

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

¿QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA?.

Montserrat de la Cruz, María F. Huarte, Alejandra Bello y Nora Scheuer.

Cita:

Montserrat de la Cruz, María F. Huarte, Alejandra Bello y Nora Scheuer (2004). *¿QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA?. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/128>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/t6o>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

72 - ¿QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA?

Autor/es

Autores: Montserrat de la Cruz, María F. Huarte, Alejandra Bello y Nora Scheuer.

Institución que acredita y/o financia la investigación

Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue - Conicet

Resumen

Resumen Se presenta un estudio de las concepciones de enseñanza de la escritura de niños de preescolar, primero, cuarto y séptimo grado de entornos socioculturales medios y marginados de Bariloche. Se indagan sus concepciones de enseñanza desde dos posicionamientos distintos: el de aprendiz y el de enseñante. El relevamiento de los datos se llevó a cabo mediante entrevistas individuales. Las respuestas verbales de los sujetos se analizaron mediante el método lexicométrico o análisis computacional de datos textuales. Los resultados muestran cambios relevantes en las concepciones de enseñanza según las variables evolutivo-educativa y social y el posicionamiento (haber sido enseñado/ enseñar) que se genera desde las preguntas.

Resumen en Inglés

Abstract We study the ways in which children at different ages and educational levels (Kindergarten and 1st, 4th and 7th grades) from marginated and middle sociocultural environments in Bariloche conceive the process of teaching to write. We explore their teaching conceptions from two different positions; that of being taught and that of teaching another child. Data gathering relied on individual

interviews. Children' s verbal responses were analyzed by means of the lexicometric method or computational analysis of textual data. Results show relevant changes according to the developmental-educational and sociocultural variables, as well as to the position (taught / teaching) the different questions situate the child in.

Palabras Clave

enseñanza de la escritura, concepciones, desarrollo sociocognitivo, teoría de la mente.

Introducción:

En este trabajo se investigan las concepciones de los niños acerca de la enseñanza de la escritura. El aprendizaje de la escritura es un caso típico de aprendizaje cultural (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993), puesto que para que una persona aprenda a escribir de acuerdo al sistema convencional en su cultura, es necesario que acceda al conocimiento de modelos culturales y que se le enseñe en forma deliberada. Tal como sucede con otros aprendizajes culturales, en el proceso de aprender a escribir, además de adquirir conocimiento acerca de la escritura, los niños van elaborando concepciones acerca de cómo se aprende y cómo se enseña ese conocimiento (Pramling, 1996; Scheuer et al., 2001). Esas concepciones, que presentan tempranas raíces en el desarrollo sociocognitivo, al anclarse en el desarrollo de la teoría de la mente (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993), articulan una dimensión subjetiva con psicologías y pedagogías populares características de un tiempo histórico y una cultura particulares (Olson y Bruner, 1996). La importancia de conocer cuáles son esas concepciones radica en que las mismas median y orientan las relaciones y prácticas de los niños con el mundo escrito, funcionando como bisagras o espacios transicionales entre la persona en desarrollo y su cultura. La

mayoría de las investigaciones concernientes a las concepciones de enseñanza han explorado cómo personas relativamente expertas conciben los modos en que el conocimiento se transmite a personas que tienen menor conocimiento específico (de la Cruz y Pozo, 2003). Sin embargo, cuando se analizan las estrechas relaciones entre los modos de concebir la enseñanza y la teoría de la mente, la enseñanza se revela como un dominio esencial para la investigación del desarrollo sociocognitivo de los niños. Trabajos recientes han subrayado la complejidad de la capacidad mentalista que sostiene la actividad sociocognitiva de proporcionar ayudas adecuadas a seres humanos con la intención de favorecer cambios en sus mentes (Strauss, Ziv y Estein, 2002). Enseñar, desde esta perspectiva, es una actividad social y epistémica que se basa en la capacidad de interpretar las necesidades de los otros, lo que requiere una lectura o mirada mental (Rivière, 1996), capacidad que para muchos autores marca la diferencia clave entre los humanos y otras especies (Tomasello, Kruger y Ratner, 1993). Es decir, enseñar supone una lectura de los estados epistémicos y emocionales del aprendiz, de sus límites, capacidades, intereses, así como también de los propios estados mentales del enseñante. Implica una relación entre dos personas o entre una persona y un grupo de personas, en la que una de ellas procura transmitir información relevante en un área de conocimiento que entiende que los otros desconocen, conocen sólo parcialmente o en forma distorsionada. Buena parte de los comportamientos que despliega el enseñante al enseñar exhiben aspectos de sus propios estados mentales orientados por la intención de influir sobre los estados mentales del aprendiz, con el propósito de ampliar, corregir o potenciar su conocimiento. Si bien la enseñanza es una práctica extraordinariamente compleja que se sustenta en una diversidad de lecturas mentales, epistémicas y emocionales, sin embargo, no es privativa de los adultos. De manera más o menos deliberada los niños, a partir de los dos años procuran enseñar a otros niños de la misma edad o menores a ellos (Strauss, Ziv y Estein, 2002) cuando perciben en ellos ausencia de conocimiento o falsas creencias. Algunos resultados de nuestros estudios anteriores sobre las concepciones del aprendizaje de actividades notacionales, pueden facilitar la comprensión e interpretación de las concepciones de los niños acerca de la

