



**Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid**

<https://repositorio.uam.es>

Esta es la **versión de autor** del artículo publicado en:  
This is an **author produced version** of a paper published in:

Cultura y Educación 18.1 (2006): 47-61

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.1174/113564006777115367>

**Copyright:** © Informa UK Limited, an Informa Group Company

El acceso a la versión del editor puede requerir la suscripción del recurso  
Access to the published version may require subscription

CONCEPCIONES DE LOS NIÑOS ACERCA DE LA ZONA DE DESARROLLO  
PRÓXIMO AL APRENDER A ESCRIBIR

Montserrat de la Cruz

Centro Regional Universitario Bariloche

Universidad Nacional del Comahue

Quintral 1250

Bariloche (8400), Argentina

E-mail: cornagli@bariloche.com.ar

María Faustina Huarte

Centro Regional Universitario Bariloche

Universidad Nacional del Comahue

Quintral 1250

Bariloche (8400), Argentina

E-mail: mfhuarte@infovia.com.ar

Nora Scheuer

CONICET - Centro Regional Universitario Bariloche

Universidad Nacional del Comahue

Quintral 1250

Bariloche (8400), Argentina

E-mail: scheuer@crub.uncoma.edu.ar

Juan Ignacio Pozo

Departamento de Psicología Básica

Facultad de Psicología

Avda Ivan Paulov, 6

Universidad Autónoma de Madrid

28049-Madrid, Spain

E-mail: [nacho.pozo@uam.es](mailto:nacho.pozo@uam.es)

# CONCEPCIONES DE LOS NIÑOS ACERCA DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO AL APRENDER A ESCRIBIR

## Resumen

El trabajo estudia la zona de desarrollo próximo desde una perspectiva poco conocida: la de los propios aprendices. Se investigan las concepciones de niños en distintos grados escolares y entornos sociales acerca de las ayudas ofrecidas por un familiar y una maestra a un niño/a cuando escribe y las que éste/a les solicita. Entrevistamos individualmente a 80 alumnos en cuatro grados escolares (preescolar, primero, cuarto y séptimo grados de primaria) y dos sectores sociales (medios y marginados) en escuelas públicas en Bariloche, Argentina. Analizamos sus respuestas textuales a preguntas abiertas mediante el método lexicométrico. Las respuestas varían según la variable educativa de acuerdo a dimensiones de complejidad, internalización de la agencia al aprender y flexibilidad de las ayudas, en estrecha relación con los avances en la adquisición de la escritura y con el desarrollo de la metacognición. Las respuestas también varían según el sector social de los niños y según el ámbito en que las ayudas o los pedidos de ayuda tengan lugar. Todos los niños entrevistados valoraron positivamente la ayuda familiar, incluso aquellos cuyos padres hacen un uso muy restringido de la escritura.

Palabras claves: escritura, enseñanza familiar, enseñanza escolar, concepciones, niños, zona de desarrollo próximo.

# CHILDREN'S CONCEPTIONS OF THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT WHEN LEARNING TO WRITE

## Abstract

This work studies the zone of proximal development from the learners' point of view. We study the conceptions expressed by children in different school grades and socio-cultural environments about the aids a family member or a teacher offers to a child when he/ she is writing and those requested by the child. We interviewed 80 children from four different grades (Kindergarten, first grade, fourth grade, seventh grade) and two sociocultural environments (marginate, middle) in public schools in Bariloche, Argentina. Their responses to open questions were analyzed with the lexicometric method. Results show that children in all school grades and social environments refer aids that are oriented towards writing production and towards the regulation of the learner's emotions and behaviour. In this frame, children's responses vary according to the educational variable (in close relation to expected writing progress) and to social environment. Differences between aids family and teacher offer and children's requests are observed as well. The importance of the help provided by the family was evident in all the children that were interviewed, even in those whose parents do not use writing currently.

Key words: writing, school teaching, family teaching, conceptions, children, zone of proximal development.

## Agradecimientos

Agradecemos a las escuelas públicas de Bariloche donde se realizó este estudio, a Silvina Neira, Patricia Cortondo, Rosario Ayastuy y Astrid Bengtsson por su colaboración en la toma y transcripción de entrevistas y a Nora Baccalá por su asesoramiento estadístico. Esta investigación ha sido apoyada por la Universidad Nacional del Comahue (subsidio B-117), por el CONICET (PIP 5663) y ANPCYT (PICT 04-10700) de Argentina, y por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España a un proyecto dirigido por J.I. Pozo (BSO2002-01557).

## Introducción

El trabajo aporta al estudio de la zona de desarrollo próximo desde una perspectiva poco explorada: las concepciones de los propios aprendices acerca de este espacio intersubjetivo de aprendizaje. Como es conocido, Vygotsky (1979) elaboró esta noción para designar el avance cognitivo que resulta de la interacción de un niño o niña en desarrollo (o un aprendiz) y una persona con mayor competencia específica. Esta “zona” da cuenta de la diferencia entre lo que el niño, o aprendiz, puede resolver por sí mismo y lo que puede resolver con ayuda o a partir de la intervención de la persona más competente. Según Wertsch (1985), la zona de desarrollo próximo sería “la región dinámica de la sensibilidad en la que puede realizarse la transición desde el funcionamiento interpsicológico al funcionamiento intrapsicológico” (pág. 84). Por ello, podríamos decir que esta noción ofrece una cierta medida de la capacidad del niño para aprender -así como de la capacidad de esa otra persona para enseñar- en contextos interactivos configurados según múltiples dimensiones, entre las que se destaca el contenido sobre el que se opera, la asimetría epistémica entre los participantes, sus roles instituidos y sus modos de interacción.

Numerosos estudios han mostrado que la participación en interacciones diádicas entre personas con diferente grado de pericia no garantiza por sí misma la ampliación de la zona de desarrollo próximo. Para ello reviste suma importancia tanto la cualidad y adecuación de las intervenciones del experto, adulto o persona más competente, como la propia participación activa del niño (Brown y Ferrara, 1985; Lacasa, 2004; Moll, 1993; Newman, Griffin y Cole, 1991; Rogoff y Wertsch, 1984). Si asumimos que las concepciones de los aprendices acerca de los procesos en los que participan operan como mediadoras de

los mismos (Pozo *et al.*, en prensa; Pramling, 1983; Olson y Bruner, 1996), resulta claro el interés de estudiar las concepciones de los niños acerca del contenido y funcionamiento de esta zona transicional. Sin embargo, pese a que el concepto de zona de desarrollo próximo ha sido muy fructífero para la investigación, el diagnóstico y la promoción del aprendizaje (Wertsch, del Río y Álvarez, 1995), poco se conoce acerca de cómo los propios aprendices conciben el contenido y la función de las ayudas que personas más competentes les proporcionan para aprender, o de las que los mismos aprendices pueden solicitar.

