

XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

## **Enseñar a escribir desde la perspectiva de los niños.**

Echenique, Mónica, Scheuer, Nora, De La Cruz, Montserrat y Pozo, Juan Ignacio.

Cita:

Echenique, Mónica, Scheuer, Nora, De La Cruz, Montserrat y Pozo, Juan Ignacio (2008). *Enseñar a escribir desde la perspectiva de los niños*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/298>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/Pmg>

*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>.*

# ENSEÑAR A ESCRIBIR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS

Echenique, Mónica; Scheuer, Nora; De La Cruz, Montserrat; Pozo, Juan Ignacio  
Universidad Nacional del Comahue, CONICET. Argentina.  
Universidad Autónoma de Madrid. España

---

## RESUMEN

Estudiamos el desarrollo de las concepciones de enseñanza de la escritura en el curso de la escolaridad inicial y primaria. Se analiza la evolución de las concepciones de los niños acerca de la enseñanza de la escritura considerando cómo ellos dan cuenta del contenido de enseñanza, la actividad del enseñante y la del aprendiz. Se explora además la influencia de dos posicionamientos en la relación de enseñanza: haber sido enseñado y enseñar. Entrevistamos individualmente a 160 alumnos de escuelas públicas en región Comahue, en ocho grados escolares (preescolar y los siete grados de educación primaria). Analizamos las transcripciones completas de sus respuestas a dos preguntas abiertas (¿cómo te enseñaron a escribir?, ¿cómo enseñarías a un niño que aún no aprendió a escribir?) mediante el método lexicométrico. Los resultados de este análisis muestran cuatro grupos léxicos principales que indican una evolución en la representación del contenido de la enseñanza desde un enfoque global a uno componencial. En cambio, la evolución de la representación de las actividades del enseñante y del aprendiz es escasa. En general, cuando se les pregunta cómo enseñarían, los niños manifiestan las mismas concepciones reflejadas al describir cómo se les enseñó.

## Palabras clave

Concepciones Enseñanza Niños Escritura

## ABSTRACT

THE CHILDREN'S PERSPECTIVE ABOUT TEACHING TO WRITE  
We study the development of children's conceptions of teaching to write during kindergarten and primary education (age five through twelve). We analyze this development by considering the following: teaching content, teacher's activity, learner's activity. We also explore the influence of two positions in the teaching relationship: being taught and teaching. One hundred and sixty children attending public schools in Comahue region, in eight school grades (Kindergarten and the seven grades in primary education) were interviewed individually. We analyzed the complete transcriptions of children's responses to two open questions (how were you taught to write?, how would you teach a child who hasn't learned to write yet?) by means of the lexicometric method. Results revealed four main lexical groups, indicating the representation of teaching content evolved from a global approach to a componential one. Instead, the representation of the activity displayed by teacher and learner evolved very little. In general, when children were asked how would they teach to write, they reproduced the same conceptions they had expressed when they described how they had been taught.

## Key words

Conceptions Teaching Children Writing

---

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas numerosos estudios se han preocupado por las condiciones de aprendizaje y enseñanza propicias para que los niños internalicen los usos, funciones, convenciones y exigencias de la lengua escrita, lo cual implica apropiarse de la escritura como herramienta eficaz tanto para el acceso y comu-

nicación de conocimientos, como para la revisión, articulación y redescipción de los mismos. Siguiendo la tesis de Bruner (1) acerca de que las prácticas educativas en las aulas están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices, proponemos que la investigación de las condiciones antes mencionadas podría enriquecerse al integrar lo que los niños piensan o creen acerca de los contenidos y modos de enseñanza de la escritura. En este estudio presentamos un análisis sobre concepciones de niños de escolaridad preescolar y primaria respecto de la enseñanza de la escritura. Para situar el estudio reseñaremos brevemente investigaciones sobre: a) el contenido de la enseñanza; b) la actividad del enseñante y c) la actividad que éste promueve en el aprendiz.

a) Contenido de la enseñanza. En sociedades alfabetizadas, los niños, desde muy pequeños, ajustan, amplían y revisan conocimientos sobre diferentes aspectos de lo escrito. Sabemos que a partir de los 18 meses, los niños se interesan por producir trazos sobre diversas superficies (2) y que, en general, hacia los cuatro años la mayoría establece diferenciaciones entre dibujar, escribir y anotar cantidades. Antes de ser capaces de representar las diferencias de significado en sus producciones escritas, empiezan a considerar qué caracteres se usan y cómo se combinan en una producción que se admita como escritura (3). La escritura del propio nombre aparece como prototipo de lo escrito, a la vez que incrementa la conciencia fonológica y provee un repertorio variado de letras. Durante la escolaridad primaria la mayoría de los niños logran un dominio fluido de la escritura alfabética, incorporan variantes tipográficas, integran patrones morfológicos y ortográficos, reflexionan sobre la estructura de la lengua y refinan la composición de textos. Mientras que los niños van avanzando en su dominio de la escritura, sus concepciones sobre la misma varían considerablemente. Fitzgerald y Shanahan (4) plantean un desplazamiento durante la escolaridad primaria desde una concepción de la escritura como objeto a ser aprendido (aprender a escribir), a otra que contempla la escritura como medio de aprendizaje (escribir para aprender) lo que sugiere un cierto nivel de maestría conductual sobre un conocimiento para explotar sus potencialidades cognitivas (5).