enseñanza de la escritura, que es el objetivo del presente trabajo. En primer lugar, nos interesa señalar que las concepciones de aprendizaje de los niños fueron interpretadas en términos de teorías que articulan ideas y cambian evolutivamente según procesos de complejización creciente y de internalización de la agencia del aprendiz (Scheuer et al., 2001, 2002). Asimismo encontramos que las ideas de los niños acerca de esos aprendizajes progresan en la orientación hacia el sí mismo (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2002), en notable acuerdo con la jerarquía en el proceso de explicitación del conocimiento propuesta por Dienes y Perner (1999): conocimiento del objeto, seguida por el conocimiento de la actitud o relación entre sujeto y conocimiento, seguida por el conocimiento del sí mismo como articulación de cambios en el transcurso de un tiempo pasado, presente y futuro. Más precisamente con relación al dominio de conocimiento que nos ocupa en el presente trabajo, al indagar las concepciones de niños de preescolar y primaria acerca del contenido del pensamiento en distintos momentos de la actividad de escribir, encontramos que cuando los niños alcanzan el dominio de los aspectos técnico-notacionales de la escritura alfabética se produce un desplazamiento en el foco de aprendizaje, el que se desplaza desde el código de escritura hacia otros conocimientos tales como la ortografía, aspectos formales y de organización textual. Estos hallazgos coinciden con los de numerosas investigaciones sobre el aprendizaje de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Borzone de Manrique, 1994, Teberosky y Tolchinsky, 1995) y sobre el desarrollo de la escritura - lectura (Fitzgerald y Shanahan, 2000).

Objetivos: El presente trabajo se propone dar cuenta de las concepciones de enseñanza de la escritura de niños de distintos niveles y grados educativos: preescolar, primero, cuarto y séptimo grado. Nos interesa conocer qué expresan acerca de la enseñanza desde dos posicionamientos distintos: ser enseñado y enseñar a otro, cuando reconstruyen narrativamente cómo les enseñaron a escribir y cuando se asumen como enseñantes de un niño hipotético que quiere aprender a escribir. Procuramos analizar si las concepciones de enseñanza varían según la edad/ grado escolar y el sector sociocultural del que provienen los niños,

y en qué consisten esos cambios y diferencias. En particular, nos interesa explorar si las variaciones se explican según procesos de complejización e internalización crecientes, similares a los observados en el desarrollo de las concepciones de aprendizajes notacionales.

Método. *Sujetos*: Ochenta alumnos de escuelas públicas de Bariloche que cursan: preescolar, primero, cuarto y séptimo grado (20 en cada nivel o grado). La mitad proviene de sectores sociales medios, y la otra mitad de sectores sociales marginados. *Procedimiento de recolección de datos*: Se entrevistó a los niños individualmente en la escuela, empleando un guión estructurado de preguntas abiertas, acerca de distintos aspectos de las concepciones de aprendizaje y de enseñanza de la escritura. Las preguntas que se analizan en este trabajo, cuyas respuestas fueron grabadas y transcritas textualmente, son: 1) *¿Cómo te enseñaron a escribir?* 2) *¿Cómo le enseñarías a escribir a un niño como vos, de tu misma edad, que no aprendió y quiere aprender?. Cuando ya aprendiendo eso, ¿cómo le seguís enseñando? ¿Y después?*. La primera indaga cómo el niño expresa que le enseñaron a escribir, favoreciendo de este modo que se sitúe para responder en el lugar del aprendiz de la escritura, mientras la segunda indaga cómo enseñaría a un niño que aún no aprendió a escribir, favoreciendo el posicionamiento del niño como enseñante. *Procedimiento de análisis*: Para describir y analizar las ideas de los niños, se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría (Lebart y Salem, 1994) a las transcripciones de las respuestas completas de los niños.