En este trabajo nos proponemos explorar esas concepciones y sus variaciones evolutivo-educativas en distintos entornos socioculturales. Conocer estas concepciones es relevante para una mejor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que éstas orientan los modos en que los niños hacen uso de las ayudas disponibles en su entorno de aprendizaje. En otras palabras, la potencia o extensión de esa zona de desarrollo estaría influida no sólo por la calidad de las intervenciones de las personas de mayor conocimiento específico con las que el niño interactúa, o por el ajuste de esas intervenciones a los motivos, habilidades y necesidades del niño, sino también por las concepciones de éste último acerca de las intervenciones de ayuda con las que puede beneficiarse o las que puede solicitar en distintas situaciones.

A partir de estas inquietudes, en este trabajo se investigan las concepciones de niños preescolares y escolares acerca de las ayudas que familiares y maestros ofrecen a un niño cuando escribe y las que éste les solicita. En la medida en que la escritura es una actividad de notable complejidad cognitiva, que no sólo requiere de destrezas perceptivo-motrices, sino también dominar un sistema de representación externa para entender y producir significados “en un mundo sobre el papel” (Olson, 1994), ayudar a un niño a escribir - o su solicitud de ayuda al realizar esta tarea— supone una actividad a la vez social y epistémica basada en la



capacidad de interpretar las necesidades y competencias de los otros y las propias, lo que requiere una lectura o mirada mental (Rivière, 1991). Esta capacidad, que según muchos autores marca la diferencia clave entre los humanos y otras especies, comienza a desarrollarse muy tempranamente en la ontogenia (de la Cruz *et al.*, 2005; Strauss, Ziv y Stein, 2002; Tomasello, Kruger y Ratner, 1993; Wellman y Lagattuta, 2004). Cuando una persona ayuda a otra que escribe, le procura transmitir conocimiento relevante en esa área, que entiende que la otra desconoce, conoce sólo parcialmente o en forma distorsionada. En cambio, cuando quien escribe pide ayuda, detecta en sí mismo ciertas limitaciones que no le permiten llevar adelante esa tarea y reconoce en el otro una fuente válida para superarlas. Aún en los casos en que las ayudas parecen limitarse a una dimensión exclusivamente material, como la facilitación de útiles (una goma, una hoja en limpio), también se está transmitiendo tácitamente un conocimiento acerca de la escritura (que sus productos pueden ser corregidos, que su decodificación posterior requiere una presentación ordenada, etc.).

### *El aprendizaje y la enseñanza de la escritura según los niños*

Algunos resultados de nuestros estudios sobre las concepciones del aprendizaje de la escritura podrían contribuir a la comprensión de las concepciones de los niños acerca de las ayudas que reciben o solicitan. Estos estudios (Scheuer *et al.*, 2001; Scheuer *et al.*, en prensa) muestran que, desde temprana edad, al participar en múltiples situaciones de aprendizaje, los niños van generando concepciones que emplean al anticipar, dar sentido e intervenir en este proceso, identificar sus dificultades y buscar soluciones. Es decir, no sólo se apropian de conocimientos culturales de índole relativamente específica, sino que también, de forma fundamentalmente tácita, desarrollan concepciones sobre cómo se aprenden esos

conocimientos. Nuestros resultados indican que esas concepciones de aprendizaje se desarrollan según tres dimensiones básicas: la complejización, la dinamización, y la internalización de la agencia al aprender (Scheuer y Pozo, en prensa). La complejización se evidencia en el hecho que, con el avance evolutivo-educativo, al dar cuenta del aprendizaje, los niños tienen en cuenta más factores (lo que a su vez supone mayor abstracción) y establecen más relaciones entre ellos y de mayor complejidad estructural, al superar el mero establecimiento de relaciones causales unidireccionales. La dinamización se manifiesta en la consideración de distintas opciones en las acciones y procesos de aprendizaje en relación con distintas condiciones contextuales, indicando por tanto formas de control y autorregulación. La internalización de la agencia al aprender se manifiesta en que con el desarrollo, en sus explicaciones del aprendizaje los niños integran progresivamente los estados afectivos del aprendiz, sus estados epistémicos y, más adelante, también aspectos procedimentales y procesos mentales. Los niños parecen asumir que el aprendizaje de la escritura requiere hacer suyas competencias que antes eran privativas de los otros, en un primer lugar como una transmisión directa y poco a poco como un proceso más complejo de interiorización, que a su vez implica la realización de ajustes e incluso cierto grado de reconstrucción.

Además, al estudiar las concepciones de niños de preescolar y primaria acerca del contenido del pensamiento que se pone en juego al anticipar, producir, corregir y releer un texto (Scheuer *et al.*, en prensa), encontramos que los niños adoptan distintos focos que se corresponden, en líneas generales, con la progresión evidenciada por numerosas investigaciones que se ocupan, no ya de las concepciones de los niños sobre el aprendizaje de la escritura, como es el caso de este trabajo, sino del propio proceso de aprender a escribir, es decir de sus avances en la adquisición, producción y comprensión de la escritura

(Bereiter y Scardamalia, 1987; Borzone de Manrique, 1994; Fitzgerald y Shanahan, 2000; Teberosky y Tolchinsky, 1995). Así por ejemplo, cuando aún están aprendiendo el código de escritura (como sucede característicamente al inicio de la alfabetización sistemática), los niños tienden a considerar que el pensamiento de un niño al escribir se centra en asegurar la correspondencia fonema-grafema. En cambio, una vez que han alcanzado el dominio de los aspectos técnico-notacionales de la escritura alfabética (al promediar la educación primaria), jerarquizan otros conocimientos tales como la ortografía, aspectos formales y de organización textual. En esta progresión se reencuentran las dimensiones de complejidad e internalización, referidas en este caso a la actividad de escribir: cada vez se consideran más componentes de la misma y se otorga un rol más protagónico al aprendiz. Asimismo, con el avance evolutivo-educativo y en estrecha relación con el desarrollo metacognitivo (Mateos, 2001), se registra un incremento en una dimensión de dinamización, ya que los niños pasan de considerar que diferentes actividades implicadas en la escritura (anticipación, producción efectiva y revisión) constituyen una secuencia lineal, a concebirlas como fases recurrentes (de modo que, por ejemplo, se revisa un texto desde su producción efectiva y no sólo cuando se lo ha finalizado, o que el plan anticipado es sujeto a modificaciones en el curso de la producción y la revisión).

