



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile  
Chile

Cruz, Montserrat de la; Scheuer, Nora; Baudino, Virginia; Huarte, María F.; Sola, Graciela; Pozo, Juan I.

¿COMO APRENDEN A ESCRIBIR LOS NIÑOS? LAS CONCEPCIONES DE PADRES Y MAESTROS  
DE COMUNIDADES EDUCATIVAS EN ENTORNOS SOCIOCULTURALES MEDIOS Y  
MARGINADOS

Estudios Pedagógicos, núm. 28, 2002, pp. 7-29

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

*¿COMO APRENDEN A ESCRIBIR LOS NIÑOS? LAS CONCEPCIONES DE PADRES  
Y MAESTROS DE COMUNIDADES EDUCATIVAS EN ENTORNOS  
SOCIOCULTURALES MEDIOS Y MARGINADOS\**

How do children learn how to write? The conceptions of parents and teachers of educational communities in middle and excluded sociocultural environments

*Profs. Montserrat de la Cruz<sup>1</sup>*

Nora Scheuer<sup>1, 2</sup>, Virginia Baudino\*, María F. Huarte<sup>1</sup>, Graciela Sola\*, Juan I. Pozo<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche, Quintal 1250, 8400 Bariloche, Argentina. E-mail: [cornagli@bariloche.com.ar](mailto:cornagli@bariloche.com.ar); <sup>1, 2</sup>CONICET, Rivadavia 1917, 1038 Buenos Aires, Argentina. E-mail: [scheuer@crub.uncoma.edu.ar](mailto:scheuer@crub.uncoma.edu.ar); <sup>3</sup>Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco, 28049 Madrid, España. E-mail: [nacho.pozo@uam.es](mailto:nacho.pozo@uam.es)  
\*Profesionales que participan *ad honorem* en el proyecto.

**Resumen**

Se presenta un estudio de casos de las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados en Bariloche, Argentina, acerca de cómo los niños aprenden a escribir. En particular, se describe y analiza cómo suponen que los niños aprenden a escribir, qué hacen cuando aprenden, cómo los niños se dan cuenta de sus aprendizajes y cómo padres y maestros se dan cuenta de los aprendizajes de los niños. 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 de datos textuales, que diferenció tres grupos que asocian palabras características y modalidades de la variable combinada posición educativa (padre/maestro) - sector sociocultural (medio/marginado). Sobre esta base, describimos tres concepciones de aprendizaje y de enseñanza de la escritura: a) aprendizaje

**Abstract**

We present a case study of the conceptions teachers and parents hold about the children's learning of writing, in educational communities in middle and excluded sociocultural environments in Bariloche, Argentina. In particular, their ideas about the following issues are described: how children learn to write, what children do when they learn, how children realize they learn, how teachers and parents realize children learn. Data collection consisted in individual interviews. Verbal responses were analysed with the lexicometric method, allowing to distinguish three groups, by associating characteristic words and modalities of the combined variable educational position (teacher vs. parent) - sociocultural environment (middle vs. excluded). On this basis, we described three conceptions of learning and teaching of writing: a) learning based on teacher's verification of learning results, and teaching based on the impression of knowledge (characteristic of

\* Agradecemos a las comunidades educativas de las escuelas públicas de Bariloche donde se realizó este estudio y a Florencia Sistera y Bibiana Misischia por su colaboración en la toma y transcripción de entrevistas. Esta investigación ha sido apoyada por la Universidad Nacional del Comahue (subsidio B-093) y por el CONICET de Argentina (PEI 017).

basado en la verificación de lo aprendido por parte del maestro y enseñanza basada en la impresión de conocimientos (característica de maestros de sectores marginados); b) aprendizaje basado en la activación y conexión de los conocimientos previos y enseñanza basada en el encauzamiento y ampliación de los conocimientos previos (maestros de sectores medios); c) aprendizaje basado en la “natural” orientación de los niños hacia el aprendizaje y enseñanza basada en provisión de modelos y respuesta a demandas de los niños (padres de ambos sectores). Se plantea que la primera concepción se vincula con una teoría directa o de la copia de la mente del aprendiz, en tanto las otras dos serían versiones de una teoría interpretativa de la mente. Se discuten las implicancias educativas de esta situación.

*Palabras claves:* Aprendizaje de la escritura, concepciones, padres, maestros, diferencias socioculturales, teoría de la mente.

teachers working in excluded environments); b) learning based on the activation and connection of prior knowledge, and teaching based on channelling and enlarging prior knowledge (teachers working in middle sociocultural environments) and c) learning based on children's natural orientation to learn, and teaching based on the provision of models and on the response to children's demands (parents from both environments). We propose that the first conception is related to a direct or copy theory of mind, whereas the other two are versions of an interpretative theory of mind. Educational implications are discussed.

*Key words:* Learning of writing, conceptions, parents, teachers, sociocultural differences, theory of mind.

## INTRODUCCION

En este trabajo se presenta un estudio de casos orientado a captar y describir las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas de nivel primario en diferentes entornos socioculturales, acerca de cómo los niños aprenden a escribir. Se considera a la escritura como una herramienta de especial relevancia cultural, complejidad simbólica e impacto en el desarrollo cognitivo (Olson 1994/99). Como muchos investigadores han señalado, la alfabetización no sólo constituye una de las herramientas fundamentales para el acceso al mundo académico y laboral, sino también para el desarrollo de ciertos procesos cognitivos sofisticados. Aunque los modos precisos en que el aprendizaje de la escritura incide en el desarrollo de dichos procesos forman parte de los debates actuales, parece irrefutable que la cultura escrita entraña un cúmulo de procedimientos que permiten pensar y actuar sobre el lenguaje, el mundo y sobre nosotros mismos.

Padres y maestros ocupan, en circunstancias distintas, una posición privilegiada a la hora de propiciar aprendizajes en los niños. Mientras los maestros implementan una enseñanza intencional y sistemática, altamente pautada según programas previamente estipulados, los padres, según las situaciones, enseñan incidentalmente, jugando, conversando, presentando modelos o planificando actividades (Palacios y González 1998/2000). La enseñanza que ejercen los padres no se limita, como podría suponerse desde el sentido común, a prácticas de convivencia social. Los padres, en gran medida sin ser plenamente conscientes de ello, también proporcionan ayudas en ámbitos de conocimientos específicos, entre los que se incluye la escritura. En estudios previos sobre las concepciones de niños de preescolar y de primero y cuarto grado de nivel primario acerca del aprendizaje del dibujo y la escritura, encontramos que los niños expresaron

que fueron sus padres u otros integrantes de la familia quienes los iniciaron en estos aprendizajes mencionando, también, a los maestros como continuadores del aprendizaje de la escritura (Scheuer *et al.* 2001a; Scheuer *et al.*, en prensa).

La importancia de conocer las concepciones de quienes participan de los entornos familiar y escolar de escritura de los niños reside en que las mismas contribuyen a configurar las prácticas de enseñanza, las tomas de decisiones y las ayudas que los enseñantes ofrecen, e impregnán sus expectativas respecto del aprendizaje de los niños. Además, estas concepciones, que cambian según los períodos históricos y los entornos socioculturales, pueden ser adoptadas por los niños “como una manera apropiada de pensarse a sí mismos, a sus aprendizajes y a sus habilidades para pensar (...). Las concepciones de sí mismo y de la mente pueden ser productos de la pedagogía y viceversa” (Olson y Bruner 1996/98: 25, nuestra traducción).

Al estudiar las concepciones de los docentes algunos autores encuentran importantes conexiones entre las teorías de la mente de los niños, en particular la teoría de la copia y la teoría interpretativa (Wellman 1990), y las concepciones de aprendizaje de los docentes (Strauss y Shilony 1994). En la teoría directa o de la copia el conocimiento es entendido como una copia exacta y directa de la realidad. En la interpretativa, el conocimiento también refleja la realidad, pero se admite que ese reflejo casi nunca logra ser exacto, al estar mediado por procesos mentales interpretativos. Para estos autores, las concepciones que los docentes adquieren en la vida cotidiana no sólo orientan sus prácticas, sino que filtran el acceso a nuevos conocimientos durante el proceso de formación. También otros autores enlazan las concepciones de aprendizaje y enseñanza con las teorías de la mente. En este marco, Astington y Pelletier (1996/98) proponen tres concepciones del aprendizaje que emergen de las relaciones que establecen entre las nuevas investigaciones de las capacidades intencionales y mentalistas (Tomasello, *et al.* 1993; Olson y Bruner 1996/98) y las concepciones de aprendizaje y enseñanza que propone la literatura tradicional (la concepción maduracionista, conductista y constructivista). Estas concepciones podrían sintetizarse en lo siguiente (ver también Pramling 1996): a) los niños aprenden a hacer: los maestros funcionan como modelo, intencionalmente o no, b) los niños aprenden a saber: los maestros los instruyen enseñándoles las habilidades necesarias para manejar el aprendizaje y, c) los niños aprenden a comprender: los docentes guían a los niños en las discusiones para que compartan e intercambien sus comprensiones con otros. Olson y Bruner (1996/98) proponen una cuarta concepción, los niños son capaces de manejar el conocimiento objetivo: los maestros deberían ayudar a los niños a entender la distinción entre el conocimiento personal y lo que se da por conocido en una cultura.

