

Familia y maestros ayudan a escribir: lo que dicen los niños.

De la Cruz, Montserrat, Huarte, María Faustina y Scheuer, Nora.

Cita:

De la Cruz, Montserrat, Huarte, María Faustina y Scheuer, Nora (2005). *Familia y maestros ayudan a escribir: lo que dicen los niños. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-051/142>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/ydd>

FAMILIA Y MAESTROS AYUDAN A ESCRIBIR: LO QUE DICEN LOS NIÑOS

De la Cruz, Montserrat; Huarte, María Faustina; Scheuer, Nora
CRUB, Universidad Nacional del Comahue - Conicet - ANPCYT

Resumen

El trabajo da cuenta de las ayudas que niños de preescolar, primero, cuarto y séptimo grado, de contextos socioculturales distintos, atribuyen a supuestos enseñantes y aprendices. Analizamos si sus concepciones acerca de las ayudas que operan en el momento de escribir, varían según los enseñantes (familia o maestra), según la edad/ grado escolar y el sector sociocultural. Se diseñó una entrevista semi-estructurada que incluye preguntas abiertas a partir de tarjetas gráficas en las que un niño escribe en dos contextos: familiar y escolar. Las respuestas textuales fueron analizadas mediante el método lexicométrico. El análisis muestra que las ideas de los niños acerca de las ayudas que precisan cambian de acuerdo con la variable evolutivo - educativa, en estrecha relación con los progresos esperados en la escritura, presentado variaciones según la variable social. Refieren ayudas específicas para la producción de escrituras y ayudas afectivo-motivacionales, que favorecen la regulación del comportamiento del aprendiz. Se observan algunas diferencias en las ayudas que ofrecen familia y maestros y en las que los niños solicitan. La importancia de la ayuda familiar ha sido manifestada por todos los niños entrevistados, incluso por aquellos cuyos padres hacen un uso muy restringido de la escritura.

Palabras Clave

escritura - enseñanza familiar

Abstract

FAMILY AND TEACHER HELPING TO WRITE. WHAT DO THE CHILDREN SAY ABOUT THIS?

This work deals with the kinds of aids that preschoolers and children in first, fourth and seventh grade from different socio-cultural environments attribute to hypothetical family or school teachers and learners. We study if there are variations in children's conceptions about aids received and requested while writing according to the person who provides help (family or school teacher) and according to the child's age/school grade and socio-cultural environment. The analysis is developed over a semistructured interview that includes open questions referring to graphic cards representing a child who writes at home or at school. Responses were analyzed with the lexicometric method. The analysis shows that children's ideas about help change according to the educational- developmental variable, in close relation to expected writing progress and vary according to social environment. Children refer two different kinds of help: specific aids for writing production and affective-motivational aids that promote the regulation of learner's behaviour. Some differences between aids family and teacher offer and children's requests are observed. The importance of the help provided by the family was evident in all the children that were interviewed, even in those whose parents do not use writing currently.

Key words

writing- school/familiar teaching-conceptions-children

El trabajo aporta al estudio de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979) desde una perspectiva poco conocida: la de propios aprendices. Se investigan las concepciones de niños preescolares y escolares acerca de las ayudas que familia y maestros pueden ofrecer a un niño o niña cuando escribe y las que éstos les pueden solicitar. La importancia de conocer esas concepciones radica en que median y orientan el aprendizaje en los entornos familiar y escolar. Ayudar a un niño o que un niño solicite ayuda al escribir son actividades sociales y epistémicas que se basan en la capacidad de interpretar las necesidades y competencias de los otros y las propias, 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 y que en la ontogenia comienza a desarrollarse muy tempranamente (Strauss, Ziv y Stein, 2002; Tomasello, Kruger y Ratner, 1993; Wellman y Lagattuta, 2004). Algunos resultados de nuestros estudios sobre las concepciones del aprendizaje de prácticas notacionales, podrían aportar a la comprensión de las concepciones de los niños acerca de las ayudas que reciben o solicitan en dos contextos: familiar y escolar. En uno de esos estudios interpretamos las concepciones de aprendizaje de los niños en términos de teorías más bien implícitas que se desarrollan según procesos de complejización creciente y de internalización de la agencia del aprendiz (Scheuer *et al.*, 2001; Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2002). En otro estudio, al indagar las concepciones de niños de preescolar y primario 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 desde el foco en el código de escritura hacia otros conocimientos tales como la ortografía, aspectos formales y de organización textual (Scheuer *et al.*, en prensa), hallazgos que coinciden con los de numerosas investigaciones sobre el aprendizaje de la escritura (Borzzone de Manrique, 1994; Fitzgerald y Shanahan, 2000; Teberosky y Tolchinsky, 1995). Un tercer estudio sobre las concepciones que los propios niños elaboran sobre la enseñanza (de la Cruz, *et al.* 2005) muestra que con el desarrollo y el aumento de conocimiento específico, interpretan las necesidades de un hipotético aprendiz de la escritura a partir de su propia experiencia temprana como aprendices.

