

Las ideas de los niños acerca del contenido del pensamiento al escribir.

Márquez, Silvina y De la Cruz, Montserrat.

Cita:

Márquez, Silvina y De la Cruz, Montserrat (2005). *Las ideas de los niños acerca del contenido del pensamiento al escribir. 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/000-051/157>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/N5y>

LAS IDEAS DE LOS NIÑOS ACERCA DEL CONTENIDO DEL PENSAMIENTO AL ESCRIBIR

Márquez, Silvina; De la Cruz, Montserrat

Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue y Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

Resumen

Se estudian las concepciones de niños y niñas del primer ciclo de la educación básica acerca del contenido del pensamiento en diferentes momentos de la actividad escribir. Se entrevistaron 60 niños de primero, segundo y tercer grado. Este trabajo muestra el análisis de preguntas que indagan sus ideas acerca del contenido del pensamiento al anticipar, escribir, borrar y releer un texto escrito. Se utilizó el método lexicométrico, en particular, el Análisis Factorial del Correspondencias Simples y el procedimiento de selección automática de respuestas modales según la variable grado escolar. Los resultados mostraron que para los niños de primer grado escribir implicaría capturar el lenguaje oral. Estos niños no diferencian entre el contenido del pensamiento antes de escribir y mientras se escribe. Muestran preocupación por el dominio de la escritura alfabética y explicitan la necesidad de ayudas externas. Los de segundo establecen diferencias entre esos dos momentos de la escritura y se centran en el procedimiento de producción: escritura alfabética, organización del texto. Los de tercero muestran, al anticipar la escritura, el enriquecimiento del pensamiento, explicitan su recursividad y la valoración subjetiva de la propia producción. Integran la lectura en el desarrollo de la escritura.

Palabras Clave

concepciones niños pensamiento escribir

Abstract

CHILDREN'S IDEAS ABOUT THE CONTENTS OF THOUGHT DURING WRITING

In the present work we study school children's conceptions of the contents of thinking at different moments of the writing process. We interviewed sixty children in first, second and third grade. We present the analysis of a series of questions that explore the content of thought when anticipating, writing, erasing and revising a written text. We used the lexicometric method, specifically, by applying Simple Correspondence Factorial Analysis (SCFA) and Modal Response procedures according to school grade. Result show that for children in first grade writing involves acquiring and capturing oral language on paper. These subjects showed no difference in their thought contents while anticipating and writing. They are concerned about legal writing and they make the need of external help explicit. Children in second grade distinguish between these two writing moments and they center their attention on the production stage with an emphasis on legal writing and text organization. The anticipations expressed by children in third grade indicate thought enrichment, recursivity and subjective value of their own production. They include revising during the writing process.

Key words

conceptions children thought writing

El presente trabajo estudia las concepciones de los niños y niñas del primer ciclo de la educación básica acerca del contenido del pensamiento de un niño en diferentes momentos de la actividad escribir: antes de empezar, mientras escribe, cuando borra y lee lo escrito. Como es sabido, el pensamiento constituye una actividad cognitiva inherentemente privada e invisible, que comprende una multiplicidad de procesos mentales específicos (1) que requieren el establecimiento de alguna mínima clase de contacto mental con algún contenido. Las investigaciones específicas del desarrollo de las ideas de los niños acerca del pensamiento indican que ya a los tres o cuatro años, los niños reconocen que pensar es una actividad mental, interna, que tiene un contenido y se refiere a algo (2) (3). Sin embargo, algunos estudios (4) muestran que a estas edades la comprensión acerca del pensamiento presenta limitaciones relevantes. Por otra parte, los estudios de las concepciones de los niños sobre procesos mentales específicos como el pensamiento, plantean que las mismas se basan en una teoría más general de la mente. Según Wellman (5), la progresión evolutiva de la teoría de la mente avanza desde una primera teoría de la *copia directa* a una teoría *interpretativa* de tales representaciones. A partir de la mediana infancia los niños al dar cuenta de las representaciones mentales comenzarían a diferenciar e integrar ciertos estados mentales (motivacionales y epistémicos) y procesos mentales (observación deliberada, memoria, revisión, supervisión) (6).