b) La actividad del enseñante. Desde la perspectiva de la Teoría de la Mente se ha subrayado que enseñar es una actividad social y epistémica basada en la capacidad y la necesidad específicamente humanas de interpretar y compartir intenciones, deseos y creencias (6). Poner en juego esta mirada mental (7) supone una lectura de los estados y procesos epistémicos y emocionales del aprendiz, así como un registro permanente de los propios estados y procesos mentales como enseñante. Éste debería entonces ser capaz de captar y articular la perspectiva propia y las de los diversos aprendices, además de otras sobre el contenido a enseñar. A pesar de la complejidad que reviste tal práctica, hay señales de unos orígenes sociocognitivos tempranos. A partir de los dos años los niños procuran enseñar a otros niños cuando perciben en ellos ausencia de conocimiento. Alrededor de los tres años, realizan demostraciones que el aprendiz luego puede imitar, a los cinco utilizan el lenguaje oral en la transmisión de información (8, 9) y, a los siete, incrementan los intercambios con el aprendiz (10, 11). En el campo específico de la escritura, se ha encontrado que niños de entre cinco y doce años de edad son capaces de considerar las ayudas ofrecidas por enseñantes adultos a un niño cuando escribe y las que éste les solicita (12). Con el avance evolutivo-educativo, además les otorgan otro contenido y función, según sus saberes, necesidades y preocupaciones actuales. Esto indica que, aún cuando la posición de los niños está más cercana a la del aprendiz, parecería que pueden representarse las intervenciones de ayuda que alguien con mayor competencia que la propia presta a otro menos competente para propiciar su aprendizaje, lo que implica cierta coordinación de, al menos, dos perspectivas.

c) La actividad de los aprendices. Además de representarse la función de enseñar, los niños también elaboran concepciones sobre el aprendizaje. Desde el enfoque de las teorías implícitas, estudios previos sobre concepciones acerca de aprendizajes notacionales como el dibujo (13, 14) y la escritura (15) proponen

que entre los años preescolares hasta la temprana adolescencia se registra un desplazamiento desde una teoría directa del aprendizaje, hacia una teoría interpretativa. Para los niños que mantienen implícitamente una teoría directa bastarían determinadas condiciones ambientales (principalmente la enseñanza ejercida por otros que presentan modelos y guían los movimientos del aprendiz) y del propio aprendiz (su maduración, salud, estados mentales afectivos y epistémicos) para provocar unos resultados de aprendizaje, concebidos como logros acumulativos de todo o nada, sin que haya apenas actividad por parte del aprendiz, más allá de la práctica repetida. En cambio, según la teoría interpretativa, la actividad manifiesta y, especialmente, mental (generación, conexión, ampliación y ajuste de representaciones internas) es la clave para lograr un aprendizaje, entendido como adquisición progresiva de contenidos preestablecidos, cuyo valor se asume acríticamente, a diferencia de lo que sucede en una teoría constructiva (16). Una primera versión de la teoría interpretativa, evidenciada a partir de los cinco o seis años, se articula en torno al aprendiz como agente del proceso. Una versión más avanzada, reconocible en algunos de los niños mayores y preadolescentes, comienza a integrar también aspectos subjetivos en las condiciones, procesos y resultados del aprendizaje.

## OBJETIVOS

El estudio se planteó dos objetivos: 1º) analizar la evolución de las concepciones de los niños acerca de la enseñanza de la escritura durante las etapas educativas orientadas a asegurar la alfabetización general básica (5 a 12 años en nuestra región). Particularmente: qué aspectos de la escritura consideran, si y cómo tienen en cuenta aspectos mentales en el enseñante y el aprendiz, y cómo se representan la actividad del aprendiz promovida por la enseñanza; 2º) estudiar la influencia de dos posicionamientos en la relación de enseñanza, que suponen demandas distintas para la lectura mental: haber sido enseñado y enseñar a otro.

## PARTICIPANTES

Ciento sesenta alumnos de escuelas públicas en Río Negro y Neuquén, distribuidos en los ocho grados escolares previstos entre preescolar y séptimo grado de nivel primario (20 niños por grado, distribución por sexo pareja).

## PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se entrevistó a los niños individualmente en un lugar tranquilo de la escuela durante unos 30'- 40'. Se empleó un guión estructurado de preguntas abiertas y tareas (15). Las preguntas que se analizan en este trabajo, cuyas respuestas fueron grabadas y transcritas textualmente, son: 1. *¿Cómo te enseñaron a escribir?* y 2. *¿Cómo le enseñarías a escribir a un/a nene/a como vos, de tu misma edad, que no aprendió y quiere aprender? Cuando ya va aprendiendo eso, ¿cómo le seguís enseñando? ¿Y después?*

## PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría (17) según dos etapas principales. Primeramente se realizaron dos Análisis Factoriales de Correspondencias Simples que permitieron la identificación de grupos léxicos sustentada en criterios estadísticos. Los grupos indican momentos claves en la evolución de las concepciones. A un primer grupo se asocian preescolar y primer Grado, a un segundo grupo se asocian segundo y tercer grados, a otro cuarto Grado, y a un último grupo, quinto, sexto y séptimo grados. Posteriormente, se aplicó el procedimiento de Selección Automática de Respuestas Modales, que identifica las respuestas modales, o respuestas originales completas emblemáticas de cada grupo léxico (según criterio CHI<sup>2</sup>), lo que posibilita la descripción del mismo y la utilización de ejemplos ilustrativos. Los criterios de descripción de los grupos fueron los tres focos de interés mencionados en la Introducción: contenido, actividad del enseñante, actividad del aprendiz.

## RESULTADOS

Respecto de nuestro primer objetivo, conocer *cómo evolucionan las concepciones de los niños sobre la enseñanza de la escritura*, observamos diferentes recorridos según consideremos cómo los niños explicitan el contenido a enseñar, la actividad del enseñante, o la actividad del aprendiz. Las referencias de los niños a la escritura en tanto *contenido* de enseñanza muestran un cambio que va desde una aproximación global a una aproximación componencial de complejidad creciente. Así, los niños de preescolar y primer grado parecen adoptar un enfoque global, centrado en los precursores de la escritura (dibujos, nombres propios, letras aisladas) que se facilitan en el ámbito familiar. En cambio, los niños de segundo y tercer grado hablan ya de la escritura de palabras como composición de letras, destacando la correspondencia entre esos elementos alfabéticos y segmentos del flujo oral e incluyendo algunas referencias a variantes tipográficas. En el grupo de cuarto grado la enseñanza parece centrarse en la automatización de la escritura como palabras que se componen a partir de letras que pueden ser obtenidas de soportes ambientales o de un reservorio interno. Finalmente, los niños de quinto, sexto y séptimo grado, además de la atención a los aspectos anteriores, incorporan cierta comprensión del sentido de reglas ortográficas y explicitan encadenamientos de complejidad creciente: de letras en palabras, de palabras en oraciones, párrafos y textos. En síntesis, se advierte una progresión en la concepción del contenido de enseñanza desde una primera fase global, casi podría decirse que "dibujan el nombre" (2), a partir de la cual procesan de forma analítica la relación entre lo escrito y lo oral para la correcta escritura de las letras y tipografías, y de las palabras en su composición ortográfica, hasta llegar a los textos, aunque con escasas referencias a las intenciones comunicativas, cualidades estéticas o usos epistémicos de los mismos - aún los niños mayores parecen orientarse hacia la escritura como transcripción del discurso oral, más que como herramienta representacional. En cuanto a cómo se representan la *actividad de quien enseña a escribir*, llama la atención la escasa evolución de las concepciones infantiles a este respecto. En todos los grupos la actividad identificada en quien enseña se define más en términos conductuales (proporciona instrucciones, ejercicios y tareas, modelos, incluso soportes materiales para la escritura) que mentalistas. Es notable que esta escasa mentalización de la actividad de enseñar a escribir, en la que los niños no atribuyen de modo explícito metas ni intenciones al enseñante, no evoluciona con la edad y la escolarización. De hecho, las contadas referencias a la mente del enseñante se limitan a sus estados epistémicos y se registran sólo en los grupos menores (preescolar a tercer grado). Respecto de cómo conciben los niños *la actividad del aprendiz* también encontramos escasa transformación. En general, se aprecia en todos los grupos que la enseñanza apenas desarrolla la agencialidad del aprendiz. Al tratarse de un patrón basado en la provisión de modelos e indicaciones (6), la actividad suscitada en el aprendiz se restringe a la reproducción de modelos o el seguimiento de instrucciones de complejidad creciente a través de los cuatro grupos. Los *procesos mentales* aquí considerados refieren a un actividad mental de adquisición fiel o sólida de conocimiento externo que garantice una ejecución correcta. En cuanto a la explicitación de los *estados mentales* del aprendiz, son los niños menores (preescolar a tercer grado) quienes consideran en sus imaginadas prácticas de enseñanza a su hipotético destinatario en forma más vívida y asignan importancia a sus estados emocionales, sus conocimientos y desconocimientos. En cambio, los niños mayores, quienes supuestamente cuentan con una mirada mental más sofisticada (18), mencionan sólo estados y procesos muy básicos al delinear sus propuestas de enseñanza, jerarquizando en cambio la precisión de aspectos que comprometen al objeto a ser enseñado y su secuenciación de acuerdo a una lógica componencial. El segundo objetivo del estudio era contrastar *si las concepciones de los niños sobre la enseñanza de la escritura varían en función del punto de vista adoptado* (enseñado o enseñante). Encontramos que al responder cómo enseñarían, reproducen las mismas concepciones reflejadas al describir cómo se les enseñó, lo que indicaría que adoptan como modelo (a partir de segundo grado en forma explícita) la enseñanza recibida. Parecería que lo vivido