Por último, el estudio de las concepciones que los propios niños expresan respecto del proceso de enseñanza (de la Cruz *et al.*, 2005) muestra que desde temprana edad los niños pueden representarse a sí mismos como enseñantes de la escritura, llegando incluso a especificar un conjunto más o menos articulado de ayudas para el aprendizaje. A medida que aumentan la edad de los niños y su conocimiento específico de la escritura, esta pedagogía intuitiva muestra cambios que comprometen principalmente la posición desde la cual interpretan las necesidades de un supuesto aprendiz. A diferencia de los niños que

inician la escolaridad básica, para delinear la enseñanza, quienes están cursando la última etapa (séptimo grado) se remiten a su propia experiencia como aprendices en el inicio de ese aprendizaje, en un movimiento que prácticamente hace desaparecer la representación del aprendiz como un otro diferenciado. En suma, este conjunto de estudios evolutivos acerca de las concepciones de aprendizaje y enseñanza de la escritura sugiere que los niños generan y ponen en juego ideas relativamente consistentes acerca de estos procesos y que éstas cambian con el avance evolutivo-educativo relativo a la adquisición de la escritura, según dimensiones de complejidad, internalización de la agencia al aprender y flexibilidad crecientes.

#### *Aprender en casa, aprender en el aula*

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

ajustarse a esas demandas a la vez que a identificar sus dificultades, lo que da lugar a que en algún período (días o incluso semanas) puedan tener lugar varias interacciones alrededor de un contenido o habilidad y luego se desdibujen. En cambio, en la escuela, los maestros procuran dar cumplimiento a contenidos específicos preestablecidos (de la Cruz *et al.*, 2002 a) en el marco de un currículo que establece metas explícitas en términos de intenciones educativas de cambio (Coll, 2004; Marchesi y Martín, 1998; Martín, 1999). Una diferencia clave se debe a que en el contexto familiar el aprendizaje se desarrolla frecuentemente en una situación diádica, mientras en la escuela estas relaciones son escasas, ya que la organización escolar no las favorece. Otro aspecto relevante es la carga emotiva que acompaña las relaciones de enseñanza y aprendizaje de uno y otro contexto. La pertenencia del niño al grupo familiar difícilmente es puesta en duda o cuestionada, en cambio, en la escuela ésta debe ser obtenida y sostenida mediante esfuerzos especiales, en particular porque este ámbito asume explícitamente una función de acreditación educativa que en la familia se manifiesta de formas más sutiles y por lo general menos consistentes.

En términos generales, podría decirse que la enseñanza y el aprendizaje en la escuela tienen un carácter menos personal y más descontextualizado y verbalista, en tanto que los aprendizajes informales propios del contexto familiar se caracterizan por una mayor significatividad, personalización e inmediatez.

## Objetivos

El presente trabajo se propone describir cómo los niños que están aprendiendo a escribir conciben las ayudas que se brindan y solicitan en una situación diádica de aprendizaje de la escritura. En particular, se pretende analizar las variaciones en esas

concepciones según el grado escolar de los niños (preescolar, primer grado, cuarto grado, séptimo grado de primaria), el sector sociocultural del que provienen (medios o marginados) y la fuente de ayuda (docente o familia). Respecto de la primera variable, nos interesa estudiar si las concepciones de los niños respecto de las ayudas que operan en el aprendizaje y enseñanza de la escritura progresan de acuerdo a las mencionadas dimensiones de complejización, internalización de la agencia y dinamización crecientes a medida que avanzan en la escolaridad y, por ende, en la adquisición de la escritura. De acuerdo a los estudios previos en el área, antes mencionados, podría esperarse que las ayudas que los niños refieran en sus respuestas expresen los focos o desafíos en los que estén centrando su aprendizaje actual y que avancen indicando un aumento en la internalización de la agencia al escribir y al aprender, de la complejidad con la que se considera la actividad de escribir y de la flexibilidad de los procesos puestos en juego, tanto para escribir como para brindar y solicitar ayudas. Respecto de la segunda variable, consideramos necesario contemplar en los estudios acerca de los procesos de alfabetización a niños que se desarrollan en entornos en los que la escritura asume una presencia y unos usos diferenciados. Nos interesa analizar si se registran diferencias entre sus modos de concebir las ayudas provistas por enseñantes escolares y familiares. En particular, pretendemos explorar cómo los niños se representan las ayudas de familiares que tienen distinto grado de fluidez con la escritura. Por último, nos interesa estudiar si los niños establecen diferencias entre las ayudas dadas y solicitadas en el marco de relaciones diádicas y asimétricas en el contexto familiar y escolar y, en ese caso, cuáles son esas diferencias. Esto podría informar acerca de las concepciones de aprendizaje y enseñanza familiar y escolar, que a su vez estarían mediando las formas de operar de los niños en uno y otro contexto.

## Método

*Participantes.* Participaron del estudio 80 alumnos de escuelas públicas en Bariloche, Argentina, que cursaban preescolar (media de edad: 5 años y 3 meses) cuando los niños inician la escolarización formal, primer grado (6 años y 5 meses) cuando inician el aprendizaje sistemático de la escritura, cuarto grado (9 años y 8 meses) cuando es esperable un dominio relativamente fluido de los aspectos técnico-notacionales de la escritura o séptimo grado (12 años y 10 meses) cuando se supone que la escritura se utiliza para la adquisición y elaboración de conocimientos nuevos. En cada grado, la mitad de los niños provenía de sectores medios y la otra mitad, de sectores marginados. Los indicadores socioculturales claves fueron la ubicación de la escuela en la geografía urbana (céntrica en el caso de los sectores medios y periférica en el de los sectores marginados) y el nivel educativo de los padres o tutores (los de sectores medios habían completado, como mínimo, la educación primaria; pero los de sectores marginados no).

*Procedimiento de recolección de datos. Preguntas y tareas.* Se entrevistó a los niños individualmente, empleando un guión estructurado de preguntas abiertas y tareas (Scheuer *et al.*, 2001), que indagan sus ideas acerca de diversos componentes que intervienen en el aprendizaje de la escritura. En este trabajo se analizan las siguientes preguntas realizadas a partir de dos situaciones diádicas de aprendizaje/ enseñanza, representadas gráficamente en dos tarjetas que se presentaban sucesivamente (ver Figura 1).