Específicamente en el área de la que se ocupa este trabajo, el de la escritura, Ferreiro y Teberosky (1979) plantean que para la mayoría de los docentes aprender se limita a adquirir una técnica de transcripción de formas visuales a formas sonoras o de sonoras a gráficas. Esta concepción se enmarca en el enfoque conductista. La autora propone, desde un enfoque constructivista, que aprender a escribir requiere comprender la estructura del sistema alfabético de escritura como sistema de representación alternativo al del lenguaje. De esta manera, aprender a escribir es un proceso conceptual de apropiación activa de las reglas del sistema notacional de la escritura. Desde un enfoque más pragmático, otros autores conciben la alfabetización como un proceso de inmersión del niño en la cultura alfabetizada (Sulzby y Barnhart 1992; Goodman y Goodman 1993). El

aprendizaje de la escritura no supone entonces un quiebre entre el mundo extraescolar y el escolar, sino relaciones de continuidad entre los aprendizajes informales y formales. El niño, al aprender a escribir en situaciones significativas y como usuario de la escritura no sólo aprende a escribir sino también a controlar sus aprendizajes.

No sólo los maestros generan concepciones sobre el aprendizaje de la escritura. Al participar desde el nacimiento en múltiples situaciones de aprendizaje, en un medio alfabetizado, todas las personas van generando concepciones que emplean al anticipar, dar sentido e intervenir en este proceso. Estas concepciones, de naturaleza más bien implícita, operan "naturalmente" al vivir en entornos culturales, sin necesidad de una formación específica, tal como lo muestran los estudios de las pedagogías populares (Olson y Bruner 1996/98). Sin embargo, los estudios de las concepciones de los padres sobre el aprendizaje de conocimientos específicos constituyen aún un terreno muy poco explorado. Entre los estudios de las concepciones de los padres en áreas próximas al aprendizaje se encuentra la descripción de las concepciones de desarrollo y crianza (Triana 1993), que reciben denominaciones parecidas a las concepciones tradicionales de aprendizaje de los maestros mencionadas en este trabajo. De acuerdo a la concepción nurturista, la salud y el desarrollo físico son fundamentales para el desarrollo de los niños, de modo que los padres deben garantizar y atender principalmente a estos aspectos. La concepción innatista se basa en la idea de que el desarrollo está programado genéticamente. En esta concepción, las prácticas de crianza no tienen demasiado efecto. De acuerdo a la concepción ambientalista, los estímulos del entorno determinan el desarrollo, con lo cual el aprendizaje es el producto de un control externo. La concepción constructivista considera al niño como protagonista del desarrollo, por lo cual los padres deben respetar las iniciativas de sus hijos y sostener diversos procesos de interacción con ellos.

## OBJETIVOS

Como se dijo antes, en este trabajo se indagan las concepciones de padres y maestros acerca de las primeras etapas del aprendizaje de la escritura de los niños. En particular, se propone describir y analizar cómo suponen que los niños aprenden a escribir, qué hacen cuando aprenden, cómo se dan cuenta de sus aprendizajes y cómo padres y maestros se dan cuenta de los aprendizajes de los niños.

Debido al carácter selectivo del fracaso escolar en lengua escrita, que se manifiesta especialmente en los alumnos de sectores sociales marginados en los inicios de la escolaridad en Argentina (y en la mayoría de los países del Sur y Centro de América), interesa estudiar a padres y maestros de comunidades educativas de entornos con diferente participación en la cultura alfabetizada. En Argentina, la tasa de repitencia más alta en todo el nivel primario corresponde a primer grado (con una tasa de 9,2%). Asimismo, se encuentra una fuerte relación entre exclusión socioeconómica y grado alcanzado en la educación sistemática (Indec 1998), evidenciando las serias dificultades de la educación básica para brindar reales oportunidades educativas a toda la población.

Con tal propósito se adopta una perspectiva sistémica para indagar, analizar y describir las concepciones de padres y maestros. Esta perspectiva resultó útil en otros estudios empíricos que hemos desarrollado recientemente sobre las concepciones de

aprendizaje de niños e incluso de adultos en áreas específicas (De la Cruz 2000; De la Cruz y Pozo 2001; Scheuer *et al.* 2001b; Scheuer *et al.*, en prensa). Nos basamos en el sistema de aprendizaje propuesto por Pozo (1996), que distingue y relaciona tres componentes básicos: las condiciones, las acciones y procesos, y los resultados. Por otra parte, debido a que los estudios de las concepciones de aprendizaje muestran que las respuestas de los sujetos suelen incluir ideas acerca de la enseñanza (Strauss y Shilony 1994; Scheuer *et al.* 2000), nos interesa analizar también si las respuestas de padres y maestros sobre el aprendizaje de la escritura expresan ideas acerca de la enseñanza y, en ese caso, en qué consisten las mismas.

## METODO

*Sujetos.* Los casos que componen el presente estudio son 8 maestros y 10 padres de alumnos de escuelas públicas de nivel primario en San Carlos de Bariloche, Argentina, en barrios habitados por familias de sectores sociales medios y en barrios marginados. En Bariloche, se registra una estrecha asociación entre participación en la actividad económica, nivel educativo alcanzado por los adultos y zona de residencia. La mitad de los maestros entrevistados trabajaba en escuelas ubicadas en barrios de sectores sociales medios; la otra mitad en escuelas en barrios marginados. Los padres, que tenían un hijo cursando primer grado, se distribuían de la misma manera: la mitad habitaba en barrios de sectores medios y la otra mitad en barrios marginados. La denominación de “marginación” refiere a una ubicación periférica respecto de la participación e influencia en el sistema político, económico, social y cultural (De la Cruz y Lolich 1995). Pese a que la variable sociocultural-económica constituye una “variable empaquetada” (Gauvain 1995) que implica un cúmulo de modalidades, el indicador clave que se consideró para los maestros es el barrio donde se encuentra la escuela y, para los padres, el máximo título educativo alcanzado (sectores medios: título de educación primaria o más; sectores marginados: primaria incompleta).

*Procedimiento e instrumento de recolección de datos.* Se entrevistó a maestros y padres individualmente, empleando un guión estructurado de preguntas abiertas. A continuación se transcriben las preguntas que se analizan en este trabajo. Entre paréntesis se identifica el componente del aprendizaje indagado específicamente:

- *¿Cómo cree usted que aprenden a escribir los chicos? ¿Dónde? ¿Con quiénes?* (acciones, procesos y condiciones)
  - *¿Los chicos hacen algo para aprender a escribir? ¿Qué?* (acciones y procesos)
  - *¿Cómo se daría cuenta usted que el chico aprende/va aprendiendo? ¿Qué cosas cambian cuando el chico va aprendiendo?* (resultados)
  - *¿Le parece que el chico se da cuenta cuando aprende? ¿De qué manera? Por ejemplo, ¿cómo?* (procesos)
- Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente.

*Ánalisis.* Para el análisis de las respuestas verbales de los sujetos empleamos el método de datos textuales o lexicometría (Lebart y Salem 1994), con el programa SPADT. Al

emplear este método para estudiar las concepciones implícitas de los sujetos se supone que las ideas que las conforman se manifiesten en el manejo del vocabulario de los sujetos investigados, concretamente en las frecuencias relativas de las palabras empleadas (Baccalá y De la Cruz 2000). El análisis se desarrolla en dos etapas:

- *Primera etapa: construcción y análisis de correspondencias de una tabla léxica y de una tabla léxica agregada.* El análisis factorial de correspondencias en esta última mostró las asociaciones entre las palabras y las modalidades de la variable que caracterizan a los sujetos. En este estudio, consideramos la variable entorno sociocultural con las siguientes cuatro modalidades: padres en sectores marginados (PA), padres en sectores medios (PB), maestros en sectores marginados (MA) y maestros en sectores medios (MB). Las palabras distintas (o unidades léxicas) que se utilizaron en la tabla son las que se obtuvieron después de la aplicación del umbral, es decir, son las que aparecen 20 o más veces en el corpus. Las palabras características se proyectan en la tabla léxica agregada, lo que permite distinguir y agrupar cadenas léxicas y modalidades de la variable de los sujetos, estableciéndose configuraciones características que prescinden, al menos en una primera instancia, de la subjetividad del investigador (Bécue 1991).
- *Segunda etapa: selección de las respuestas modales y análisis cualitativo de las mismas.* Dado que el análisis factorial de correspondencias realizado en la etapa precedente diferenció las modalidades de la variable de los sujetos, resulta útil estudiar las respuestas originales pronunciadas por los sujetos entrevistados. Para ello se aplicó el procedimiento de selección automática de respuestas modales, que proporciona en orden decreciente las respuestas completas típicas o características que corresponden a cada modalidad estadísticamente importante, a partir del cálculo del perfil léxico medio del conjunto de sujetos que la componen (criterio chi cuadrado). Este procedimiento permite situar las palabras que resultaron características en el análisis factorial de correspondencias en su contexto de producción. Para el estudio de las diferencias en las concepciones de los sujetos entrevistados según la variable combinada posición educativa-sector social, se realizó una descripción de respuestas modales.