restringe la representación de lo posible. No se observan concepciones diferenciadas para ambas posiciones respecto de la actividad del enseñante y la del aprendiz, aunque en los primeros grados (preescolar/ tercer grado) se registra una leve expansión de contenidos y procedimientos de enseñanza cuando es el propio niño quien asume la posición de enseñante.

Resulta llamativo que la actividad de enseñar se convierta para niños en un marco de edades tan amplio, en una especie de "caja negra" definida principalmente por las acciones desplegadas, más que por las intenciones y metas que dirigen esas acciones. Si asumimos la necesidad de que las actividades de enseñanza y aprendizaje, y también las de la escritura, se estructuren a partir de unas metas y significados compartidos, podemos observar aquí una importante restricción desde la forma en que los niños hablan sobre la enseñanza de la escritura. En modo provisorio, podríamos considerar que el dominio y la interiorización de la escritura alfabética (que los niños expresan en sus respuestas a partir de cuarto grado, en acuerdo con la progresión evolutivo-educativa planteada por Fitzgerald y Shanahan (4) establecen cierto distanciamiento de la experiencia de quien está aprendiendo. Paradójicamente, un mayor conocimiento de la escritura, indispensable condición para enseñar, puede constituir un riesgo para favorecer el encuentro de mentes (1) que implica todo proceso auténtico de enseñanza. Ello justifica la necesidad de incluir las concepciones de esos agentes en nuestra agenda de investigación.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) BRUNER, J. (1997). The culture of education. (Trad. cast.de Felix Diaz: La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor, 1997).
- (2) LEVIN, I. y BUS, A. G. (2003). How Is Emergent Writing Based on Drawing? Analyses of Children's Products and Their Sorting by Children and Mothers. *Developmental Psychology*, 39, 5, 891-905
- (3) FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (4) FITZGERALD, J., y SHANAHAN, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
- (5) KARMILOFF-SMITH, A. (1994). Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza.
- (6) TOMASELLO, M., KRUGER, A., RATNER, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495 - 552.
- (7) RIVIÈRE, A. (1991). Objetos con mente. Madrid: Alianza. Psicología menor.
- (8) ASHLEY, J. y TOMASELLO, M. (1998). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social development*, 2, 143-163.
- (9) MAYNARD, A. E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions. *Child Development*, 73 (3), 969-982.
- (10) STRAUSS, S., ZIV, M. y STEIN, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers's developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17, 1473-1487.
- (11) WOOD, D., WOOD, H., AINSWORTH, S. y O'MALLEY, C. (1995). On becoming a tutor. Toward an ontogenetic model. *Cognition and Instruction*, 13 (4), 565- 581.
- (12) DE LA CRUZ, M., HUARTE, M. F., SCHEUER, N. y POZO, J. I. (2006). Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. *Cultura y educación*, 18 (1), 47 - 61.
- (13) SCHEUER, N., POZO, J. I., DE LA CRUZ, M. Y BACCALÁ, N. (2001a). ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (1), 185-205.
- (14) ECHENIQUE M. y SCHEUER, N. (2006) "Teorías implícitas del aprendizaje en la mediana infancia: el caso del dibujo y sus dificultades" *Revista Espacios en Blanco. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro.*
- (15) SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., HUARTE, M., CAÍNO, G. y POZO, J. I. (2001b). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13 (4), 425 - 440.)
- (16) POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. del P., MATEOS, M., MARTÍN, E. y de la CRUZ, M. (Eds.). (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.
- (17) LEBART, L., SALEM, A. y BÉCUE BERTAUT, M. (2000). Análisis estadístico de textos. Lleida: Milenio.
- (18) WELLMAN, H. M. (1990). The Child's Theory of mind. Cambridge, M.A.: MIT Press. Trad. cast: Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños. Bilbao: Desclée de Bouwer.