Insertar Figura 1 aproximadamente aquí

*Procedimiento de análisis.* Para analizar las respuestas se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría (Bécue, 1991; Lebart y Salem, 1994) a las transcripciones completas de las mismas. Al emplear este método para estudiar las concepciones de los sujetos, asumimos que las ideas que las conforman se manifiestan en su vocabulario, particularmente en los perfiles de frecuencias relativas de las unidades léxicas o palabras en sus respuestas (Baccalá, de la Cruz y Scheuer, 2002). Este método comprende diferentes etapas. En la primera se realiza un Análisis Factorial de Correspondencias Simples para estudiar las asociaciones entre los individuos (los 80 niños en nuestro caso) y todas las palabras diferentes que han dicho en sus respuestas, sin ningún tipo de selección *a priori*. De acuerdo a las asociaciones encontradas, en una segunda etapa se procede a agrupar los individuos según la o las variables que hayan resultado relevantes (en nuestro caso, el grado escolar, que dio lugar a cuatro textos agregados - cada uno con las respuestas de todos los alumnos de ese grado - y el sector social, que dio lugar a dos textos agregados) y a estudiar mediante un nuevo Análisis Factorial de Correspondencias Simples las asociaciones entre palabras y cada texto agregado. Este segundo análisis posibilita identificar *grupos léxicos*, caracterizados por el uso de algunas palabras y, por lo general, alguno de los textos agregados, o modalidad de las variables consideradas. La tercera etapa se basa en el procedimiento de Selección Automática de Respuestas Modales, que presenta en orden decreciente las respuestas completas típicas que corresponden a cada texto agregado o modalidad, a partir del cálculo del perfil léxico medio del conjunto de las respuestas de los sujetos que lo componen (sobre la base de la prueba chi cuadrado). Se consideran varias respuestas modales en el análisis cualitativo de cada modalidad, ya que una sola no es suficiente para presentar la información aportada. Este procedimiento resulta



especialmente útil porque permite recuperar las respuestas originales completas y analizar las que resultan emblemáticas de cada grupo léxico para completar la descripción del mismo. Asimismo, este procedimiento ofrece criterios más objetivos para la selección de ejemplos ilustrativos que los habitualmente utilizados en la investigación psicoeducativa.

## Resultados

El número total de palabras del corpus es 7.097, con 899 palabras distintas. Después de aplicar un umbral para mantener únicamente las palabras de frecuencia >20, quedaron 64 palabras distintas. El Análisis Factorial de Correspondencias permite distinguir cuatro grupos léxicos diferenciados según la variable grado escolar (ver Figura 2), a los que se asocian las modalidades de la variable sector social.

Insertar Figura 2 aproximadamente aquí

Se presentan a continuación los grupos léxicos diferenciados por este análisis, integrando la descripción de las respuestas modales de la modalidad asociada. Se incluyen entre paréntesis, a título ilustrativo, fragmentos de las respuestas modales o típicas de cada grupo, separando con doble barra las que corresponden a sujetos distintos. Como se podrá apreciar, los niños refieren, con variaciones principalmente según el grado escolar, ayudas orientadas a proporcionar materiales de escritura, dar información acerca del sistema de escritura (código alfabético, reglas ortográficas), favorecer la realización efectiva y manifiesta de escritura por parte del niño y regular externamente la ejecución mediante el control de sus resultados y producción. Los niños señalan también ayudas orientadas a

promover la valoración de los materiales que se usan al escribir, el esfuerzo sostenido y la tolerancia a las dificultades mediante expresiones de aliento y afecto. Así también se observan ciertas variaciones según la variable social.

#### *La variable educacional*

Grupo 1: caracterizado por las palabras **eh, letras, hace, sí, en**. La modalidad preescolar (PR) está asociada a este grupo de palabras.

#### *Ayudas familiares*

El análisis de las respuestas típicas de preescolar indica que estos niños suelen considerar que los miembros de la familia (padres, hermanos, tíos, abuelos) ofrecen distintas ayudas cuando un niño escribe. Entre éstas, algunas se limitan a la facilitación de los materiales indispensables (le pasa el lápiz). Otras se focalizan en la actividad de producción manifiesta, contemplando posibilidades en las que difiere el grado de andamiaje provisto por el adulto, quien guía los movimientos manuales del aprendiz al escribir (*le agarra la mano y entonces así van escribiendo...*), promueve la realización de escrituras en forma conjunta (*la mamá le pasa el lápiz, después le hace las letras y después él hace un redondel y él le pone un puntito // le hace un poco de letras y después sigue la nena*), o sustituye al niño en la producción cuando no logra escribir (*se la hace ella*). Otras ayudas orientadas a la producción consisten en presentar modelos de productos acabados de escritura o en la demostración de procedimientos (*después le pone las letras en la mesa // le está escribiendo arriba y ella abajo*), proporcionar informaciones, graduándolas según el ritmo de producción (*le dice las letras // le dice... los números, uno a uno*), sugerir fuentes

alternativas de información de mayor permanencia y objetividad que la que ofrece el propio adulto (*que se puede fijar en otra cosa, en un libro*) o promover la realización de tareas que requieren cierta independencia de modelos externos presentes (*que dibuje sin mirar. Sí, pero que escriba sin mirar*). Según estos niños, la recepción de las ayudas suscita la actualización inmediata de actividades manifiestas y mentales por parte del aprendiz, que no siempre conducen a resultados exitosos (*y después él mira las letras y después puede hacer todas las letras... // le dice vos tenés que pensar y ella no sabe*). Los niños de preescolar suelen incluir en las ayudas el ejercicio de presiones externas mediante la formulación de órdenes (*le está diciendo que haga la tarea*), amenazas o advertencias (*eh... que no lo va anotar en la escuela*).

Cuando dan cuenta de los pedidos de ayuda de un niño a los integrantes de la familia, los niños de preescolar mencionan peticiones de materiales (*la goma para borrar // si le trae un papel*) y demostraciones de procedimientos (*cómo escribe*), así como expresiones de dimensiones afectivas o motivacionales como son la formulación de deseos vinculados a la producción (*quiero dibujar letras*) y pedidos de permiso para la realización de otras actividades (*le puede preguntar si puede ir a pasear // no sé, sino puede armar un auto de madera*).