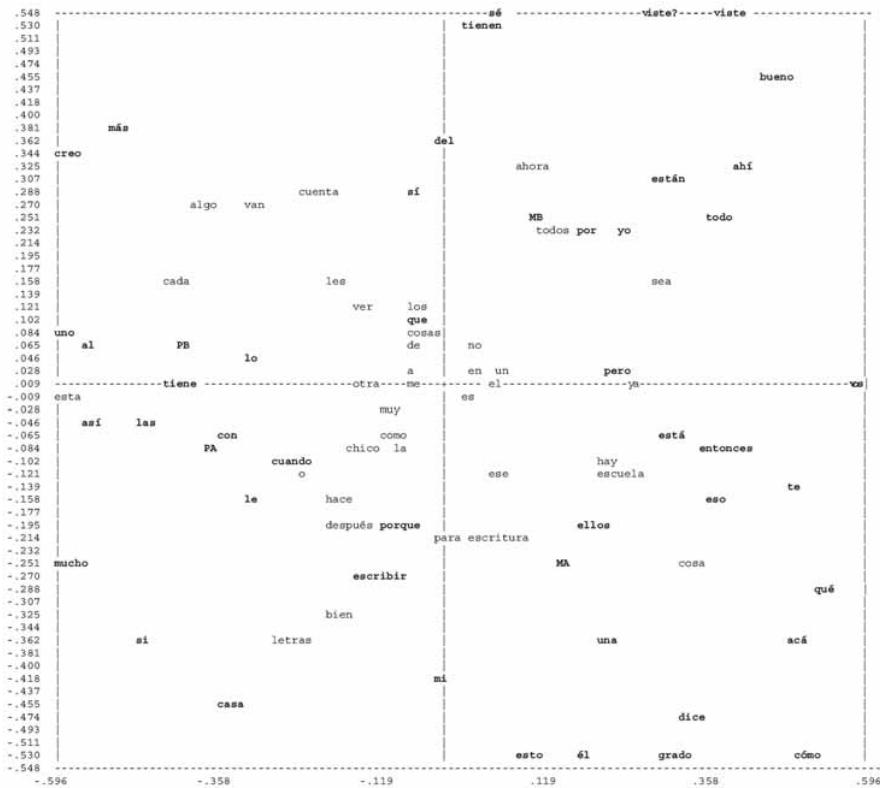
Dado que el análisis de los resultados de la tabla léxica agregada nos permitió diferenciar tres grupos característicos (uno formado por los maestros de sectores sociales medios, otro por los maestros de sectores sociales marginados y el tercero por los padres de ambos sectores sociales), se aplicó la selección de respuestas modales sólo a las modalidades que caracterizan a los tres grupos mencionados.

*Resultados.* A continuación se describen los grupos diferenciados sobre la base del primer procedimiento de los mencionados en la sección anterior (tabla léxica agregada). Las palabras características están resaltadas en la figura 1.

El número total de palabras que constituyen el corpus es 9.821, el de palabras distintas es 1.686. El índice de diversidad es 17,2%. Después de la aplicación del umbral (20) quedaron 87 palabras. La inercia es .1091.

Figura 1

## Análisis factorial de correspondencias simples. Tabla léxica agregada



Los grupos diferenciados según el vocabulario y las variables asociadas que se proyectan en el plano factorial (ver figura 1) son los siguientes:

**Grupo 1:** las palabras características son: **viste?, viste, sé, todo, están, bueno, ahí, yo, por, tienen, del, sí, que**. Corresponden a los maestros de sectores sociales medios (**MB**).

**Grupo 2:** Las palabras características son: **está, entonces, te, eso, ellos, esto, una, dice, cómo, qué, grado, él, acá, mi.** Corresponden a maestros de sectores sociales marginados (MA). Las palabras **pero** y **vos** son compartidas por los grupos 1 y 2.

**Grupo 3:** Las palabras características son: **creo, más, uno, al, tiene, así, las, con, cuando, lo, casa, mucho, le, si.** Corresponden a padres de sectores sociales medios y marginados (**PA y PB**). Las palabras **porque** y **escribir** son compartidas por los grupos 2 y 3.

En la presentación de los resultados, en primer lugar se describen los tres grupos en base a las respuestas modales correspondientes a las preguntas agrupadas. Se incluyen entre paréntesis, a título ilustrativo, fragmentos de las respuestas reales, separando con doble barra los que corresponden a sujetos distintos. Luego se sintetizan las descripciones de los tres grupos en la tabla 1, en términos de sus concepciones respecto de: las condiciones del entorno y del aprendiz, estados emocionales del aprendiz, acciones del enseñante, procesos y acciones del aprendiz, resultados del aprendizaje.

#### MAESTROS DE SECTORES SOCIALES MEDIOS

*¿Cómo cree usted que aprenden a escribir los chicos? ¿Dónde? ¿Con quiénes?*

Para este grupo de maestros los niños de sectores medios adquieren conocimientos acerca de la escritura en el contexto familiar y cotidiano mediante el acceso a textos escritos, a las prácticas de escritura de los adultos y en instituciones educativas de nivel elemental (*aprenden en todos lados // la escritura está presente en todos lados, continuamente están viendo cosas escritas; carteles indicadores de las calles, de los negocios, libros, escrituras de otros*). En otras palabras, las condiciones del entorno favorecen el desarrollo de condiciones para el aprendizaje de la escritura en el aprendiz. Los maestros piensan que el aprendizaje de la escritura tiene inicio cuando los niños intentan escribir (*¿qué hago?, ¿qué pongo?, ¿qué digo?*) y se desarrolla según las etapas que propone la teoría psicogenética de la escritura (*las etapas (psicogenéticas) que yo aprendí en los libros cuando estudiaba se cumplen*). Los resultados de las interpretaciones de los niños les permiten explorar la evolución y el ritmo de los aprendizajes según las etapas (*pasa, no me preguntes cómo, pero están... cada uno tiene una etapa // el presilábico, por ahí no, no te hace esa conexión, mucho no ve que lo que están diciendo tiene un símbolo determinado, entendés?, éso no lo ve. En cambio, por ejemplo, el silábico ya sí, pero como nosotros hablamos pronunciando en sílabas eh..., no puede hacer esa conexión de que para decir "ma" está la "eme" con la "a", (...) por ahí, con ese solo sonido de la sílaba pone una letra. Más o menos, me imagino yo, no soy estudiosa de eso. (...) lo que yo intento es que pasen de etapa para poder avanzar en lo que es la escritura y la lectura, ¿no?*). Estos maestros señalan que la evolución de la escritura tiene ritmos diferentes.

*¿Los chicos hacen algo para aprender?*

Lo que los niños hacen para aprender depende de los conocimientos que poseen (*alfabéticos, que ya pueden leer y escribir // otros escriben con errores de ortografía, lógico*), de las habilidades cognitivas (*pensar, razonar, copiar, focalizar*), de su motivación y disposición hacia el aprendizaje (*algunos son muy responsables y se sienten con esa carga y están a la expectativa y te escuchan y tratan de pensar, ¿viste? y razonar, otros copian, se copian. No que copian lo que yo les pido, sino ya tienen eso de que a ver tiro el ojo para el cuadernito del compañero*). Diferencian entre niños con recursos propios para escribir y otros que, ante la carencia de recursos, procuran copiar los productos escritos de otros niños. La copia es una de las actividades que más cuestionan,

ya que los niños aprenden, según los maestros, cuando trabajan solos o reciben poca ayuda (*tienen que empezar a saber y la forma de empezar a saber es hacerlo solito*).

Cuando hablan de lo que hacen los niños para aprender refieren también lo que ellos, como maestros, hacen para enseñarles a escribir. Señalan, por ejemplo, la necesidad de considerar los conocimientos de los niños (*nosotros tomamos las ideas previas*) y de proponer consignas, grupales e individuales, que les permitan acceder a ellos (*es muy válido también lo que opinan ellos // trabajo en grupitos, y bueno, y ellos trabajan ahí y estoy continuamente observando, a ver qué dicen entre ellos (...). Y por ahí, están escribiendo, pintando, dibujando*). Los maestros suelen observar lo que dicen y hacen los niños en los intercambios grupales. En cambio cuando trabajan de manera individual, suelen intervenir activamente haciendo preguntas, evaluaciones, correcciones o sugerencias. Manifiestan que la enseñanza de la escritura parte de diagnósticos, que se ajusta a ellos y se desarrolla según secuencias previamente planificadas, que admiten modificaciones e improvisaciones según el diagnóstico y las demandas que se suscitan en las preguntas y las respuestas de los niños (enseñanza en base a emergentes).