Otro aporte interesante para la comprensión de las concepciones acerca de las ayudas para escribir, es el que proviene de los estudios acerca de las semejanzas y diferencias entre familia y escuela como contextos educativos. Dichos estudios consideran que ambos contextos tienen como meta común la educación y promoción del desarrollo de los niños, pero también señalan diferencias que se manifiestan en los escenarios y procedimientos de transmisión de la información, en las reglas de interacción, la carga emotiva que acompaña las situaciones de enseñanza y aprendizaje, en uno y otro contexto (Oliva y Palacios, 2000). Así por ejemplo señalan que los padres, con importantes variaciones según los contextos sociales (de la Cruz, 1995), seleccionan para sus hijos un conjunto de actividades cotidianas en las que promueven aprendizajes más o menos óptimos, según sus concepciones y los recursos que disponen para ello (Rogoff, 1990). El aprendizaje y la enseñanza en la familia suele suscitarse y ajustarse a las demandas de los

niños y a la identificación de sus dificultades, en cambio en la escuela se procura alcanzar contenidos específicos preestablecidos (de la Cruz *et al.*, 2002a). En el contexto familiar el aprendizaje se desarrolla frecuentemente en una situación diádica, mientras en la escuela estas relaciones son escasas, ya que la proporción adulto/niños no las favorece. Otra diferencia se manifiesta en que la pertenencia del niño en el grupo familiar difícilmente es puesta en duda o cuestionada, en cambio, en la escuela ésta debe ser obtenida mediante esfuerzos especiales. En términos generales podría decirse que la enseñanza y el aprendizaje en la escuela tiene un carácter menos personal y a la vez más descontextualizado y verbalista que los aprendizajes informales propios del contexto familiar, caracterizados por una mayor significatividad, personalización, inmediatez y valor práctico o aplicado.

Objetivo: El presente trabajo se propone describir las ayudas que según los niños se brindan y solicitan en una situación de escritura. En particular, se pretende analizar las variaciones en esas concepciones según la fuente de ayuda (docente o familia), el nivel o grado escolar de los niños (preescolar, primer grado, cuarto, séptimo) y el sector sociocultural del que provienen (medios o marginados).

Método: *Sujetos.* 80 alumnos de preescolar, primer, cuarto grado y séptimo grado; la mitad de sectores sociales medios y la otra mitad de sectores marginados. El indicador sociocultural clave que se consideró es la alfabetización de los padres o tutores, a través del máximo título educativo alcanzado (sectores medios: título de educación primaria o más; sectores marginados: primaria incompleta).

Procedimiento de recolección de datos. Se entrevistó a los niños individualmente empleando un guión de preguntas y tareas (Scheuer *et al.*, 2001), que indagaban sus ideas acerca del aprendizaje de la escritura. En este trabajo se analizan las siguientes preguntas referidas a situaciones representadas en tarjetas gráficas: 1) *Acá el nene está escribiendo en su casa, y la mamá/hermana mayor lo está ayudando. ¿Qué está haciendo para ayudarlo? ¿Qué le dice? ¿Y si al nene no le sale?.* 2) *Y el nene, qué le puede estar preguntando o pidiendo a la mamá?.* Se formulan dos preguntas más, idénticas a las anteriores pero que sustituyen la figura familiar por la maestra. Mediante esta secuencia de cuatro preguntas se requiere a los niños que atribuyan estados de necesidad y competencias epistémicas y emocionales a pares de personajes que interactúan en el marco de una relación asimétrica, en el espacio imaginario del "como si" que se suscita a partir de dos escenarios diádicos representados gráficamente (uno familiar, otro escolar).

Procedimiento de análisis. Lexicometría: se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría (Bécue, 1991; Lebart y Salem, 1994) a las transcripciones completas de las respuestas. El análisis factorial de correspondencias permite establecer las asociaciones entre perfiles de frecuencia de palabras y sujetos. A partir de las asociaciones observadas se definieron cuatro grupos léxicos según el grado escolar y el sector social. Para cada pregunta se aplicó el procedimiento de selección automática de respuestas según dichas variables. Este procedimiento selecciona en orden decreciente las respuestas completas típicas que corresponden a cada modalidad de las variables, a partir del cálculo del perfil léxico medio del conjunto de las respuestas de los sujetos que la componen (prueba chi cuadrado).