#### *Ayudas de la maestra*

Cuando refieren las ayudas de la maestra, estos niños dicen que, al igual que la mamá, ayuda mediante la realización de escrituras en forma conjunta (*le hace un poco de letras y después sigue la nena*), la guía del movimiento de la mano al escribir (*le ayuda a escribir con la mano arriba eh... la maestra... y con la mano abajo el nene*), la presentación

de modelos para la producción de escrituras (*le va haciendo las letras*) y la sustitución del niño en la producción de escritura cuando no logra escribir (*lo hace la maestra*). Pero los niños también atribuyen a la maestra unas ayudas diferentes de las que prevén en el ámbito familiar y que se orientan a dos polos opuestos en la promoción de agencialidad en el aprendiz. Por una parte, refieren la indicación directa de ejecución de alguna producción específica (*le está diciendo que haga un cartel*) y la formulación de correcciones en términos absolutos, que a veces provocan justificaciones por parte del aprendiz (*le dice esta letra está mal y la nena le dice yo vine a la escuela porque no sé escribir*). Por otra parte, los niños mencionan la sugerencia por parte de la maestra de procedimientos de regulación de la producción, que comprometen tanto el control de la motricidad como la actividad mental del aprendiz (*le dice escribí despacito pero pensá con el cerebro*). Las ayudas de la maestra se diferencian de las de la familia también en el control explícito y directo que ejerce sobre el cumplimiento de las tareas, en ocasiones mediante recriminaciones y amenazas (*le está diciendo: ¿hoy hiciste la tarea? // que haga más bien las cosas sino lo va a retar // la reta. Que estudió mal // si lo hace mal se va afuera*).

Al responder acerca de las ayudas que un aprendiz pide a la maestra, los niños de preescolar suelen mencionar los mismos pedidos de ayudas que respecto del enseñante familiar: el requerimiento de modelos de productos acabados y de procedimientos (*la nena mira las letras a ver cómo las hace // si puede mirar libros para hacer letras // que le haga un dibujo // cómo se hace*).

Grupo 2: las palabras características son **ella**, **mamá**, **hacer**, **me**, **con**. La modalidad primer grado (G1) está asociada a este grupo, así como el sector social marginado (A). Las palabras **la**, **tarea** y **sé**, las comparten con el Grupo 1.

### *Ayudas familiares*

Los niños de primer grado sitúan las ayudas de la familia en el marco de realización de las tareas escolares que prescribe la maestra. Así, expresan que el enseñante familiar ordena la ejecución de tareas escolares cuyos resultados deben ajustarse a las expectativas de la maestra (*le dice que haga esto porque dice tu maestra que hagas esto // que haga la tarea bien y si no le sale, bueno, la mamá la ayuda*), planteando sugerencias precisas que orientan la producción (*poné, sí, el número // diciéndole, hija, éste va acá, no, esto, éste al revés, hija...*). La familia interviene ayudando a los niños cuando tienen dificultades que no pueden resolver solos, como producir escrituras (*no sé, yo no sé qué está haciendo, a lo mejor está escribiendo y no le sale*), interpretando las consignas de la maestra (*leyendo las cosas que la maestra le dice*), disponiendo los materiales (*le está dando el papel para... y la fotocopia y después la pega*). Sus intervenciones, según los niños, se orientan a veces a promover el desarrollo de cierta independencia (*que lo escriba sola*). Los niños refieren también un conjunto de ayudas orientadas a promover la regulación externa de un comportamiento que les permite generar una mejor disposición hacia el aprendizaje: la adopción de cierta postura corporal, el control de los movimientos en función del cuidado de los materiales, la regulación de los estados emocionales, el desarrollo de una atención focalizada (*para ayudarla le dice que no pateee la mesa, que no golpee el lápiz porque, viste, si no la mina de adentro se rompe // seguramente le dice, hija, concéntrate con tus tareas, sentate, tranquila sin apurarse ni nada*). Entre las ayudas incluyen advertencias y/o reprimendas originadas en la falta de concentración en la tarea (*le dice la mamá, hijo, tenés que hacer esto, no tenés que mirar para otro lado. Lo reta. Porque no está haciendo la tarea*), así como el aliento y la aprobación (*la mamá le está diciendo muy bien, muy bien*).

Estos niños consideran que las ayudas que proporciona la familia forman parte de las condiciones claves para el logro de los aprendizajes escolares (*que le tenga que enseñar un montón, para (que) cuando ella vaya a primer grado, aprenda a hacer todas las cosas*).

En cuanto a las ayudas que el aprendiz solicita, los niños de primer grado mencionan el pedido de colaboración para la realización de las tareas escolares (*preguntando que la ayude en las cosas que le hace hacer la maestra*), que se suscita en la evaluación de las propias dificultades para escribir o dibujar (*que me ayude en las (tareas) difíciles. A hacer un pollito con el pico // le puede decir mamá me salió un poco mal, me atrasé*). De acuerdo a estos niños, las solicitudes del aprendiz son puntuales y precisas (*que me enseñe a hacer la "ere", la "te" y algunas letras // ¿me querés ayudar a hacer las tareas?*). También refieren el requerimiento de apreciaciones sobre sus productos (*¿cómo va?*). Los niños explicitan los efectos que tienen las ayudas sobre el aprendiz, en términos de un proceso continuo que se extiende en el tiempo y evidencia mucha sintonía (*mi mamá va escribiendo y yo lo voy copiando // entonces la nena va aprendiendo, mirando*).

#### *Ayudas de la maestra*

Según estos niños, las maestras ayudan cuando exigen la realización de un considerable número de tareas cuya justificación la sitúan en el aprendizaje (*tiene que dar muchas tareas porque así aprende más*). La mayoría de las ayudas de la maestra consisten en la formulación de órdenes o directivas acerca de lo que el aprendiz tiene que realizar, tales como: reproducir modelos (*me dice que yo copie, que yo tengo que copiar lo que está en el pizarrón*), corregir productos (*borrá esa letra y poné la que corresponde*), manejar correctamente los materiales (*que agarre bien el lápiz, que agarre bien el cuaderno*). También expresan que la maestra ayuda dando órdenes para controlar el ritmo de

producción (*no te atrases*), indicar la dedicación al aprendizaje (*que estudie*) y la realización de las tareas (*hacé tu tarea*). Del mismo modo que lo expresado en relación a la familia, los niños incluyen entre las ayudas de la maestra, la valoración positiva o negativa de los productos (*diciéndole ¡qué lindo trabajo! // la seño le dice: muy bien // y diciéndole a la nena, eso está mal nena // tu mamá te ayudó, porque esto no es lo tuyo*), a la que sigue la orden de rehacerlos correctamente y las advertencias acerca de la importancia del progreso en el aprendizaje, como garantía de la permanencia en la escuela (*tenés que aprender esto, sino no podés venir más a la escuela, no podés pasar de grado*). La maestra ayuda también presentando modelos de escritura que el aprendiz mira y copia (*la maestra le va haciendo el nombre y ahí lo copia todo // lo hace y veo cómo lo hace ella*).