*¿Cómo se daría cuenta usted de que el chico aprende?*

Estos maestros dicen que se dan cuenta de que los niños aprenden a escribir cuando notan cambios cognitivos y motivacionales en su comportamiento. En relación a lo primero, los niños anticipan verbalmente lo que los maestros escriben en el pizarrón, identifican las letras, las relacionan. En cuanto a lo segundo, muestran una disposición distinta hacia el trabajo, se concentran en lo que hacen y dicen los maestros (*están expectantes*), abordan las tareas con seguridad (*vienen cancheros, seguros*) y con mayor autonomía (*muchas veces anticipan, ¿viste? (...), y bueno y vos estás por decir algo o pusiste algo en el pizarrón y estás esperando que se ordenen, ahí, porque... ahí dice tal cosa, tal cosa, ¿viste?; y por ahí un día un nene que te decía "ele", con la "a", la, al otro día viene y te dice: señorita, acá dice "la". Son muy espontáneos y trabajan solos, hay muchas formas de darse cuenta, ¿viste?, ellos empiezan solos y bueno, y la actitud que muestran ¿viste? están a la expectativa, te están mirando, te están atendiendo, están fijándose, qué sé yo (...) y en (...) las contestaciones (...) la predisposición para trabajar // y después los ejercicios te los van resolviendo bien, o sea, si ellos mismos te lo dicen ellos te dicen, sí ahora yo ya sé, esto, yo ya sé*). Los maestros expresan además que la toma de conciencia de los logros de aprendizaje de parte de los niños potencia su disposición para aprender.

*¿Le parece que los chicos se dan cuenta cuando aprenden a escribir?*

Estos maestros cuando responden acerca de las maneras en que los niños toman conciencia o se dan cuenta de que aprenden a escribir toman como referencia sus propias experiencias de aprendizaje (*por las mismas cosas que me doy cuenta yo // me imagino que el funcionamiento es el mismo que el mío; por ahí en otro nivel, imagino que la mente funciona para todos igual*). A partir de sus experiencias afirman que los niños se dan cuenta de que aprenden cuando alcanzan resultados exitosos. Estos son precedidos por el desarrollo de procesos tácitos de internalización de conocimientos (*porque un día él (el alumno) se da cuenta que le cuesta enganchar las letritas y de repente un día se*

*acordó, le llegó la internalización; no sabe que la está internalizando ¿no?, pero de repente un día se dio cuenta, y la carita y la actitud, y la seguridad con que viene // hizo el click porque un día está tratando de unir y demás y otro ya viene y ya se puede leer tres palabras al hilo, seguiditas, y sin silabear, sin tratar, sin ir diciendo, la “q” con la “u”, “que”) o el establecimiento de conexiones entre conocimientos que ya poseen (es lo que le pasa a uno cuando es grande. Por ahí conozco un montón de cosas y no me doy cuenta hasta que en ese momento puedo conectar la información con otra y me di cuenta de algo más general // o sea las conozco por separado, digo, no les veo conexión, cuando las puedo unir ahí me doy cuenta de otro panorama, me imagino que para ellos es lo mismo... por ahí en otro nivel... pero la mente funciona igual). Según los maestros el proceso de internalización de conocimientos se ve favorecido por las condiciones del entorno del aprendiz (el acceso a distintos textos, a juegos didácticos, la participación en contextos formales e informales de aprendizaje). En cambio, al establecimiento de las relaciones entre conocimientos que ya poseen, contribuyen fundamentalmente las demostraciones de los procedimientos de decodificación sonora de los signos escritos que los maestros suelen realizar (cuando yo leo el libro les voy mostrando, les voy señalando dónde estamos leyendo, qué estamos leyendo. Cuando ellos me piden poné tal cosa, yo voy y escribo y digo estoy poniendo tal cosa. O sea, es continuamente ese ir y venir de ellos y mío. Yo mostrándoles siempre lo que hago).*

#### MAESTROS DE SECTORES SOCIALES MARGINADOS

*¿Cómo cree usted que aprenden a escribir los chicos? ¿Dónde? ¿Con quiénes?*

Estos maestros al responder sobre cómo aprenden los niños de sectores marginados hacen una comparación entre las condiciones del entorno de aprendizaje de estos niños y las de los niños de sectores medios (*en estos lugares donde la escritura no es algo común, no es un tema fundamental para pertenecer a un grupo, no es una cosa de pertenencia // los niños de sectores medios como aprenden otras cosas también aprenden a escribir (...) la escritura es algo común en la casa*). La escritura no impregna las prácticas de la vida cotidiana en los sectores marginados y esto incide en que los conocimientos previos de los niños de estos sectores no sean los específicos del área de la escritura (*por ahí en el caso de este nene que yo te contaba de la “efe”, él ya sabía enlazar, ya sabía amansar caballos, había toda una cosa que yo ignoro y que para mí no era importante y que él me miraba ¿cómo no es importante para vos?*).

Como sucede con las respuestas de los maestros de sectores medios también estos maestros cuando responden a preguntas sobre el aprendizaje de los niños refieren ideas acerca de la enseñanza. A raíz de las deficiencias específicas que perciben en los entornos de aprendizaje y en los niños, consideran que para enseñar a escribir tienen que promover actividades también específicas, tales como enriquecer el ambiente del aula con textos escritos, favorecer el acceso de los niños a los mismos, apelar a la ayuda de los hermanos y de otros integrantes alfabetizados de la familia (*y, ellos, a partir de lo que uno le da, uno le da información, pero ellos para mí, aprenden de todo lo que ven, de lo que miran, de lo que tratan de leer, por eso necesitan mucha información dentro del aula eh... // y acá se da, en esta escuela, con el hermano, mucho. Con el hermano porque los padres todavía son, no saben, son analfabetos*).

Para responder acerca de cómo los niños aprenden a escribir, recurren a la bibliografía o mencionan algunos de sus intentos, los que no siempre siguen el curso adecuado (*ellos hacen hipótesis de cómo se escriben las palabras, ellos anticipan mucho, como está en la bibliografía // con un dibujo, ya anticipan, una silla: silla. Ellos van a dibujar la "i" y la "a", que son las vocales que conocen y ellos ya suponen cómo se escribe, pero, por ahí se van a cualquier cosa*).

*¿Los chicos hacen algo para aprender?*

En los sectores marginados los maestros dicen que los niños para aprender, principalmente, copian y memorizan. Los maestros sitúan en dichas actividades gran parte de las dificultades de aprendizaje, ya que la copia y la memorización pueden suscitar falsas creencias, tanto en los niños como en maestros, respecto a los logros alcanzados (*generalmente preguntan entre los compañeros y también están los que se copian // hay que tener cuidado (...) porque hay algunos que copian y te traen y qué bien lo que escribiste y se va recontento pero no escribió nada, se copió de fulanito. No hizo ninguna construcción // él quiere hacer las mismas lecturas que los demás (...) y se estudia los tres primeros renglones, oraciones de memoria*).

*¿Cómo se daría cuenta usted que el chico aprende?*

Este grupo de maestros manifiesta que los niños se dan cuenta de los aprendizajes, básicamente, cuando les piden que evalúen sus producciones escritas (*una de las cosas es que ellos necesitan que vos les leas lo que ellos escribieron y que vos les digas qué está bien y si está mal que les digas dónde está mal: ¿dice acá esto? Porque fulanito dice que acá no dice esto, y bueno y por qué para él no dice esto. Eso sería un cambio // la necesidad de la aprobación del grupo de que eso está bien y que lo que él quiso escribir es lo que dice*). Otros indicadores son las preguntas que los niños formulan cuando se disponen a escribir (*¿con cuál se escribe tal o cual?, esa es otra característica, cuando ya quieren escribir cosas y hay letras que no conocen o no son habituales con qué se escribe, cuál es la de tal cosa, cuál es la de pajarito, cuál es la de jarra*).

La enseñanza para estos maestros se centra en la indagación de las comprensiones de los niños sobre sus producciones escritas (*bueno, hasta acá dice esto, hasta acá dice esto y acá ¿qué quisiste poner?, después siguiendo esos pasos, (...) ésta es la letra que tengo que usar. Son como pasos que él después puede usar en su lugar, en su asiento o en su rincón*). Piensan que la reiteración de las preguntas favorece la internalización “de pasos” que los niños deben seguir para aprender. La ausencia o escasez de recursos de control de los niños sobre sus propios productos genera el incremento del control de parte de los maestros al tiempo que aumenta la vulnerabilidad y la dependencia de los niños para aprender (*hay que manejarlo bien con mucho cuidado porque es una frustración muy grande cuando vos le decís que se equivocó, (...) sino se sienta y no escribe nunca más nada*).