En cuanto al otro campo al que se vincula el presente estudio, la escritura, partimos de la noción básica que la producción escrita requiere y a su vez potencia procesos de pensamiento específicos y complejos de tipo regulatorio, que incluyen la planificación, la supervisión *on-line*, la revisión y la evaluación, que operan de forma recursiva y con diferentes grados de explicitación (7) (8) (9). Numerosos estudios han documentado cómo incluso los primeros intentos de escribir (y de leer) están regulados por ideas acerca de qué se puede escribir, en qué situaciones hacerlo, qué caracteres emplear y cómo combinarlos (10) (11) (12). Así también han mostrado la incidencia de factores contextuales, evolutivos y de aprendizaje en el grado de control cognitivo sobre la producción escrita. En términos generales, se ha visto que ese control se complejiza y aumenta con la edad y pericia en el proceso de escritura (13). Las ideas de los niños en torno a la escritura evolucionan según etapas hasta alcanzar la escritura alfabética (11). El relativo dominio de los aspectos técnico-notacionales de la escritura permite un desplazamiento de este foco hacia el aprendizaje de las reglas ortográficas (14) (15) o los formatos convencionales (16). El modelo de etapas del desarrollo de aspectos de la escritura y la lectura elaborado por Fitzgerald y Shanahan (8), coincide con esta línea evolutiva y la completa al considerar que entre los 9 y los 18 años, el desarrollo se orienta sucesivamente a la expresión de conocimientos nuevos, la integración de múltiples puntos de vista y la construcción y reconstrucción de conocimientos al leer y escribir. Consideramos que el estudio de las concepciones de niños de primero, segundo y tercer grado de sectores sociales medios y marginados sobre el contenido del pensamiento en distintos momentos de la actividad de escribir, objetivo del trabajo que aquí se presenta, puede contribuir a una comprensión más profunda y a la vez precisa de cómo opera el aprendizaje de la escritura en los niños y cómo

experimentan y conciben ese proceso en primera persona (17). El estudio toma como referente y se desarrolla en el marco de una investigación previa llevada a cabo con niños de preescolar, primero y cuarto grado de sectores sociales medios y marginados (18). Nuestra propuesta es completar el estudio de esas concepciones en niños y niñas del primer ciclo del nivel primario mediante la incorporación de segundo y tercer grado. Los resultados de la investigación llevada a cabo con niños de preescolar, primero y cuarto grado mostraron que las concepciones acerca de los contenidos de pensamiento de un niño al escribir, revelan tres modos sucesivos y crecientemente complejos de *concebir la escritura*. En preescolar, escribir es básicamente *trazar* unos dibujos, letras o nombres para ser mostrados u ofrecidos a otras personas. En primer grado, es *capturar el lenguaje oral en el papel*, mediante el ajuste a reglas convencionales de correspondencia oral-escrita. En cuarto grado, escribir supone *elaborar* un texto organizado y completo, que porte un sentido, se vertebralice temáticamente y se adecue a convenciones ortográficas y a estándares de presentación. Los sucesivos desplazamientos en los atributos que los niños enfatizan en la escritura a medida que avanzan en su aprendizaje revelan un proceso de adentramiento progresivo en el mundo de la escritura, en el que establecen relaciones cada vez más complejas. En preescolar, congruentemente con la focalización en lo escrito como producto visual, no aparecen casi alusiones al control cognitivo del pensamiento. En primer grado, se refieren las funciones de anticipación y revisión del pensamiento, en cuarto grado refieren además la generación de significados y el recuerdo de experiencias vividas suscitado por la escritura. El pensamiento no es sólo una condición de la escritura, sino también una consecuencia, a veces incluso no prevista, de la misma. Lo escrito provoca asociaciones que pueden producir desvíos inesperados en el hilo temático que guía la producción, lo que indica el establecimiento de nuevas relaciones entre pensamiento y escritura, así como una complejización de la supervisión sobre los procesos de producción. Los niños mayores vinculan de modo recurrente las funciones de anticipación y revisión con varios momentos de la composición escrita (y no con uno sólo, como es característico en primer grado). Los desplazamientos en el foco del pensamiento que atribuyen a un niño al escribir revelan asimismo un proceso que podríamos llamar de “implicitación” o automatización de los aspectos técnico-notacionales de la escritura en cuarto grado (19).

Objetivo

El estudio que se presenta se propone como dijimos antes, describir las concepciones de niños de primero, segundo y tercer grado de sectores sociales medios y marginados, sobre el contenido del pensamiento en distintos momentos de la actividad de escribir: antes, mientras escribe, cuando borra y lee lo escrito.

Metodología

Sujetos: Sesenta alumnos que cursan primero, segundo y tercer grado, en escuelas públicas de Río Negro: 20 alumnos de cada grado. A fin de obtener un panorama amplio de las ideas de los niños en las etapas evolutivo-educativas consideradas, la mitad de los alumnos en cada grupo escolar concurren a escuelas de sectores medios y la otra mitad a escuelas 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 medio: título de educación primaria o más; sectores marginados: primaria incompleta). En cada sector la mitad son mujeres y la otra mitad varones