Resultados: El análisis de las respuestas de los niños a preguntas relativas a las concepciones de enseñanza de la escritura, revela la influencia de las tres variables consideradas: evolutiva, social y posicionamiento (ser enseñado/ enseñar a otros). Los cambios en las concepciones de los niños de preescolar, primero, cuarto y séptimo grado coinciden en gran medida con los procesos de complejización observados en estudios anteriores acerca del desarrollo de las concepciones de *aprendizaje*, pero aportan matices y diferencias interesantes en dicho proceso, en torno a la capacidad mentalista particular que requiere la

actividad de enseñar. En lo que sigue se sistematizan, de forma muy resumida, las características de las concepciones de los niños de distintos niveles y grados educativos acerca de la enseñanza de la escritura, según el posicionamiento favorecido por cada pregunta.

Progresión evolutivo-educativa en la pregunta *¿Cómo te enseñaron a escribir?*

Según los resultados del análisis lexicométrico, la mayoría de los niños conciben la enseñanza como una actividad que se inicia en el contexto familiar. Los niños de cuarto grado no presentan un léxico diferenciado para esta pregunta, ya que éste no los diferencia de lo que el conjunto de sujetos comparte: la referencia a aspectos de la adquisición de dicho conocimiento como copia o ajuste de los productos del aprendiz a los modelos presentados por el enseñante. Los niños de preescolar refieren cómo les enseñaron a escribir en términos de acciones, diferencian momentos de distinta complejidad cognitiva y hacen demostraciones gráficas y orales de lo aprendido. Diferencian turnos en la enseñanza y destacan la importancia de la reiteración de la práctica del aprendiz. Explicitan los procedimientos de producción por parte del enseñante, especialmente cuando se trata de dibujos. Mencionan la competencia epistémica del enseñante y la alcanzada por el aprendiz. Los niños de primer grado sitúan la enseñanza en un contexto interactivo en el que el enseñante promueve actividades y procesos mentales en el aprendiz, así como estados emocionales positivos. Refieren una amplia gama de procesos mentales, unos más simples, vinculados con el acceso y el ajuste a la información externa, como mirar y copiar, y otros más complejos, de carácter recurrente y elaborativo, como pensar. También refieren los procedimientos de demostración y transmisión en los que señalan metas, medios y la incidencia de la evaluación externa y del estímulo del enseñante, específicos del área de la escritura. Consideran los estados epistémicos y emocionales del aprendiz y reconocen el aprendizaje como un proceso personal y prolongado. Los niños de séptimo consideran que enseñar a escribir consiste en la presentación de un modelo clave, el abecedario, cuyas letras el aprendiz copia. Al hablar de cómo les enseñaron refieren explícitamente sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje. Contrastan sus escrituras actuales con sus intentos de escribir en

preescolar, adoptando cierta actitud crítica debido a la fragilidad que atribuyen a la memoria de los niños a esa edad. La enseñanza que describen presenta cierta impronta escolar, aún cuando entre los enseñantes mencionen ocasionalmente a los padres además de los maestros. Refieren productos de aprendizajes que evidencian saltos abruptos: por ejemplo hablan de la enseñanza y el aprendizaje de las letras y a continuación, como si se tratase del paso inmediatamente posterior, de los cuentos. Mencionan además, una variedad de propuestas, sugerencias e indicaciones de los enseñantes acerca de los procesos y la calidad de sus productos escritos. En sus respuestas se observa una complejización importante de la representación del objeto de conocimiento, pero ésta no va acompañada de referencias acerca de sus procesos de adquisición ni de los cambios que supuestamente provocan en las actitudes epistémicas y emocionales del aprendiz, como en cambio sucede en las respuestas de los niños de preescolar y primer grado.

Progresión evolutivo-educativa en las preguntas *¿Cómo enseñarías a...?* Según los resultados del análisis lexicométrico, los niños de preescolar cuando responden a la pregunta acerca de cómo enseñarían a un niño que quiere aprender a escribir se aproximan a los de primer grado, de modo que ambos conforman un grupo léxico. Los niños de cuarto y séptimo grado conforman dos grupos léxicos diferenciados. Los niños de preescolar y primer grado, antes de responder acerca de cómo enseñarían a un niño a escribir preguntan al entrevistador, sobre el estado epistémico del aprendiz. Esta indagación, que indica la intención de efectuar una lectura mental, orienta la enseñanza que proponen. Estos niños además consideran las capacidades del aprendiz, sus posibilidades y estados emocionales. Promueven actividades cognitivas de acceso y ajuste a la información (mirar) y de ejercitación o reproducción efectivas (hacer), ésta última para favorecer la apropiación y la verificación de su propio aprendizaje, así como el avance en su comprensión. En cambio, los niños de cuarto y séptimo grado refieren una variedad de propuestas de enseñanza sin indagar acerca de los estados epistémicos del aprendiz (como en cambio hacen los de preescolar y primer grado). Específicamente, los niños de cuarto organizan esas propuestas en

una sucesión de extensión y complejidad creciente. Por su parte, los niños de séptimo grado refieren reiteradamente su propia experiencia como aprendices de la escritura como base de las propuestas que formulan, que trasladan sin ajustes a un aprendiz hipotético del que no conocen sus estados mentales, sin expresar preocupación por conocerlos. Esas propuestas requieren del aprendiz actividades cognitivas directas como la copia y otras que suponen una mediación personal como la interpretación.