*¿Le parece que los chicos se dan cuenta cuando aprenden a escribir?*

Estos maestros expresan que los niños se dan cuenta de que aprenden cuando les evalúan las producciones (Alumno: *sé como se llama el negocio que está al lado de mi*

casa. Maestro: *¿y cómo sabés? ¿Y por qué si vos sabías leer?, ¿o me vas a decir que vos no sabías?* Alumno: *sí. ahora sé como se llama el negocio que está al lado de mi casa (...) ahora sé como se hace, se llama despensa Tota*). En concordancia con lo anterior, consideran que la enseñanza basada en la verificación de las comprensiones alcanzadas por los niños en torno a sus producciones escritas contribuye a la toma de conciencia sobre sus aprendizajes (*una nena por ejemplo viene y me dice mesa se escribe con "e" y con "a" y yo le digo: no, te falta, ellos se dan cuenta de que les faltan letras y después cuando cometan el mismo error por ahí vienen y yo los puedo ayudar*). Debido a ello, cuando responden se refieren, fundamentalmente, a las actividades de enseñanza que favorecen dicha toma de conciencia. Estas actividades consisten en la formulación de preguntas, que como vimos antes están orientadas a verificar la comprensión de los niños, de propuestas que los inducen a la comparación de escrituras que elaboraron en distintos momentos del año escolar (*antes de terminar el año yo reparto los cuadernos (...) y ellos empiezan a observar sus cuadernos, el primero con el último y ellos solos te dicen: señó mire cómo escribía antes, mire cómo escribo ahora*).

#### PADRES DE SECTORES SOCIALES MEDIOS Y MARGINADOS

*¿Cómo cree usted que aprenden a escribir los chicos? ¿Dónde? ¿Con quiénes?*

Los padres sitúan en la familia el origen del aprendizaje de la escritura y en la escuela, la posibilidad de afianzar y potenciar dicho aprendizaje (*creo que desde la casa es donde da sus primeros pasos // creo que aprenden en la casa de chiquitos cuando uno le enseña a escribir el nombre, primero copian y después se van dando cuenta el sonido y el dibujo y lo van relacionando, la escuela es el empujón importante, pero los primeros pasos en casa*).

Según los padres, los niños para aprender despliegan diferentes actividades cognitivas: miran textos, identifican letras, vocalizan, relacionan letras, forman palabras nuevas (*iba viendo letras en los diarios o revistas e iba diciendo ésta es la de mi nombre y ésta se junta con la otra y como dice mamá, y así iba pronunciando*). También copian letras y las identifican en sus nombres o en los nombres de otros integrantes de la familia o de objetos conocidos (*con letras que tengan que ver con su nombre o con algo muy conocido (...) cuesta mucho más que lo internalicen y lo asimilen (...) escriben mucho pero a partir de los nombres de otros integrantes de la familia // se esfuerzan mucho*). Los padres reconocen los esfuerzos que los niños invierten en este aprendizaje.

La atención que la familia proporciona a los productos escritos de los niños, así como los comentarios y las ayudas que les dan, según sus expresiones, tienen una relevancia particular para el éxito en el aprendizaje (*los hermanos que vienen y le dicen: acá te falta una letra, no va con "ce" va con "ese". En esta corrección, en esta observación que hace otro por lo general los chicos se dan cuenta que su escrito sí está completo y que otro lo entendió quiere decir que ya está // les gustaba mucho que cuando llegaban a casa les hiciera preguntas para que empiecen a decir, la letra se escribe así, se pronuncia así, haciendo los sonidos*). Dicen que el aprendizaje es un proceso singular, con ritmos propios para cada niño, en el que las expectativas de la familia pueden incidir favoreciendo u obstaculizando dicho proceso (*las tres en diferen-*

*tes tiempos. Con la mayor, era la necesidad de saber cuándo se iba a interesar por la lecto-escritura, con la segunda fue surgiendo, se fue tomando mayor tiempo, y con la más chiquita, un día dijo: yo te hago la lista del mercado y... ya escribe, es decir, escribe con sus formas pero escribe // los padres somos ansiosos y queremos ver que los chicos sean lo mejor y cuando empiecen el colegio ya sepan hacer todo). Señalan además el interés central de los niños en aprender a escribir (los chicos desde que ingresan a primer grado quieren aprender a escribir, quieren dejar de lado el juego, la canción, quieren dejar de lado la ronda, la práctica o la rutina del jardín para pasar a escribir).*

Los padres de sectores medios mencionan que la necesidad de aprender se suscita en el contexto cotidiano, por el contacto con textos escritos y con las prácticas de escritura de los adultos (*aprenden del contacto con el mundo. Aprenden porque existe la necesidad de escribir, porque necesitan registrar, anotar algo y así empiezan a escribir // creo que tiene que ver con los modelos que uno muestra, si uno necesita algo, uno anota y lo cuelga en la heladera y si necesita un teléfono lo anota, creo que está en la actividad naturalmente que uno tiene...*).

#### *¿Los chicos hacen algo para aprender?*

Según los padres, los niños están fuertemente orientados hacia el aprendizaje de la escritura. Empiezan a escribir en contextos de juego y gradualmente avanzan hasta alcanzar la producción de escrituras complejas. Dicho avance lo describen de la siguiente manera: dibujan letras, pseudoletras y pseudoescrituras, copian, decodifican signos oralmente, amplían el vocabulario escrito, se preocupan por el significado, por pasar de la escritura en imprenta a la manuscrita, por la comprensión de parte de ellos mismos y de los posibles lectores de sus producciones escritas (*creo que tiene que ver con esta situación de llegar a acercarse al mundo del adulto (...) que alguien pueda interpretar lo que se escribe // ¿como lo incorporan? Creo que cuando empiezan lo toman como un juego, como un dibujo, hasta que empiezan a tener el vocabulario necesario y que lo que ellos están escribiendo tiene un significado, al principio lo toman como un dibujo, qué sé yo, en vez de dibujar una cara con ojitos hacen una o*). Según los padres, aprender a escribir despierta su entusiasmo y los mueve a preguntar, intentar e inventar escrituras (*sí, le dan muchas ganas. Quieren inventar cosas y preguntan porque a veces no saben cómo se escriben o cómo se hace. Entonces ellos siempre preguntan mucho*).

#### *¿Cómo se darían cuenta los padres de que el chico aprende?*

Los padres dicen que se dan en cuenta de que los niños aprenden a escribir a partir de los cambios que notan en sus escrituras y en sus intereses (*bueno, iba copiando diría yo más que aprendiendo, porque supongo que aprender realmente lo incorpora mucho después, pero cuando son chiquititos copian lo que ven, creo yo // ellos tenían ganas de leer cuentitos cortos, o escribían, o hacían algún dibujito y lo ponían dedicado a mí o al papá // van cambiando la forma de escribir, van corrigiendo sus errores, a veces les cuesta un poco con las letras pero por ejemplo porque pronuncian "ya" y la escriben "cha"*). Utilizan dos criterios de evaluación de sus aprendizajes, uno más bien cuantitativo, como la escritura de más palabras y otro básicamente comprensivo, la presencia de

la preocupación por el significado y el sentido (*creo que hay cosas que son intuitivas, no puedo decir cómo me di cuenta, lo que pasa es que van utilizando cada vez más palabras y a medida que van utilizando más palabras y sabiendo qué es lo que significa cada una, es como que le encuentran sentido a lo que están escribiendo*).

Los padres dicen que toman conciencia sobre los aprendizajes de los niños mediante los cambios que observan en su autonomía y los informes de los maestros (*porque veo que están aprendiendo, porque converso mucho con las maestras. Con las maestras, ellas me dicen el avance, aprendieron esto, aprendieron lo otro, van mal en esto // si por ejemplo un deber que lo tenían que resolver con alguien lo resuelven solos. Ya no nos hacen muchas preguntas a nosotros. Hacen sus deberes solos*). Cabe destacar que la referencia a los informes de los maestros aparece principalmente en las respuestas de los padres de los niños de sectores sociales marginados.

*¿Le parece que los chicos se dan cuenta cuando aprenden a escribir?*

Los padres de ambos sectores sociales consideran que los niños se dan cuenta de que aprenden cuando a) adquieren conocimientos nuevos (*creo que no es gradual, no es que se dan cuenta de lo poquito que van aprendiendo todos los días sino cuando en algún momento se dan cuenta que hizo un escalón, que sabe algo nuevo, que sabe escribir*), b) cambian la interpretación de la escritura, c) muestran sus logros, d) incrementan su autonomía (*que sabe escribir, no cuando está aprendiendo el dibujo de las letras sino cuando puede escribir (...) él solo y leer de una sola vez, entender lo que quiere decir y saber expresarse // sí se dan cuenta, ellos vienen y dicen mamá mirá lo que aprendí, canté, escribí esto solito y ahí se dan cuenta si está bien lo que escribieron o no*).