Cuando refieren las ayudas que el supuesto aprendiz puede solicitar a la maestra, muestran su imposibilidad para realizar las tareas en el tiempo establecido (*no terminé, todavía no terminé de hacer el gato. Y que le ayude porque no puede hacer la tarea*), así como para escribir solo (*porque ella está en la escuela y le dice: seño esta letra no me sale*). Principalmente los niños expresan que el aprendiz solicita modelos de dibujos (*que le haga acá un dibujito para que luego lo copie en otra hoja*), de escrituras (*¿cómo se escribe?*) y de evaluación externa (*después se lo muestro a mi seño y ella listo // La nena le está diciendo a la seño: seño ¿está bien?*).

Grupo 3: las palabras características son **palabra, estar, va, que**. La modalidad cuarto grado (G4) está asociada a este grupo de palabras, así como el sector social medio (B).

*Ayudas familiares*

El enseñante familiar ayuda, según estos niños, cuando proporciona informaciones precisas acerca de la escritura correcta de las palabras (*debe estar diciéndole capaz que cuál es esa letra, o cómo se escribe esa palabra // le va diciendo palabra por palabra, cómo va ventana por ejemplo, con "ve" corta o con "be" larga*), realiza correcciones puntuales (*puede ser que la nena escriba una cosa mal y la mamá le dice: no, ahí va acento // está mirando porque si tiene un error ortográfico se lo corrige*), sugiere u ordena acciones que promueven la concentración (*diciéndole que mire para aprender*). Otras ayudas, en cambio, se refieren a la formulación de órdenes y recomendaciones acerca de lo que se debe hacer y de la calidad que deben alcanzar los productos escritos, matizadas por expresiones que favorecen la autorregulación de las expectativas del propio aprendiz y lo sostienen afectivamente (*diciéndole lo que tiene que hacer. Que haga bien las tareas, que si no sabe escribir no se preocupe, que las copie... no sé. Le dice que no se preocupe que ya le va a salir pronto*). Los niños de cuarto grado muestran el desarrollo de cierta autonomía cuando, ante los obstáculos en la producción de la escritura, sugieren la gestión de recursos confiables de apoyo (*y, le va a pedir ayuda a la mamá o al diccionario*) o la reiteración de prácticas intencionales que permitirán al aprendiz superarlos o mejorar su producción (*y, si a ella no le sale me imagino que debe practicar en un papel, e ir haciendo las cosas, capaz que en un momento no le sale pero si lo hace mucho así, tratando de que le salga mejor*).

La preocupación de este grupo por la ortografía se manifiesta en los pedidos de ayuda del niño que escribe (*eh..., esta palabra ¿lleva ve corta o be larga? ¿es con mayúscula? // ¿me ayudás?. ¿Con qué letra va? // no sé, si, ¿con qué "ve" va, corta o larga?*) y en las actividades que solicita (*que le dicte una oración para que sepa escribir palabras y todo eso*). Los niños de cuarto grado requieren también del adulto apoyos que



van más allá del código: el aporte de ideas que les permitan completar o continuar la escritura (*¿que más puedo escribir?*).

#### *Ayudas de la maestra*

Según estos niños, las ayudas que ofrece la maestra se diferencian de las de la familia en que la maestra aprovecha un hecho o dificultad puntual para ampliar y sistematizar los conocimientos, principalmente en el área de la ortografía (*la maestra capaz le está preguntando si tiene alguna dificultad, o sino la chica escribe helado y no le pone "h", entonces la señorita le va a explicar que helado va con "hache"*). Otras ayudas consisten en aclarar consignas, informar sobre procedimientos, proporcionar modelos de escrituras (*le dice la consigna de cómo hacer algo, o le dice cómo se escribe algo. Se lo escribe*) o combinar la presentación de modelos de escritura con la propuesta de realizar escrituras autorreguladas, lo que promueve el desarrollo de la autonomía del aprendiz (*La maestra me imagino que se lo debe escribir para que vea cómo es, y que después la chica vaya copiando, y después de ir copiando, y de ver otra vez, le vaya saliendo solo*). Estos niños parecen otorgar mayor autoridad epistémica a la maestra que a los padres (*acá está haciendo la tarea y la mamá no se da cuenta que tiene un error, entonces la maestra se lo corrige y le dice que tiene un error. Le puede decir con qué va una palabra con hache o sin hache*). Las ayudas afectivas atribuidas a la maestra consisten principalmente en valorar al aprendiz mediante la aprobación de sus productos escritos (*como la mamá, le puede estar diciendo que la felicita*). También mencionan entre las ayudas la comunicación a la familia, tal como la información a los padres por parte de la maestra de logros y dificultades en el aprendizaje de los niños (*poniéndole una nota, mandándole una nota a la mamá (diciendo que está muy bien o, al revés, que está mal, que está haciendo cada vez más mal las cosas)*).

Los pedidos de ayuda que los niños de cuarto grado atribuyen al niño que escribe muestran, como sucede con los pedidos de ayuda a la familia, la preocupación por el logro de una escritura correcta (*cualquier cosa le puede pedir, o que le corrija si está bien*), así como por la comprensión de lo escrito (*si la nena está escribiendo con esta letra y la señorita está escribiendo con ésta, entonces le dice qué quiere decir con todas estas palabras que le escribió acá, porque ella no debe entender*). Los niños de cuarto grado parecen concebir las ayudas como intervenciones flexibles en el marco de interacciones marcadas por características personales, ya que dan cuenta de las diferencias individuales que pueden estar en la base de las ayudas que ofrece la maestra (*capaz que si es muy haragán le puede estar pidiendo que se la escriba, o, capaz no de haragán sino para practicar esa palabra*).

Grupo 4: las palabras características son: **se, si, o, letra, cómo, por, puede**. La modalidad séptimo grado (G7) está asociada a este grupo de palabras.