Procedimiento de recolección de datos. Preguntas y tareas. Se entrevistó a los niños individualmente en la escuela con un guión estructurado de preguntas abiertas y tareas (20). En este trabajo se analiza una secuencia de cuatro preguntas referidas a tarjetas gráficas, que indagan las ideas de los niños acerca del contenido del pensamiento al anticipar, escribir, borrar y releer el texto

escrito. Cada pregunta se apoya en la presentación de una tarjeta gráfica que representa un personaje infantil (masculino para los sujetos varones y femenino para las niñas). A continuación se transcribe la secuencia de preguntas: *Ahora el nene/ la nena está por escribir un cuento, o una carta a los parientes que viven lejos. ¿Qué estará pensando?. El nene está escribiendo. ¿Qué estará pensando?. El nene está borrando algo de lo que escribió. ¿Por qué será que borra? ¿cómo se dio cuenta que hacía falta borrar?. El nene terminó de escribir y ahora lo está leyendo. ¿En qué estará pensando? ¿en qué se fija?*

Procedimiento de análisis.

Lexicometría: selección automática de las respuestas modales y análisis posterior. Para describir y analizar las ideas de los niños se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría (21) (22) a las transcripciones de las respuestas completas de los niños con el programa SPAD-T. Al emplear este método asumimos que las ideas que conforman las concepciones se manifiestan en el vocabulario de los sujetos investigados (23) (24). Uno de los procedimientos lexicométricos, el análisis factorial de correspondencias simples (AFCS) permite establecer las asociaciones entre perfiles de frecuencia de palabras y sujetos. Una vez establecida la importancia de la variable grado escolar para cada pregunta a partir del AFCS, se aplicó el procedimiento de selección automática de respuestas según las modalidades de dicha variable: primero, segundo y tercer grado. Este procedimiento selecciona en orden decreciente las respuestas completas típicas que corresponden a cada modalidad, a partir del cálculo del perfil léxico medio del conjunto de las respuestas de los sujetos que la componen (prueba chi cuadrado). Resultados. El análisis factorial de correspondencia permitió diferencias tres grupos que se corresponden con los grados escolares estudiados. A continuación se presenta una síntesis de los principales resultados del análisis.

El análisis de los contenidos del pensamiento atribuidos al personaje al escribir muestra que para los niños de primer grado “la preocupación fundamental parece ser capturar el lenguaje oral en el papel” (18). El modo de estos niños de concebir la escritura se centra particularmente en tratar de ajustarse a reglas convencionales de correspondencia fonema-grafema y de segmentación del lenguaje oral, para lo que requieren de ayuda externa. Consideran que la apropiación de la escritura en niños de su edad es una meta socialmente establecida.

En los niños de segundo grado las estrategias destinadas a la identificación y generación de letras y palabras continúan ocupando un lugar importante en el contenido del pensamiento, junto a otras estrategias más complejas como la consideración de la organización del texto. Diferencian entre la escritura producida para los otros y la escritura para uno mismo.

Para los niños de tercer grado continúan a la vez que se profundizan las preocupaciones ya mencionadas respecto de los niños de segundo grado. Atribuyen al personaje una focalización en el contenido y la organización del texto producido y en la adecuación a patrones ortográficos y formas convencionales de escritura. La preocupación por el cómo de la producción de la escritura parecería deslizarse desde aspectos más elementales o atómicos, como las letras para los niños de primero y segundo grado, hacia aspectos molares, como el significado de las palabras en el caso de los niños de tercer grado. Estos últimos, además refieren a la imaginación y a la memoria como actividades mentales claves en el momento de producción de la escritura, a la vez que destacan la importancia de la función comunicativa de la escritura.

En términos de las etapas identificadas por Fitzgerald y Shanahan (8), los niños de segundo muestran la emergencia y los de tercer grado se ubican en la etapa 3 - Confirmación, fluidez y desapego de lo impreso-. En tal sentido, nuestros hallazgos confirman que las categorías de conocimiento más representativas del aprendizaje que ocurre en esta etapa son

el procedimental y el relativo a los atributos universales del texto. Tomando en cuenta los diferentes momentos que el personaje atraviesa durante la escritura, nuestros resultados muestran que los niños de primer grado no parecen diferenciar entre el 'antes' y el 'durante' de la escritura, dado que en ambos momentos se refieren al tipo de producción (gráfica o escrita), al tópico o referente, a la necesidad de ayuda externa y al cómo de la escritura. Los niños de segundo y tercer grado diferencian lo que piensa un niño antes de escribir de lo que piensa mientras escribe; además enfatizan la importancia de las estrategias para el comienzo y la finalización del texto o para adecuarse a los cánones del género textual; también destacan el valor de la memoria y del conocimiento específico antes de comenzar a escribir. Al llegar a tercer grado se despliega la anticipación, incluyendo, además de lo procedimental, el contenido, los aspectos canónicos del texto según el formato elegido (cuento o carta), la posibilidad de utilizar el pensamiento de manera recursiva y de prever además la valoración de la propia producción.