Mencionan también la alegría que el aprendizaje provoca en los niños, en particular cuando logran resultados y reciben la aprobación de los maestros y de los integrantes de la familia (*eso también hace que el chico festeje ese descubrimiento, siempre y cuando el docente aprenda a festejar cada uno de esos descubrimientos que se van dando en el salón de clase // sí, creo que sí, porque se los nota a ellos contentos: mamá, mirá lo que hice hoy día, mamá, mirá esto, mirá lo que aprendí y se nota el entusiasmo de ellos cada día*).

Los padres se diferencian de los maestros en que sus respuestas se inscriben en la historia de aprendizaje de sus hijos. Refieren permanentemente los primeros intentos de escritura, los avances hacia la adquisición de los aspectos técnico-notacionales de la escritura y hacia producciones más complejas, que incluyen la preocupación por el sentido de lo que escriben.

## LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN PADRES Y MAESTROS

Consideramos que las respuestas proporcionadas por los tres grupos diferenciados por el análisis lexicométrico revelan tres concepciones del aprendizaje de la escritura, las que se relacionan con tres concepciones de la enseñanza en este ámbito. Como pudo notarse en la descripción de las respuestas acerca del aprendizaje, éstas expresan ideas sobre la enseñanza. Describimos en primer lugar las concepciones sobre el aprendizaje de la escritura y luego nos ocupamos de las concepciones de enseñanza.

Tabla 1

Las concepciones de aprendizaje de maestros y padres

	Maestros de Sectores Marginados	Maestros de Sectores Medios	Padres de ambos Sectores Sociales
Condiciones del entorno	El entorno no mueve al aprendiz hacia el aprendizaje de la escritura. La escritura no es una marca de pertenencia social de este grupo. Caracterizan negativamente el entorno explicitando diferencias en comparación con los sectores sociales medios.	El entorno mueve al aprendiz hacia el aprendizaje de la escritura mediante el acceso a textos escritos: libros, diarios, materiales didácticos: abecedarios, juegos, rompecabezas. Participan en contextos de aprendizaje formal y lúdico.	El entorno mueve hacia el aprendizaje mediante: modelos de prácticas o de usos de la escrituras (PB), modelos de escrituras, métodos y enseñanzas de la escuela (PA). Las expectativas de los padres inciden positiva o negativamente en los estados emocionales de los niños y dichos estados en los aprendizajes.
Condiciones del aprendiz	Poseen conocimientos no específicos. Buscan la evaluación externa de los resultados. Dependen del juicio de la maestra y del grupo.	Poseen conocimientos previos específicos. Están orientados hacia el aprendizaje. Evolutivas: edad. Ritmos diferentes en el logro de los aprendizajes.	Están fuertemente orientados hacia el aprendizaje. Experimentan la necesidad de escribir en el desarrollo de las actividades cotidianas, de dejar marcas escritas (PB).
Estados emocionales del aprendiz	Inseguridad, vulnerabilidad.	Seguridad, autoafirmación .	Satisfacción por los logros alcanzados.
Acciones del enseñante	Poner en duda las manifestaciones de logro de los niños. Indagar la comprensión cuando los niños muestran sus resultados: corrigiendo, evaluando, verificando. Indagar repitiendo preguntas y respuestas para que los niños internalicen lo enseñado y los pasos a seguir.	Ajustar la enseñanza a las necesidades y ritmos de los alumnos. Indagar conocimientos previos de los alumnos. Proponer consignas. Ampliar los conocimientos. Promover: ayudas entre los alumnos, conflictos o problemas, métodos de corrección de la conexión del código sonoro con el signo escrito.	Aprobar y reconocer los logros (PB). Reconocer y controlar los productos.

	Maestros de Sectores Marginados	Maestros de Sectores Medios	Padres de ambos Sectores Sociales
Procesos y acciones del aprendiz	<p>Anticipar palabras a partir de dibujos, ver y mirar modelos escritos, dibujar letras, preguntar, memorizar, copiar de otros, clasificar y abstracter (las dos últimas las refieren desde la bibliografía).</p> <p>Autocorrección inducida por los maestros, comparación de producciones inducida por los maestros.</p> <p>Manifestaciones de demandas de control, corrección y aprobación.</p>	<p>Mirar, atender, responder, seleccionar, identificar letras, relacionar signos y fonemas, recordar, leer palabras seguidas, anticipar lo que van a escribir.</p> <p>Internalizar conocimientos (insight). Complejizar ideas Conectar conocimientos nuevos con conocimientos previos.</p>	<p>Mirar, copiar, imitar modelos, decodificar oralmente los signos, escribir sin ayuda, leer, comprender lo escrito, tomar conciencia de los propios aprendizajes.</p> <p>Controlar los productos propios.</p>
Resultados del aprendiz	<p>Resultados esporádicos.</p> <p>Tomas de conciencia inducidas por los maestros.</p> <p>Tomas de conciencia de parte de los niños sobre lo que no conocen.</p>	<p>Según ritmos.</p> <p>Logrados de modo súbito.</p> <p>Se manifiestan y avanzan según etapas.</p> <p>Autonomía creciente en la producción de escritura, en la resolución de problemas planteados por el docente.</p> <p>Conciencia creciente de logros.</p>	<p>Resultados según las etapas del aprendizaje: dibujo de letras, pseudoescrituras, lectura comprensiva de lo escrito (PB).</p> <p>Escritura alfabética con sentido comunicativo (PB).</p> <p>Ampliación del vocabulario escrito.</p> <p>Preocupación por la ortografía.</p> <p>Preocupación por el sentido del texto. Autocorrección (PA).</p>

#### CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

*El aprendizaje basado en la verificación de lo aprendido por parte del maestro (maestros de sectores marginados).* En esta concepción, que presenta importantes vinculaciones con la teoría de la copia o directa de la mente del aprendiz, se considera que el conocimiento acerca de la escritura está fuera de la mente de los niños y para que aprendan, dicho conocimiento debe ingresar a ella. La concepción de una mente vacía en relación al sistema de escritura comprende no sólo el contenido (como ausencia de conocimiento específico), sino también la misma actividad cognitiva (Strauss y Shilony 1994). Entre las acciones y actividades del aprendiz, se encuentran la copia mecánica y

la memorización de textos escritos, ambas motivadas en una búsqueda permanente de aprobación y validación por parte de los maestros. Estas actividades se corresponden con las que, de acuerdo a estos maestros, se ponen en juego en el inicio del acceso a esta área de conocimiento, tales como relacionar dibujos y nombres, inferir los nombres de dibujos, ver, mirar y dibujar letras.

Si bien estos maestros consideran que para los niños la escritura carece de sentido ya que no se encuentra anclada en las prácticas del “mundo cotidiano” y por tanto no forma parte de sus necesidades más básicas, sí reconocen, en cambio, la necesidad de los niños de recibir aprobación sobre sus productos escritos. Así también perciben la vulnerabilidad emocional, la inseguridad y la dependencia que la búsqueda de valoración y el esfuerzo por aprender a escribir les suscita. El “llenado” de mentes vacías con conocimientos vinculados a la escritura no parece generar la posibilidad de usar esos contenidos o de desarrollar actividades cognitivas específicas, así como tampoco de utilizar criterios propios de corrección y autoevaluación que permitan a los niños controlar sus adquisiciones. Los niños requieren de una especie de prótesis externa, encarnada en un maestro-detector, que las verifique y avale. Esto probablemente incide en que cuando responden a lo que hacen los niños, sólo enuncien actividades cognitivas que obstaculizan el aprendizaje y cuando se les pregunta si los niños se dan cuenta de sus aprendizajes, consideran que lo logran gracias a procesos de evaluación y corrección ejercidos e inducidos por los maestros. En concordancia con esto último los maestros dicen que ellos se dan cuenta de los aprendizajes de los niños cuando éstos buscan aprobación, control de sus trabajos o hacen preguntas. Los maestros de este grupo ponen en duda la capacidad de aprender de los niños y la de sus padres para enseñar. En ninguna de las preguntas este grupo de maestros se remite a sus propias experiencias de aprendizaje al responder sobre el aprendizaje de los niños, lo que sugiere que no se identifican como aprendices con sus alumnos (ellos y yo aprendemos de modo distinto).

