actividades de la cartilla, elaborar oraciones con las palabras que ya dominan, y hacer planas (Obs. 2 y 3, grados 1º y 2º.). Los estudiantes de los demás grados de la básica primaria, si bien aluden a los usos escolares, refieren usos personales y sociales. En contextos no escolarizados se entiende como una práctica social que tiene funciones comunicativas. Dos visiones se privilegian: de una parte, el aprendizaje del código mediante la práctica nominativa; subyace entonces el supuesto de que a escribir se aprende conociendo las letras, las palabras y la forma en que deben escribirse. En la segunda visión, la escritura está al servicio de la comunicación con otros y de la organización de la experiencia personal; en este sentido, se identifica una escritura pública (pensada en relación con los otros) y una escritura privada (puesta al servicio de las necesidades e intereses de quien escribe).

Las entrevistas y las observaciones dan cuenta de que las prácticas sociales de escritura quedan supeditadas a las que tienen lugar en el aula y en el contexto familiar. Así, en primer y segundo grado se centran en la alfabetización, entendida como la adquisición del código; y en los demás grados, a la lectura de textos escolares o de otras tipologías para hacer talleres de comprensión (generalmente en torno a preguntas literales) o de identificación de las estructuras textuales. También es necesario anotar que aparecen otras actividades, con menor prevalencia, como escritura de cuentos, cartas y poesías, en las que se ponen en juego el sentido y la imaginación. En consecuencia, la riqueza o limitación de las prácticas que ofrezcan los adultos condicionan los usos de la escritura.

## CONCLUSIONES

Del análisis emergieron dos concepciones, de acuerdo con su prevalencia en los discursos de los estudiantes y en las observaciones: “la lectura como decodificación y construcción de sentido” y “la escritura como actividad escolar y social”. Respecto a la primera, si bien los estudiantes enfatizan en la percepción visual como forma de identificación de los códigos que componen el lenguaje escrito, no dejan de lado la significación; esto es, el sentido del texto. Ello les permite imaginar o recrear otras realidades, fruto, en la mayoría de los casos, de escuchar la lectura realizada por el docente y compartida con sus pares. Esta visión explica el gusto por los textos narrativos, pues su lectura los saca de la tarea instrumental y los pone en la tarea mental, creativa. Ahora bien, hay otros momentos en los cuales la lectura es básicamente un asunto escolar de ejercitación, como leer en voz alta para mejorar la entonación, para repetir lo que dice el texto, para dar respuesta literal a cuestiones propias de los contenidos abordados en clase. Estas tareas se asumen como consustanciales a la escuela, y el profesorado las entiende como actividades necesarias o como pre-requisitos para una comprensión más profunda, y por ende para la construcción de sentido, motivo por el cual siguen prevaleciendo en la escuela.

La segunda, la escritura como actividad escolar y social, pone el énfasis, por un lado, en el dominio del código, los aspectos gramaticales y estéticos del lenguaje escrito para registrar, reproducir y transmitir información. Esta concepción se deriva de prácticas de enseñanza amparadas en un modelo oracional que, como lo sugiere Mata

(1997), se orienta a que el estudiante logre dominar la sintaxis, la forma de las letras y la ortografía, desde el supuesto de que con su dominio “ya cuenta” con las herramientas para escribir. Esta enseñanza hace ver la escritura como producto momentáneo y acabado en su primer intento, lo que hay que cuidar son las formas y no los propósitos. Así las cosas, en las oraciones no hay destinatario distinto al maestro; por ello, solo tiene sentido en el contexto áulico. De ello se infiere que las prácticas de enseñanza enfatizan en la necesidad de mejorar la competencia lingüística, posiblemente en detrimento de la comunicativa.

De otro lado, esta concepción cambia cuando la escritura se pone en escena en otros contextos sociales, en la vida misma. Allí adquiere diversos propósitos: recreativos, se escribe para crear y recordar canciones; emotivos, para conquistar un par, para recordar o inventar poemas; comunicativos, para enviarle mensajes a los papás o amigos. Esta escritura tiene propósitos, destinatarios y sentidos en el contexto de la vida. Nadie la corrige, no es necesario, no es ese su fin.

En las concepciones descritas, se identifica la influencia del entorno escolar y familiar, pues si bien hay asociación con actividades de disfrute y creación, estas actividades se dan en y para el contexto escolar. Se aprenden las letras y las palabras para entender lo que “dicen” (lectura) o para plasmarlas (escritura) en las tareas o talleres que asignan las docentes, los cuales se convierten en destinatarios exclusivos de los productos generados. Si ello se logra, los niños y niñas tendrán éxito escolar y podrán aspirar a mejores oportunidades. Esta manera de entender la alfabetización olvida la necesidad de prácticas situadas en contextos reales de comunicación, como lo señalan Rugerio y Guevara (2015).