Resultados: Por razones de espacio, sólo brindamos una síntesis de los resultados obtenidos. Las ideas de los niños acerca de las ayudas que se les ofrecen y que precisan en distintos momentos del desarrollo evolutivo - educativo, están íntimamente relacionadas con sus avances en la producción

de escritura a partir de su desarrollo evolutivo-educativo. Se diferencian dos tipos de ayudas: las *específicas* versan sobre conocimientos del área de la escritura; las *afectivo - motivacionales* regulan el comportamiento y los estados emocionales.

Los cambios en la formulación de las ayudas específicas ofrecidas según el desarrollo evolutivo-educativo se manifiestan básicamente en lo siguiente: en preescolar se orientan hacia el logro de un mayor control de la motricidad para una producción de escritura basada en la copia de modelos (dibujos y nombres) o que requiere de la producción conjunta (el enseñante inicia el trazo - el niño lo continúa). En primer grado, las ayudas consisten en la formulación de instrucciones y restricciones que favorecen el acceso a la escritura alfabética en el contexto de las tareas escolares (aún en el escenario familiar) vía la provisión de modelos, aclaración de consignas, correcciones. En cuarto grado, las ayudas son puntuales y se dirigen a potenciar la convencionalidad y calidad de la escritura al focalizar en la ortografía y la "buena" presentación. En séptimo grado las ayudas se flexibilizan al ajustarse a las necesidades del aprendiz. Al responder, estos niños mayores se sitúan en distintos momentos del aprendizaje: el tiempo de los primeros pasos del aprendizaje de la escritura o el tiempo actual. Refieren así ayudas elementales, como las que expresan los niños de preescolar y primer grado y también ayudas más complejas, como las que intervienen en la producción de significados o en una elaboración más acabada de las ideas que se expresan al escribir. Además, para los niños mayores, las ayudas no producen efectos inmediatos: no desencadenan sin más la ejecución correspondiente, como lo sugieren las respuestas de los niños menores. La interpretación de las necesidades del niño/a que escribe así como los efectos de las ayudas aparecen mediadas por la persona del sujeto que responde, coincidiendo con lo observado en estas edades en el estudio de las concepciones de enseñanza (de la Cruz *et al.*, 2005).

Las ayudas afectivo - motivacionales revelan, según el aumento en la edad y el grado escolar, el logro de una mayor concentración y un mayor control del niño que escribe sobre su propio comportamiento. Relacionamos la necesidad de autorregulación del comportamiento para aprender con lo planteado por Vigotsky respecto de la zona de desarrollo próximo y, debido a la consigna utilizada, de la zona que se abre con el juego de ficción. Mediante la representación de los roles en dicho juego, los niños constatan el incremento de la agencialidad, la autodeterminación y la autorregulación, condiciones todas éstas básicas para su desarrollo personal. De modo similar las respuestas acerca de las ayudas para escribir dan cuenta de la complejización y avance de esas dimensiones del desarrollo. La regulación del comportamiento en función de la escritura (actitud corporal, cuidado de los materiales, estados emocionales), en general poco valorada entre las sugerencias pedagógicas contemporáneas, atraviesa las respuestas de los niños de preescolar, cobra mayor intensidad en primer grado cuando los niños procuran dominar la escritura alfabética y también en cuarto, cuando se orientan al dominio de la ortografía y el refinamiento de la caligrafía. En séptimo se centra en la regulación de las emociones del niño que escribe.

En los cuatro grupos evolutivo-educativos se observan importantes coincidencias y algunas diferencias en relación a las ayudas que ofrecen la familia y la maestra, mostrando en cuarto y en séptimo grado cierto reconocimiento de la autoridad epistémica de esta última. Las ayudas específicas del área de la escritura que atribuyen a la familia y maestra son básicamente coincidentes, pero en algunos grupos, principalmente los de primero y cuarto grado, se observan diferencias en las actitudes que refieren de los enseñantes. Por ejemplo, la maestra ayuda principalmente mediante la formulación de órdenes, el control y la evaluación de los productos escritos. Ejerce también mayor control que la familia sobre la realización de las tareas y el ritmo de su producción.