Al momento de leer el texto producido los niños de primero manifiestan que el personaje piensa en el destinatario; los de segundo reconocen la importancia de este momento para corregir errores, pero siempre a partir de la lectura que otros realizan, al parecer el momento de lectura no estaría para ellos integrado en la escritura. Al igual que sucedía con el momento previo a la escritura, también el momento de lectura se muestra en expansión para los niños de tercer grado, pues manifiestan que al leer la propia producción es posible corregir errores, rehacer, pensar en el destino que darán al texto producido e incluso anticipar el impacto que tendrá ese texto en el receptor. La expansión de la anticipación sería posibilitada por la automatización de los aspectos técnico-notacionales (19) (18) y procedimentales de la escritura (8) que los niños de tercer grado parecen haber alcanzado. Este proceso de automatización parece central para los cambios de foco observados en las respuestas de los niños acerca del contenido del pensamiento al escribir en los grados estudiados, coincidiendo con lo planteado en la investigación de referencia.

El análisis de las respuestas de los niños entrevistados muestra también un proceso progresivo de internalización de la agencia al escribir, que se evidencia notablemente en las respuestas a la pregunta: ¿Por qué será que borra?. El error originado en la falta de ayuda del adulto que refieren los niños de primer grado estaría vinculado a la dependencia de una agencia externa, la del experto. Los niños de segundo grado, en cambio, manifiestan la agencialidad en la acción de escribir, a la vez que la ayuda del adulto queda relegada a la corrección del texto producido. Para los niños de tercer grado el reconocimiento del error es posible por la intervención de actividades mentales del aprendiz, como la memoria y el 'darse cuenta' que tiene lugar al mirar la propia producción. Asimismo, las respuestas dadas por los niños de tercer grado ponen de manifiesto una explicitación progresiva de la subjetividad, expresada en el posicionamiento personal respecto de determinada respuesta (para mí una carta porque está pensando....// yo digo que estará escribiendo una carta) lo que coincidiría con Dienes y Perner (25).

En conjunto, los resultados del estudio muestran tres modos sucesivos y crecientemente complejos de concebir la intervención del pensamiento al escribir. El conocimiento de estas diferentes concepciones podría sentar las bases para comenzar a pensar en intervenciones educativas tendientes a paliar la problemática del fracaso escolar en los inicios de la escolaridad primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society: The developmental of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (2) PERNER, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge MA: MIT Press.
- (3) BARTSCH, K., & WELLMAN, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- (4) FLAVELL, J.H. (1999). Cognitive Development: Children's Knowledge About the Mind. *Annu. Rev. Psychol.*, 50, 21-45.
- (5) WELLMAN, H. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- (6) POZO, J. I., & SCHEUER, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. In J.I. Pozo & C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana/Aula XXI.
- (7) SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrito. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- (8) FITZGERALD, J., & SHANAHAN, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
- (9) OLSON, D.R. (1994/99). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- (10) BAGHBAN, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años)*. Madrid: Visor.
- (11) FERREIRO, E., & TEBEROSKY (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- (12) PONTECORVO, C., & ORSOLINI, M. (1996). Writing and Written Language in Children's Development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L.B. Resnick (Eds.), *Children's Early Text Construction*. (pp. 3-23). Lawrence Erlbaum: New Jersey.
- (13) MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique..
- (14) TEBEROSKY, A., & TOLCHINSKY, L. (1995). *Mas allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana. Aula XXI.
- (15) MATTEODA, M. C. (2000). *El cambio conceptual en el dominio lingüístico. Lenguaje escrito, ortografía y adquisición del sistema ortográfico*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- (16) KAUFMAN, A. M. (1994) Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*. Año 15, N° 3, 15-33.
- (17) OLSON, D.R. & 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.
- (18) SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., HUARTE, M.F., SOLA, G. y POZO, J.I.: *The mind is not a black box: children's ideas about the writing process* (En prensa, Learning and Instruction)
- (19) KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- (20) SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., HUARTE, M. F., CAÍNO, G., & POZO, J.I. (2001). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13 (4), 255-240.
- (21) BÉCUE, M. (1991). *Análisis Estadístico de Datos Textuales: Métodos de Análisis y Algoritmos*. París: Cisia.
- (22) LEBART, L., & SALEM, A. (1994). *Statistique textuelle*. París: Dunod.
- (23) BACCALÁ, N., y DE LA CRUZ, M. (2000). La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las concepciones de enseñanza. In M. Rajman & J.-C. Chappelier (Eds.), *Proc. of 5es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (Vol. II., pp. 519-524). Martigny: Copy Service Pilet.
- (24) SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M. y POZO, J. I. (2002). Children talk about learning to draw. *European Journal of Psychology Education*, 2, 101 - 114
- (25) DIENES, Z., & PERNER, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.