Adicionalmente, estas prácticas evidencian las limitaciones en el uso de diversidad de formas discursivas y textuales enmarcadas en una gran cantidad de propósitos comunicativos que atienden a necesidades reales de la sociedad, lo que ocasiona que los estudiantes no logren darles significado en el mundo de la vida. Así las cosas, en el contexto sociocultural de los estudiantes la escuela no llega a consolidarse, como lo plantea Lerner (2001), en una microcomunidad de lectores y escritores que lean y escriban dentro de la escuela con los mismos fines con los que se lee y se escribe fuera de ella. Más complejo aún, tal escenario no logra consolidar lectores de ningún tipo, más que aquellos que vislumbran la lectura y la escritura como asuntos externos, impositivos y con poca presencia en sus vidas. Por fuera del ámbito escolar y de los refuerzos familiares, los estudiantes leen y escriben con otras intencionalidades y destinatarios: cartas para sus amigos, diarios en los que registran lo que les pasa en el día, canciones; leen canciones para memorizarlas, carteles y avisos en la calle; leen y escriben mensajes en las redes sociales propias o de los padres. Estas prácticas no son retomadas por la escuela, ni por los padres, pues carecen de la “formalidad” que exige el aprendizaje del código.

Se reconoce entonces en la lectura y la escritura su función social, pero se define desde el código y su función escolar. Este énfasis se origina en una suerte de presión social por la alfabetización, entendida básicamente como el éxito en la adquisición del código. Tal como lo describen algunas investigaciones (Camps, 2003; Cassany, 1990, 1993, 2006;

Cheung, 2016; Dubois, 1994; Ferreiro, 2006; LaBerge & Samuels, 1974; Lerner & Muñoz, 1986; Smith & Goodman, 1971; Teberosky, 2003; Zhou & Niu, 2019), los modelos centrados en la codificación y decodificación dejan un legado catastrófico en el estudiantado, pues relacionan el lenguaje escrito exclusivamente con el contexto escolar y despiertan su apatía por la escritura y la lectura. Este asunto se remarca en la ruralidad, donde las instituciones educativas son el sitio privilegiado para acceder a la cultura escrita; por tanto, lo que se hace en ellas se convierte en una impronta para la construcción de las concepciones.

Con esta investigación se ratifica lo que otras han dejado en evidencia en relación con la lectura y la escritura en los primeros grados del ciclo escolar: al llegar a la escuela, los niños y niñas ya han construido concepciones, o hipótesis según Ferreiro (1979), sobre el lenguaje escrito, las cuales relacionan directamente con la construcción de sentido. Sin embargo, el profesorado no solo las desconoce, sino que las contraviene, despojándolas de su función comunicativa y representacional (Barrios, 2018; De la Cruz et al., 2006; Lerner, 2001). De hecho, como lo advierten Ortiz y Jiménez (2014), los niños y niñas tiene conocimientos sobre el concepto y la funcionalidad de la lectura y la escritura, y poco conocimiento de las unidades convencionales que componen la lengua como las letras, las palabras o las frases. Desde este punto de partida, se advierte que en las prácticas de enseñanza los docentes privilegian un asunto en detrimento del otro; es decir, favorecen el aprendizaje formal y convencional del lenguaje escrito, pero no mejoran los conocimientos sobre su funcionalidad comunicativa y epistémica.

Ahora bien, el rol del profesorado y la familia es central en la construcción de las concepciones de lectura y escritura, pues se convierten en agentes favorecedores u obstaculizadores de la alfabetización, como lo explican Rugerio y Guevara (2015); y en general de la comprensión y el uso epistémico, sociocultural y comunicativo del lenguaje escrito (Camacho & Valencia, 2016). Específicamente, para De la Cruz et al. (2006), son ellos quienes generan zonas de desarrollo próximo en las cuales los estudiantes pueden encontrar o no sentido, placer y riqueza en las prácticas de lectura y escritura. En esta línea, esta investigación aporta no solo a la comprensión de las teorías implícitas de los estudiantes, sino además a visibilizar a través de ellas las prácticas de enseñanza y acompañamiento del profesorado y los acudientes.

En este marco, los lazos entre la escuela y la familia deben estrecharse en procura de favorecer, optimizar y ampliar esta zona en los escolares, siempre y cuando el profesorado logre posicionarse como un agente de transformación. Ello implica que la formación y el acompañamiento que realiza no solo tiene que ver con los estudiantes, sino que involucra también a las familias, pues ellas hacen parte e inciden en el aprendizaje de sus hijos; por lo tanto, pueden apoyar, tensionar o cuestionar los procesos de enseñanza. Es bajo esta consideración que De la Cruz et al. (2002) advierten que las características y riquezas del contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes influyen en el tipo de saberes previos, disposición y formas de aprender y hacer conciencia de dichos aprendizajes, en este caso, sobre la lectura y la escritura.