#### *Ayudas familiares*

Al hablar de las ayudas de la familia, los niños de séptimo grado se posicionan planteando las ayudas según las condiciones del aprendiz. Es decir, se acentúa la dimensión de flexibilidad asignada a este tipo de intervención para el aprendizaje. Debido a ello, estos niños mencionan ayudas complejas, como las que contribuyen a una formulación más acabada de las ideas si el aprendiz se encuentra en etapas avanzadas del aprendizaje de la escritura, así como ayudas simples, tales como la guía del movimiento de la mano en el caso de que el niño recién se inicie en este aprendizaje (*corrigiendo sobre todo, trazos o ideas en todo caso porque siempre hay alguna idea... y lo corrige. Y a mí cuando era*

*chiquito mi mamá me agarraba la mano y me enseñaba, "es así", insistir o tratar de ver otras cosas menores, ir viendo, qué se yo, si no le sale y no sé, por ahí lo que está pidiendo es el nombre del chico para mí...).* Las ayudas se ajustan y modifican en función de la dificultad del niño que escribe (*¿qué le puede decir?... que escriba una palabra, o le enseña una letra y que él la haga... lo ayuda, le dice cómo se hace. Le hace la letra o la cosa que no le sale, o le puede agarrar la mano de él).*

Al responder acerca de las ayudas que el aprendiz solicita, los niños de séptimo grado sitúan los pedidos de ayuda en un niño que se inicia en este aprendizaje (y ... *que le diga alguna palabra para que escriba o cosas... // cómo se escriben las letras del nombre, y de ahí más bien el chico va a ir primero // qué le enseñe un poco más*), lo que indicaría que dan por supuesto el dominio de la producción de escrituras, en séptimo grado.

#### *Ayudas de la maestra*

Las ayudas atribuidas a la maestra se caracterizan por su apertura, flexibilidad y variedad e inciden directamente en la producción de las escrituras (*y la maestra parte de un trabajo inicial que ahí lo corrige, que vendría a ser... en sí el trabajo no se lo hace, le hace: si vos tenés esto, podrías hacer esto o... no sé alguna cosa, porque generalmente, no sé, por lo menos a mí cuando era chiquito... // preguntándole ¿qué letra va? ¿qué letra es esa?*) o en la regulación de los estados emocionales del aprendiz (*y... que no se ponga nerviosa, que ya le va a salir, qué se yo // eh... por ahí le levanta el ánimo, por ahí le dice: dale, si vos podés, qué se yo, cómo es alguna letra o si está bien, por ejemplo. Animo*). Incluyen, en relación a un niño que se inicia en el aprendizaje de la escritura, la presentación de modelos y la formulación de recomendaciones que favorecen la concentración y el desarrollo de actividades (*dándole el abecedario. Y puede estar*

*enseñándole las palabras, cómo se escribe prolijo si tiene que escribir y que tiene que estudiar, hacerle caso al profesor y en vez de andar jugando en... y le ayudará).* También, la formulación de pistas que orientan la producción de escrituras (*Y le puede ayudar, diciéndole la mitad de una palabra: le puede decir, el a ... (para sugerir árbol).*). Mencionan, como los niños de cuarto grado, la búsqueda por parte de los maestros de la colaboración de los padres (*claro, sería una especie no de más ayuda, sino que por ahí el chico no entiende y no sé, les manda una nota a los padres y les explica por qué motivos les manda).*

Al responder acerca de los pedidos de ayuda, en este caso dirigidas a la maestra, nuevamente se refieren a un niño que se inicia en el aprendizaje de la escritura (*no sé, no sabría decirte pero yo preguntaría cómo se escribe tal cosa o ésta o la... // no sé alguna cosa, porque generalmente, no sé por, lo menos a mí cuando era chiquito... // cómo se escribe una palabra, cosas así).*

### *La variable social*

Las diferencias según la variable sector social se manifiestan principalmente en el momento de adquisición de la escritura en que sitúan las ayudas y, por ende, en los aspectos de la escritura hacia los que éstas se orientan.

En conjunto, las ayudas referidas por los niños de sectores marginados se ubican en la fase en la que el dominio del código alfabético aún supone dificultades y se articulan a partir de la presentación de modelos visuales por parte del adulto y su reproducción por parte del niño. Entre las ayudas de los padres refieren la formulación de órdenes que los orientan hacia la ejecución correcta de las tareas escolares, la presentación de modelos que suelen utilizarse en el inicio del aprendizaje de la escritura y el aporte de los materiales

básicos (*le está enseñando las letras. Le dice que, que haga la tarea bien, y si no le sale, bueno la mamá la ayuda, no ha de ser tan mala ... // poniéndole su nombre y después ella lo copia abajo del nombre // Lo ayuda ... le pasa el lápiz, después le pone las letras en la mesa y después él mira las letras y después puede hacer todas las letras*). También las ayudas de la maestra se orientan a favorecer la copia de modelos y a alentar la producción (*me dice que yo copie, que yo tengo que copiar lo que está en el pizarrón // le va a salir muy bien*). Las ayudas que los niños piden muestran nuevamente la importancia que asignan a la copia en este aprendizaje, así como las dificultades que se les suscitan con la realización de las tareas escolares (*que le ayude porque no puede hacer la tarea // que le haga acá un dibujito para que ella después lo copie en otra hoja*).

En conjunto, las ayudas referidas por los niños de sectores medios se ubican en la fase que, ya alcanzado el dominio del código alfabético, se orienta a la adecuación ortográfica y se articulan mediante indicaciones orales con o sin soporte gráfico. Según estos niños, los padres ayudan mediante la explicitación de los procedimientos de producción de las escrituras relacionados principalmente con las reglas de ortografía (*diciéndole cómo se escriben las palabras // capaz que cuál es esa letra // yo creo que le está poniendo las letras, le está diciendo las vocales o las consonantes. Le dirá bueno, borra y poné la e ¿vos dijiste mamá que ponga la eme? y él pone la eme*). También los maestros dan cuenta, mediante explicaciones y modelos, de la aplicación y uso de las reglas de ortografía (*si no le pone h, le va a explicar que va igual que hilo y hormiga*). Los pedidos de ayuda de los niños también se sitúan a su vez en la adquisición de la ortografía (*esta palabra lleva v o b?// le puede estar preguntando la forma de la letra, o cómo se escribe alguna palabra*).