Diferencias socioculturales. El análisis lexicométrico muestra además que la variable sociocultural presenta diferencias relevantes en el modo en que los niños asumen su agencia al enseñar a escribir. En los sectores medios los niños tienden a posicionarse como agentes activos tanto cuando se piensan como promotores de la enseñanza como cuando se piensan como enseñados. En los sectores marginados asumen una perspectiva crítica y enjuiciadora de su propia agencia, llegando a poner en duda su capacidad para enseñar a escribir. Esta tendencia es congruente con resultados previos acerca de la confianza diferencial que los maestros expresan respecto de la capacidad para aprender a escribir de niños de sectores socioculturales medios y marginados (de la Cruz et al., 2002). Conjuntamente, ambos grupos de resultados indicarían la operación de una retroalimentación positiva/ negativa en la construcción de la imagen de sí mismos como aprendices y transmisores de la cultura escrita en los niños de sectores medios y marginados respectivamente.

Conclusiones: Los resultados de este estudio sugieren que, a medida que aumenta la edad de los niños y su conocimiento específico de la escritura, desaparecen las referencias a los estados mentales del aprendiz al reconstruir y principalmente imaginar prácticas de enseñanza. Son los niños menores, para quienes es de suponer que la escritura constituye un desafío que los compromete intensamente como aprendices, quienes son capaces de considerar en sus imaginadas prácticas de enseñanza a su hipotético destinatario, asignando gran importancia al conocimiento de sus estados emocionales, sus conocimientos y desconocimientos. En cambio, los niños mayores (cuarto y séptimo), quienes

supuestamente cuentan con una mirada mental más sofisticada (Schwanenflugel, Fabricius, y Noyes, 1996), no mencionan dichos estados al delinear sus propuestas de enseñanza. Esta tendencia adquiere un matiz especial en séptimo grado, cuando los niños dan por supuesto que el aprendiz es un calco de lo que ellos han sido en etapas anteriores de aprendizaje. En modo provisorio, consideramos que el dominio y la interiorización de los aspectos técnicos y notacionales de la escritura que sabemos que se alcanzan a partir de cuarto grado, establecen un distanciamiento de la experiencia de quien está aprendiendo. Paradójicamente, la pericia específica, que indudablemente es condición indispensable para enseñar, puede constituir un riesgo para favorecer el encuentro de mentes que según Olson y Bruner (1994) implica todo proceso auténtico de enseñanza. A partir de los resultados obtenidos con los niños pensamos que la línea de investigación podría tener continuidad con los profesionales de la enseñanza, profundizando el estudio de la incidencia de la pericia y el posicionamiento de aprendiz y enseñante en las concepciones de enseñanza de docentes en formación y en ejercicio.

Bibliografía:

Borzzone de Manrique, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.

de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2003). Concepciones sobre el currículum universitario: ¿centrado en los contenidos o en los alumnos?, en C. Monereo y J. I. Pozo (eds), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis (págs. 141 - 151).

de la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M. F., Caíno, 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* N° 28, 7-29.

Dienes, Z. y Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fitzgerald, J., y Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.

Lebart, L. y Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. París: Dunod.

Olson, D.R. y Bruner, J.S. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. In: D.R. Olson & N. Torrance (Eds.): *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Cambridge: Blackwell, 9-27.

Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza. Psicología minor.

Scheuer, N., Pozo, J. I., de la Cruz, M. y Baccalá, N. (2001). ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (1), 185-205.

Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I. (2002) "Children talk about learning to draw". *European Journal of Psychology of Education*, vol. XVII, Nº 2, 101-114.

Schwanenflugel, P.J., Fabricius, W.V., y Noyes, C. (1996). Developing Organization of Mental Verbs: Evidence for the Development of a Constructivist Theory of Mind in Middle Childhood. *Cognitive Development*, 11, 265-294.

Strauss, S.; Ziv, M. y Estein, A. Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development* 17 (2002) 1473-1787.

Tomasello, M., Kruger, A., Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495 – 552.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana. Aula XXI.