Finalmente, si la educación es un acto político, la educación en la lectura y la escritura es aún más, porque, advierte Pérez (2004), son condiciones del funcionamiento de la vida democrática y del ejercicio de ciudadanía. En consecuencia, las funciones de la escuela y la práctica de los docentes, más que un asunto en estricto pedagógico y didáctico, tienen que ver, fundamentalmente, con una orientación en el ámbito político. En este sentido, el aprendizaje pleno de la lectura y la escritura son condiciones ineludibles de la democracia, pues desde ella se permitiría mejorar las condiciones para acceder y comprender los discursos que circulan en la sociedad, y para el desarrollo de personas autónomas y críticas que puedan promover un cambio democrático y emancipador (Ferreiro, 2006; Pérez, 2004).

Esta investigación deja en evidencia que, derivado de los contextos en los cuales participan los estudiantes, ellos están construyendo concepciones sobre lectura y escritura. Estas, en términos de Sanders-Reio et al. (2014), Peña (2016), Suárez (2018), Barrios (2018), De la Cruz et al. (2006), deben ser la línea base para la enseñanza de estas prácticas letradas, con los estudiantes como el centro del proceso. Esto porque las concepciones son estructuras complejas, implícitas y difíciles de modificar, máxime cuando se pretende hacerlo desde afuera.

Si bien el estudio logra dar cuenta de las concepciones de los estudiantes, es necesario profundizar en el papel de la familia, pues en muchos casos sus expectativas y concepciones reafirman prácticas del profesorado que despojan al lenguaje de su sentido sociocultural con consecuencias para las concepciones de los estudiantes. Adicionalmente, se sugiere para otras investigaciones usar instrumentos como los mapping o relojes de lecturas, de los cuales pueden emerger otras perspectivas para comprender las prácticas de lectura y escritura, y su sentido en el marco de las concepciones.

#### REFERENCIAS:

- Barrios, B. (2018). Concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de docentes, padres y niños en el inicio de la escolaridad. *Arete: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(8), 154-154.
- Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Camacho, R., & Valencia, M. (2016). Relación con el saber y lenguaje escrito en estudiantes de quinto y noveno grado de dos instituciones públicas del departamento del valle del Cauca, Colombia. *Praxis educativa*, 20(1), 47-60. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200105>
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(4), 3-11.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, vol. 6 (20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carvalho, H., Dane, F., & Whicker, S. (2021). Conceptions of learning and teaching for faculty who teach basic science. *Medical Science Educator*, 31(1), 1-7. <https://dx.doi.org/10.1007/s40670-021-01264-4>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*. 6, 63-80.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cheng, K.H. (2018). Surveying Students' Conceptions of Learning Science by Augmented Reality and their Scientific Epistemic Beliefs. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1147-1159.
- Cheung, Y. L. (2016). Teaching Writing. In W. A. Renandya & H. P. Widodo (Eds.), *English Language Teaching Today: Building a Closer Link Between Theory and Practice*. Springer International.
- Corredor, I. (2020). *Concepciones de lectura y escritura en las asignaturas: un estudio etnográfico crítico de la educación en el grado sexto de un colegio público de Bogotá D.C.* (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- De la Cruz, M., Huarte, M., Scheuer, N., & Pozo, J. (2006). Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. *Cultura y Educación*, 18(1), 47-61.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M., Sola, G., & Pozo, J. (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.
- Dejene, W. (2020). Conceptions of teaching & learning and teaching approach preference: Their change through preservice teacher education program. *Cogent Education*, 7, 1-18.
- Dubois, M. (1994). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y vida*, 16(2), 1-9.
- Errázuriz, M. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R., & Leyva, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias*, 27(2), 287-298.

- Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3.
- Figueira, A., & Duarte, A. (2019). Conceptions of learning among Portuguese students of Elementary Education. *Psicologia USP*, 30, e180164
- Flick, U. (2007). *Introducción de la investigación cualitativa*. Morata.
- Franco, J. (2021). Concepciones de lectura y escritura en un posgrado en Arquitectura: un acercamiento desde la perspectiva de la Alfabetización Académica. *Revista Diálogos sobre Educación*, 12(23). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.972>
- Gaeta, M., Zanotto, M., & González, G. (2020). Concepciones de escritura académica en estudiantes de medicina. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(e855) [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.855](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.855)
- Galindo, C., Sonnenschein, S., & Montoya, A. (2019). Latina mothers' engagement in children's math learning in the early school years: Conceptions of math and socialization practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 47(2), 271-283.
- Hernández, G., & Rodríguez, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79).
- Hertel, S., & Karlen, Y. (2021). Do mindsets make the difference? Implicit theories of learners in school and university. *Unterrichtswiss* 49, 491–501. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00135-6>
- Hong, T., & Nguyen, H. (2019). Teacher beliefs and practices of scaffolding students' reading comprehension through questioning at pre-reading stage. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4(2), 72-92. <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v0i0.2511>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2017). *Documentación de la prueba Saber 3°, 5° y 9°*.
- Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C., & Maag Merki, K. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Learning and Individual Differences*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101757>
- LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974): Hacia una teoría del procesamiento automático de información en lectura. *Psicología cognitiva*, 6, 293-323.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