Las ayudas que los niños solicitan concuerdan básicamente

con las que atribuyen y se circunscriben al área específica de la escritura. Todos los niños solicitan ayudas para escribir, pero en primero y cuarto incluyen la solicitud de control y evaluación de los productos por parte de los maestros, lo que indica cierta conciencia de sus alcances y límites como escritores. Las diferencias observadas en las ayudas de la familia y la escuela en parte encuentran explicación en las características que asumen la enseñanza y el aprendizaje en los contextos respectivos, mencionadas en la presentación. La familia ayuda colocando el énfasis en la producción, moderando la crítica y la corrección de las producciones, brindando espacios más protegidos e íntimos. En cambio los maestros intervienen, principalmente en primero y cuarto, a partir de la evaluación de los productos escritos. Sus ayudas están mediadas y orientadas por las metas del currículum escolar y suponen una mayor exposición para la persona del aprendiz.

Nos interesa enfatizar que las importantes similitudes en el contenido de las ayudas que los niños atribuyen a la familia y maestra sugiere que consideran que ambos enseñan y poseen conocimientos, y por tanto promueven aprendizajes, ofreciendo andamiajos y abriendo zonas de desarrollo próximo en el área de la escritura (Vigotsky, 1979). Nos parece importante destacar la importancia que para los niños tiene esta tarea educativa de la familia. Si bien para el aprendizaje de la escritura hoy es imprescindible la escuela, nos atrevemos a afirmar que sin la intervención de la familia difícilmente los niños aprendan a escribir. Las ayudas familiares no se limitan al control de la realización de las tareas, en el que parecen centrarse las demandas de los maestros (de la Cruz *et al.*, 2002b), sino que contribuyen, como dicen los niños, a generar aprendizajes en escenarios más protegidos. La importancia de la ayuda familiar para el aprendizaje de la escritura ha sido manifestada por todos los niños entrevistados en nuestro trabajo, incluso por aquellos cuyos padres sólo asistieron hasta segundo grado del nivel primario y hacen de la escritura un uso muy restringido (Scheuer *et al.*, 2001).

Por otra parte, la variable sector social mostró diferencias importantes que básicamente revelarían que el dominio de la escritura alfabética ha sido alcanzado por la mayoría de los niños de sectores medios, siendo un desafío pendiente para los niños de sectores marginados.

En síntesis junto a la importancia de la función educativa de la familia, este trabajo destaca la importancia de dos dimensiones de las ayudas, en que los niños incluyen a familia y maestros: la necesidad de ayudas específicamente relacionadas con el área de la escritura, por una parte, y por la otra, de ayudas que contribuyen a la regulación de su propio comportamiento, factor clave para que los niños puedan producir escrituras así como también, aprender a escribir.

BIBLIOGRAFÍA

- BÉCUE, M. (1991). *Análisis Estadístico de Datos Textuales: Métodos de Análisis y Algoritmos*. París: Cisia.
- BORZONE de MANRIQUE, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- DE LA CRUZ, M. (1995). Recursos cognitivos de habitantes de sectores sociales marginales: huellas del bricoleur?. En S. Schlemenson de Ons (Comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*. (págs. 113-153). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE LA CRUZ, M., SCHEUER, N., BAUDINO, V., HUARTE, M. F., CAÍNO, G. y POZO, J. I. (2002a) ¿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.
- DE LA CRUZ, M.; HUARTE, M. F.; BELLO, A. y SCHEUER, N. (2005) ¿Qué piensan los niños acerca de la enseñanza de la escritura?. *Novedades Educativas*. Año V, N° 188.
- DE LA CRUZ, M., SCHEUER, N., BAUDINO, V. y HUARTE, M. F. (2002b). ¿La familia debe ayudar a sus hijos para que aprendan a escribir?. *Novedades Educativas*. Año 14, N° 41, 31 - 35.

- 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.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (2000). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo, J. Palacios (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- RIVIÈRE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza. Psicología minor.
- ROGOFF, B., (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós
- SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., HUARTE, M., CAÍNO, G. y POZO, J. I. (2001). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13 (4), 425-440.
- SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M. y POZO, J. I. (2002). Children talk about learning to draw. *European Journal of Psychology Education*. Vol. XVII, N° 2, 101 - 114.
- SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., POZO, J. I., HUARTE, M. F. y SOLA, G. *The mind is not a black box: children's ideas about the writing process* (en prensa en Learning & Instruction).
- STRAUSS, S.; ZIV, M. y STEIN, A. Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development* 17 (2002) 1473-1787.
- TEBEROSKY, A., y TOLCHINSKY, L. (1995). *Mas allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- TOMASELLO, M., KRUGER, A., RATNER, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495 - 552.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). El juego en el desarrollo del niño. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubberman (Eds.) *El desarrollo de los procesos psicológicos* (pp. 141 - 158). Barcelona: Crítica.
- WELLMAN, H. y LAGATUTTA, K. (2004). Theory of mind for learning and teaching: the nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19, 479 - 497.