*El aprendizaje basado en la activación y conexión de los conocimientos previos (maestros de sectores medios).* De acuerdo a esta concepción, gran parte del conocimiento específico de la escritura se encuentra en la mente de los niños. Este se adquiere en la familia, en la vida cotidiana y en instituciones educativas de nivel elemental (Palacios y González 1998/2000). Es por esto que estos maestros consideran dichos conocimientos cuando preguntan y promueven trabajos grupales. Los niños aprenden cuando los maestros, mediante preguntas o consignas, activan sus conocimientos. De esta manera, parten de lo que ya saben y lo relacionan con el conocimiento nuevo (Ausubel, Novak y Hanesian 1976). Entre las acciones del aprendiz, los maestros mencionan desde las más simples o elementales a las más complejas, cubriendo una amplia gama (miran, seleccionan, escuchan, piensan, razonan, preguntan, opinan, relacionan letras, letras y sonidos, complejizan). Para estos maestros, los niños tienen una mente que se activa con los estímulos naturales o deliberadamente propuestos y que incrementa su actividad al tomar conciencia de sus propios logros. Consideran que aprender es en sí mismo motivante. El aprendizaje se manifiesta de pronto, como resultado de procesos implícitos basados unos en la asociación de ideas que ya poseen, otros en la interiorización de conocimientos (presentados por otros o buscados por los niños). El aprendizaje requiere de acciones y procesos que el aprendiz va acumulando. Aprende cuando tiene más conocimientos y puede poner en marcha más actividades cognitivas. Esto parece indicar una visión de una

mente que suma y conecta conocimientos y actividades, es decir, que opera en coincidencia con la perspectiva de la teoría interpretativa de la mente (Strauss y Shilony 1994). Las respuestas frente a los logros no sólo se manifiestan en los productos escritos, sino también en los estados emocionales y motivacionales. Los niños anticipan las producciones escritas de los maestros, corrigen sus propios productos, muestran sus logros, se concentran en las tareas que los maestros les proponen, comunican cambios en sus estados emocionales mediante la expresión de sus rostros y dan muestras de seguridad y confianza en lo que producen. Estos maestros se conectan con sus propias experiencias de aprendizaje para pensar en el aprendizaje de sus alumnos, lo que abre un terreno común de aprendizaje.

*El aprendizaje basado en la “natural” orientación de los niños hacia el aprendizaje (padres).* Para los padres el aprendizaje de la escritura en los niños fluye “naturalmente” ya que los niños tienen una fuerte orientación hacia este aprendizaje. Para los padres de sectores medios, aprender a escribir permite a los niños insertarse en el mundo de los adultos; en cambio, para los padres de sectores marginados, aprender a escribir les permitirá mejorar sus condiciones de vida en un futuro mediato. Para ambos grupos de padres, los niños hacen intentos de escribir y con la ayuda de otros y de los modelos de escrituras, van aprendiendo. Los niños tienen ganas de aprender e invierten esfuerzos en ello. Aprenden haciendo (Olson y Bruner 1996/98). Copian modelos, escriben, procuran leer, se esfuerzan por comprender las escrituras y buscan y ejercen control sobre las mismas. Preguntan e inventan. En síntesis: en esta concepción los niños aprenden porque se encuentran motivados, sus mentes están orientadas hacia el aprendizaje y se valen de modelos externos y personas que proveen y ofrecen ayudas.

Los padres manifiestan una concepción interpretativa de la mente, a la que sitúan en un contexto y en una historia singular que evoluciona con el tiempo, y cambia de un foco en modelos externos de escritura a un foco en modelos representacionales internos. Respecto al rol de la familia en este proceso de aprendizaje, los padres de sectores medios resaltan su importancia, mientras que los de sectores marginados destacan además la función de la escuela. Unos y otros dicen que los niños toman conciencia de sus aprendizajes cuando escriben sin ayuda, leen y corrigen y dan muestras de alegría y satisfacción cuando obtienen logros. Aprenden naturalmente al entrar en contacto con los objetos escritos, con los usos que hacen los adultos de la escritura en los sectores medios y sus ayudas y con la ayuda de la escuela y la familia en los sectores marginados (Goodman y Goodman 1993). En este proceso los niños aprenden solos y con ayuda. Los padres de sectores marginados ponen en duda su competencia para enseñar, por ello recurren a los maestros y se disponen a colaborar según sus instrucciones, mientras que los padres de sectores medios consideran que la escuela continúa y potencia los aprendizajes cuyo origen y sostén se encuentra en la familia.

#### LA ENSEÑANZA SEGUN LAS RESPUESTAS SOBRE LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE

Las concepciones de enseñanza de cada uno de los grupos muestran importantes congruencias con las concepciones de aprendizaje.

*La enseñanza basada en la “ impresión” de conocimientos en la mente (maestros de sectores marginados).* Estos maestros conciben la enseñanza como una sucesión de etapas de transmisión que parte de la enseñanza de las nociones básicas de la escritura y avanza hacia nociones más complejas. La transmisión se materializa mediante la presentación de textos para favorecer el acceso a los signos escritos, a su identificación y distinción de otros signos, en particular de los numéricos. Entre las formas de transmisión a las que apelan están las que se basan en la reiteración de actividades, de preguntas y de las respuestas de los niños. Se basa en procesos asociativos entre estímulos y respuestas que deben quedar impresos en las mentes de los niños.

Las metáforas de la mente como tabla rasa, recipiente vacío que hay que llenar o caja negra, expresan esta concepción. Sin embargo, estas metáforas no se aplican a toda la mente de los niños, sino que se refieren a la ausencia de conocimiento letrado, ya que los maestros expresan que las mentes de estos niños están provistas de conocimientos que ellos desconocen y asumen que no contribuyen a los aprendizajes que la escuela procura provocar.

*La enseñanza basada en el “encauzamiento” y ampliación de los conocimientos previos de los alumnos (maestros de sectores medios).* Para estos maestros, la enseñanza supone una secuencia de etapas y el maestro parte de la etapa en la que sitúa a los niños según su diagnóstico. En relación con ello, las propuestas de enseñanza varían según el grado de desarrollo de los conocimientos previos de los niños. Estas no se basan en la transmisión o reiteración de conocimientos sino en la activación o explicitación de los conocimientos de los alumnos para que desde ellos avancen hacia los conocimientos nuevos. La adquisición de la nueva información produce cambios en los aprendizajes que a su vez generan cambios en la enseñanza. Se trata de un enfoque de enseñanza que se ajusta en función de los alumnos y sus conocimientos y requiere de una permanente interacción entre alumnos, conocimientos y docentes.

*La enseñanza basada en proveer modelos y responder a demandas del aprendiz (padres).* Para los padres, la enseñanza se ejerce mediante la oferta de materiales, de ayudas contingentes según demandas de los niños, de permanentes muestras de estímulo y de la corrección de sus productos escritos. Los niños aprenden naturalmente, aprenden haciendo, necesitan aprender. Para ello la familia proporciona estímulos, los organiza en situaciones informales de aprendizaje y da sostén emocional para aprender. En sus descripciones encontramos importantes puntos de contactos con los principios de la alfabetización emergente (Sulzby y Barnhart 1992; Goodman y Goodman 1993).

Para finalizar, la tabla 2 muestra las diferencias entre las tres concepciones de aprendizaje y de enseñanza de maestros y padres y las articulaciones intraconcepciones.

Los resultados de este trabajo concuerdan con la idea de que los procesos de adquisición y transmisión del conocimiento se relacionan con la teoría implícita más general de la mente (Olson y Bruner 1986/98; Strauss y Shilony 1994). En efecto, el análisis realizado de las concepciones de padres y docentes indica una estrecha articulación entre sus concepciones de aprendizaje y enseñanza, por una parte, y las teorías copista e interpretativa de la mente que caracterizan el pensamiento de los niños sobre el mundo mental (Wellman 1990).

Tabla 2

Relaciones entre concepciones de aprendizaje y enseñanza

Aprendizaje basado en:	Verificación por parte de otros de lo aprendido (maestros de sectores marginados)	Activación y conexión de conocimientos previos (maestros de sectores medios)	Desarrollo de procesos naturales (padres)
Enseñantes	Transmisores evaluadores	Indagadores	Proveedores de recursos y de sostén emocional
Niños	Pasivos	Activos	Activos
Conocimiento	Externo	Externo que se internaliza	Externo que se internaliza
Condiciones del aprendiz	Conocimientos no específicos	Conocimientos específicos	Orientación fuerte hacia el aprendizaje
Mente del aprendiz	Copista	Interpretativa y acumulativa	Interpretativa
Estado emocional del aprendiz	Inseguridad, vulnerabilidad	Seguridad, entusiasmo	Placer
Conciencia de los avances	Inducida por otro	Provocada por los resultados	Provocada por los resultados



Enseñanza basada en:	Impresión de conocimientos	Activación de conocimientos y encauzamiento	Provisión de entornos de aprendizajes informales y validación
----------------------	----------------------------	---	---

Los resultados también muestran cómo las concepciones de los sujetos atraviesan los componentes del sistema de aprendizaje y varían según los contextos socioculturales en que los maestros trabajan. En los maestros que trabajan en sectores marginados, los aspectos negativos que caracterizan a las condiciones, los procesos y resultados del sistema de aprendizaje se realimentan y potencian entre sí, contribuyendo a la concepción copista de la mente del aprendiz. En cambio, en los maestros de sectores medios y en los padres de ambos sectores, las características positivas atribuidas a los componentes del sistema contribuyen a una concepción interpretativa de la mente.