- Lerner, D., & Muñoz de Pimentel, M. (1986). *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas* Instituto Pedagógico de Caracas.
- Loaiza, N., & Uribe, P. (2016). *De concepciones y otros espejos: Prácticas y saberes en la enseñanza de la lengua castellana en la básica primaria* (Tesis maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos*, 16(1), 143-166.
- Makuc, M., & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 48(87), 29-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>
- Martínez, J., Corcelles, M., Bañales, G., Castelló, M., & Gutiérrez, C. (2016). Exploring conceptions about writing and learning: undergraduates' patterns of beliefs and the quality of academic writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 107-129. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15045>
- Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: Una perspectiva didáctica*. Aljibe.
- Martín, S. (2016). Pruebas Saber de lenguaje: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa. *Enunciación*, 21(1), 31-44. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/10277/13684>
- Miras, M., Sóle, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 437- 459. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774006.pdf>
- Muñoz, C., Lobos, C., & Valenzuela, J. (2020). Disociaciones entre discurso pedagógico y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente. *Revista Fuentes*, 22(2), 203-211. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07>
- Navaridas, F., & Jiménez, M. (2016). Concepciones de los estudiantes sobre la eficacia de los ambientes de aprendizaje universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 503-519.
- Neely, M. E. (2014). Epistemological and writing beliefs in a first-year college writing course: Exploring shifts across a semester and relationships with argument quality. *Journal of Writing Research*, 6(2), 141-170.
- Ortiz, M., & Jiménez, J. (2014). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 215-231. <https://doi.org/10.1174/021037001316920744>

- Pacífico, J., Van Mook, W., Donkers, J., Jacobs, J., Van der Vleuten, C., & Heeneman, S. (2021). Extending the use of the conceptions of learning and teaching (COLT) instrument to the postgraduate setting. *BMC Med Educ*, 21(32). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02461-2>
- Peña, A. (2016). *Concepciones sobre lectura y escritura de niños y niñas en una institución educativa del sector rural* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales – CINDE. Colombia.
- Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de política*. Congreso Nacional de Lectura, Fundalectura, Bogotá.
- Pozo, J., Pérez E., Martín O., Mateos S., De la Cruz, M., & Scheuer R. (2006). *Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Aprendizaje Visor.
- Rincón, G., De la Rosa, A., Chois, P., Niño, R., & Rodríguez, G. (2003). Entre textos: la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencia innovadoras de educación primaria del valle del cauca. *Lenguaje*, 31, 142-160.
- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. [https://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.02](https://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02)
- Sanders-Reio, J., Alexander, P., Reio, T., & Newmana, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11.
- Santos, H., Gamboa, M., & Silva, N. (2017). Concepciones actuales para el aprendizaje de la Geometría Plana a través de sucesiones de indicaciones con carácter heurístico. *Didáctica y Educación*, 8(3), 75-90.
- Seide, M., & L. Natale (2017). Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 21(43), 236-258.
- Smith, F., & Goodman, K. (1971) Sobre el método psicolingüístico de enseñanza de la lectura. *The Elementary School Journal*, 71, 177-181.
- Suárez, S. (2018). *Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. MaNarcea.
- Teberosky A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía, Ejemplar dedicado a Enseñar y aprender lenguas*, 330, 42-45.

Villalón, M. (2008). Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Ediciones UC.

Zhou, G., & Niu, X. (2015). Approaches to Language Teaching and Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 798-802. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0604.11>

### AGRADECIMIENTOS

A las docentes, padres y madres de familia y a los niños y niñas de la institución educativa rural en la cual se realizó la investigación que dio origen a este artículo.

### SOBRE LAS AUTORAS:

Claudia Ximena Gómez Rubiano es docente de primaria de una Institución Educativa Rural, Licenciada en Pedagogía infantil, Magíster en Comunicación Educativa y Doctora en Ciencias de la Educación. Su carrera ha estado enfocada en la educación básica primaria y a la investigación de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Martha Cecilia Arbeláez Gómez es Profesora titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Psicóloga. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Doctora en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Directora del Grupo de Investigación Educación y Tecnología, categoría B en MinCiencias.

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gómez Rubiano, C. X. & Arbeláez Gómez, M. C. (2025). Concepciones de lenguaje escrito de estudiantes de básica primaria del contexto rural. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(3), 11-30. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.02>