Para todos los sujetos entrevistados, las condiciones del entorno son fundamentales para el desarrollo de las condiciones del aprendiz y de sus aprendizajes. En el ámbito específico del aula, de escuelas de sectores sociales marginados, en el que interactúan maestros que provienen de un sector social distinto al de pertenencia de sus alumnos, las condiciones del entorno de los últimos parecen modelar las concepciones de los primeros. De esta manera, se observa que es la pertenencia de aprendices y enseñantes a unos entornos socioculturales comunes o distintos lo que incide en la configuración de una concepción más próxima a la teoría copista o a la teoría interpretativa de la mente del aprendiz.

Como se puede advertir, los maestros reformulan sus concepciones en función de los entornos sociales de pertenencia de los alumnos. Estos resultados nos llevaron a plantearnos la siguiente pregunta, ¿es posible que convivan en un mismo maestro ambas concepciones, de modo que cuando trabaja en sectores sociales marginados opere con los principios de la teoría directa y cuando trabaja en sectores medios, opere con los de la teoría interpretativa? En principio pensamos que sí y para sustentar esta afirmación nos basamos en las características epistemológicas de las teorías. Desde nuestra perspectiva, la teoría interpretativa no presenta diferencias profundas respecto a la teoría directa, por el contrario, consideramos que ambas comparten aspectos relevantes. Tanto para la teoría directa como para la interpretativa, el conocimiento es una entidad externa que el sujeto debe adquirir. La diferencia se presenta en el cómo de dicha adquisición. Mientras para la teoría directa el cómo consiste en la presentación reiterada del conocimiento hasta que éste se imprime en la mente de los alumnos, para la interpretativa el cómo supone la indagación de las ideas previas de los alumnos para generar cambios en las mismas de modo de ir aproximándolas a los conocimientos que deben adquirir. Creemos que cuando el contexto en el que los maestros trabajan les resulta favorable porque encuentran en las ideas previas de los alumnos conexiones con el área de conocimiento que pretenden enseñar, como sucede en los de sectores medios, operan con una teoría interpretativa. Su tarea es entonces intervenir favoreciendo procesos de ajuste en las ideas de los alumnos. En cambio, cuando consideran que sus alumnos no poseen unas ideas específicas de partida, o que éstas son escasas, como sucede con los alumnos de sectores marginados, los maestros adoptan la teoría directa del aprendizaje. No se trata entonces de cambiar en la mente de los niños ideas que ya poseen, como sucede con los niños de sectores medios, sino de imprimir ideas nuevas en sus mentes. Consideramos que el accionar desde una u otra teoría tiene consecuencias que se manifiestan no sólo en el aprendizaje y en la enseñanza, sino también en la percepción de la agencia de los sujetos para aprender y enseñar. La percepción de la propia agencia al aprender no sería, desde nuestro punto de vista, un epifenómeno del aprendizaje, sino que, por el contrario, constituye un factor clave en este proceso, puesto que configura la clase de relación que el aprendiz establece con el conocimiento y con sus mediadores (sociales o culturales). Inclusive, se ha propuesto que el cambio en la agencia constituye el principio básico que subyace a la adquisición de competencias específicas (Glaser 1996). Inicialmente, el aprendizaje implica un grado considerable de apoyo externo, y a medida que se desarrolla la pericia y progresan el desempeño en un campo, se incrementa la autorregulación del aprendizaje. Esto a su vez encuentra un notable correlato con el desarrollo de las teorías implícitas de los niños sobre el aprendizaje, que se complejizan desde un foco en la agencia externa a la agencia del aprendiz (Scheuer *et al.* 2001).

Lo argumentado hasta aquí echa una nueva luz sobre la inquietud formulada por Olson y Bruner (1996/98) acerca de cómo lograr un “encuentro de mentes” entre maestros y alumnos. Es decir, cómo generar formas de compartir o comenzar a compartir creencias, metas e intenciones cuando quienes aprenden y enseñan desarrollan sus vidas en distintos sectores sociales y, en especial, cuando en uno de estos sectores los niños aparecen devaluados en su capacidad para aprender la cultura escrita y los padres en su capacidad para enseñársela.

## BIBLIOGRAFIA

- ASTINGTON, J. W. y J. PELLETIER. (1996/98). “The Language of Mind: Its Role in Teaching and Learning”. En D.R. OLSON y N. TORRANCE (eds.). *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Cambridge: Blackwell: 593-619.
- AUSUBEL, D. P., J. D. NOVAK, H. HANESIAN. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BACCALA, N., M. DE LA CRUZ. (2000). “La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las teorías implícitas o concepciones de enseñanza”. En M. RAJMAN y J. C. CHAPELLIER (eds.). *Analyse Statistique des Données Textuelles*. Lausanne: EPFL: 519-526.
- BÉCUE, M. (1991). *Análisis Estadístico de Datos Textuales: métodos de análisis y algoritmos*. París: Cisia.
- DE LA CRUZ, M. (2000). *Concepciones de enseñanza en profesorados de nivel medio: profesores y alumnos*. Tesis de Maestría, Facultad de Cs. de la Educación, UNComahue.
- DE LA CRUZ, M., J. I. POZO. (2001). “Concepciones de enseñanza de profesores universitarios”. *Actas Pedagógicas*, Año 2, 1: 5-15.
- DE LA CRUZ, M., M. S. LOLICH. (1995). “Recursos cognitivos de habitantes de sectores sociales marginales: ¿huellas del bricoleur? En S. SCHLEMENSON de ONS (comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila: 113-153.
- DE LA CRUZ, M., N. SCHEUER, M. F. HUARTE, G. CAINO. “La mirada de padres y maestros sobre qué ocurre en la mente del niño cuando escribe”, *Educación y Pedagogía*, 20 (en prensa).
- GAUVAIN, M. (1995). “Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development”. *Human Development*, 38: 25-45.
- FERREIRO, E., A. TEBEROSKY. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GLASER, R. (1996). “Changing the Agency for Learning: Acquiring Expert Performance”. En K. ANDERS ERICSSON (ed.). *The Road to Excellence. The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports, and Games*. Mahwah: LEA: 303-311.
- GOODMAN, Y., K. GOODMAN. (1993). “Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total”. En L. MOLL (comp.). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica de la educación*. Bs. As.: Aique: 263-292.
- INDEC. (1998). “Situación y evolución social”, *Síntesis* N° 4. Tomo 1. Buenos Aires.
- LEBART, L., A. SALEM. (1994). *Statistique textuelle*. París: Dunod.
- 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.
- OLSON, D. R., J. S. BRUNER. (1996/98). “Folk Psychology and Folk Pedagogy”. En D.R. OLSON y N. TORRANCE (eds.). *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Cambridge: Blackwell: 9-27.

- PALACIOS, J., M. GONZALEZ. (1998/2000). “La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos”. En M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza: 277-295.
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- SCHEUER, N., J. I. POZO, M. DE LA CRUZ, M. SAYAGO, S. NEIRA. (2000). “Los niños también piensan en el aprendizaje”. *Ensayos y experiencias*, 33: 64-77. SACAR.
- SCHEUER, N., M. DE LA CRUZ, F. HUARTE, G. CAÍNO, J. I. POZO. (2001a). “Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños”. *Cultura y Educación*, 13 (4): 255-240.
- SCHEUER, N., J. I. POZO, M. DE LA CRUZ, N. BACCALÁ. (2001b). “¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje”. *Estudios de Psicología*, 22 (1), 185-205.
- SCHEUER, N., M. DE LA CRUZ, J. I. POZO. (2002). “Children talk about learning to draw”, *European Journal of Psychology of Education*, vol. XVII, n° 2 (en prensa).
- STRAUSS, S., T. SHILONY. (1994). “Teachers’ models of children’s mind and learning”. En L. HIRSCHFELD y S. GELMAN (eds.) *Mapping the mind*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press: 455-473.
- SULZBY, E. y J. BARNHART. (1992). “La evolución de la competencia académica: todos nuestros niños emergen como escritores y lectores”. En J. IRWIN y M. A. DOYLE (comps.) *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires. Aique: 150-177.
- TOMASELLO, M., A. KRUGER, H. RATNER. (1993). “Cultural Learning”, *Behavioral and Brain Sciences*, 16: 495-552.
- TRIANA, B. (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En M. J. RODRIGO, A. RODRIGUEZ, J. MARRERO (comps.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor: 203-242.
- WELLMAN, H. (1990). *The child’s theory of mind*. Cambridge, Mass: MIT Press.