## Discusión

Los resultados de este estudio muestran que aún antes del aprendizaje sistemático de la escritura, los niños elaboran, quizá de modo principalmente tácito, unas representaciones acerca de esa zona de aprendizaje que se configura a partir de las interacciones entre una persona en desarrollo, en este caso un aprendiz de la escritura, y alguien más competente, en este caso una figura familiar o la maestra. Es decir, aún cuando la posición de los niños está más cercana a la del aprendiz, pueden representarse las intervenciones de ayuda que alguien con mayor competencia que la propia dirige intencionalmente para propiciar el aprendizaje de otro menos competente. Entre las ayudas que destacan, sea como dadas o como solicitadas, refieren unas ayudas que versan sobre conocimientos del área de la escritura y ayudas que se orientan hacia la regulación del comportamiento y de los estados emocionales del aprendiz. Sin duda, estas últimas ayudas son un factor clave para que los niños puedan producir escrituras así como también, aprender a escribir.

En este marco, se registran importantes cambios en cómo los niños conciben las ayudas que se les ofrecen y que requieren de acuerdo a su desarrollo evolutivo – educativo. Es decir, a medida que los niños avanzan en su aprendizaje de la escritura, no disminuye la importancia que atribuyen a las ayudas para aprender, sino que les otorgan otro contenido y función, en congruencia con las necesidades y preocupaciones cambiantes del aprendiz. La forma en que los niños dan cuenta de esas ayudas y los contenidos que les atribuyen están íntimamente relacionadas con sus avances en la producción de escritura (Fitzgerald y Shanahan, 2000), así como con el desarrollo más general de la metacognición (Mateos, 2001), evidenciando avances según tres dimensiones interrelacionadas: complejización de los componentes de la

escritura, internalización de la agencia del aprendiz, dinamización de los procesos de escritura, de los procesos de aprendizaje y de las intervenciones de ayuda.

Los cambios en la formulación de las ayudas centradas en la producción de las escrituras ofrecidas por el adulto en distintos grados escolares se manifiestan básicamente en lo siguiente: en preescolar se orientan hacia el logro de un mayor control de la motricidad para una producción de escritura que se basa en la copia de modelos (dibujos y nombres) o que requiere de la producción conjunta (el adulto inicia el trazo - el niño lo continúa). En primer grado, las ayudas consisten en la formulación de instrucciones y restricciones que favorecen el acceso a la escritura alfabética en el contexto de las tareas escolares. Entre ellas mencionan: provisión de modelos, aclaración de consignas, correcciones. En cuarto grado, las ayudas son puntuales y se centran en la ortografía y la "buena" presentación, encontrándose ciertos indicadores de la preocupación por el uso de la escritura para comunicar, desarrollar y comprender. En séptimo grado las ayudas se flexibilizan, al ajustarse a las necesidades del aprendiz. Al responder, estos niños mayores se sitúan en distintos momentos del aprendizaje: el tiempo de los primeros pasos del aprendizaje de la escritura o el tiempo actual. Debido a ello refieren por una parte ayudas simples o elementales, similares a las que expresan los niños de preescolar y primer grado, a la vez que refieren ayudas más complejas que intervienen en la producción de significados o en una elaboración más acabada de las ideas que se expresan al escribir. Además, para los niños mayores, los efectos de las ayudas no producen efectos necesariamente inmediatos: recibir una ayuda no desencadena sin más la ejecución correspondiente, como lo sugieren las respuestas de los niños menores. La interpretación de las necesidades del niño que escribe así como los efectos de las ayudas aparecen mediadas por la persona del sujeto que responde, coincidiendo con lo observado en el estudio de las concepciones de enseñanza mencionado en la Introducción (de la Cruz *et al.*, 2005).

Las ayudas que se orientan hacia la regulación de los estados y actitudes mentales revelan, según el aumento en la edad y el grado escolar, el logro de una mayor concentración y un mayor control del niño que escribe sobre su propio comportamiento. Relacionamos la necesidad de autorregulación del comportamiento para aprender con lo planteado por Vigotsky respecto de la zona de desarrollo próximo y, debido a la consigna utilizada, de la zona que se abre con el juego de ficción. Mediante la representación de los roles en dicho juego, los niños constatan el incremento de la agencialidad, la autodeterminación, la autorregulación, condiciones todas éstas básicas para su desarrollo personal. De modo similar, las referencias a las ayudas para producir escrituras dan cuenta de la complejización y avance de esas dimensiones del desarrollo. La regulación de la actitud corporal, el cuidado de los materiales y los estados emocionales, en general poco destacada entre las sugerencias pedagógicas, atraviesa las respuestas de los niños de preescolar, cobra mayor intensidad en primer grado cuando los niños procuran dominar la escritura alfabética, y en cuarto cuando se orientan al dominio de la ortografía y el refinamiento de la caligrafía. En séptimo esa regulación se centra en un niño que inicia su aprendizaje de la escritura. En suma, los niños muestran a través de sus respuestas que para ellos, aprender a escribir no es reproducir un objeto, una palabra, sino principalmente ir dominando la forma de hacerlo.

En los cuatro grupos educativos se observan importantes coincidencias y algunas diferencias en relación a las ayudas que ofrecen maestros y padres, mostrando en cuarto y en séptimo grado cierto reconocimiento de la autoridad epistémica del maestro. Las ayudas que atribuyen a padres y maestros presentan coincidencias en los contenidos y en los procedimientos específicos del área de la escritura pero en algunos grupos, principalmente los de primero y cuarto grado, se observan diferencias en las actitudes que refieren de los



enseñantes. Los maestros ayudan principalmente mediante la formulación de órdenes, el control y la evaluación de los productos escritos. Ejercen también mayor control que los padres sobre la realización de las tareas y el ritmo de su producción.

Las ayudas que según los niños el aprendiz solicita concuerdan notablemente con las que atribuyen a padres y maestros y se remiten principalmente a la producción de escritura. Todos los niños expresan que el aprendiz solicita ayudas para escribir, pero en primero y cuarto incluyen la solicitud de control y evaluación de los productos por parte de los maestros. Las diferencias observadas entre las ayudas de la familia y las de la escuela en parte encuentran explicación en las características que asumen la enseñanza y el aprendizaje en los contextos respectivos, mencionadas en la Introducción. Los padres ayudan colocando el énfasis en la producción, moderando la crítica y la corrección de las producciones, brindando espacios en cierto modo más protegidos e íntimos. En cambio, los maestros intervienen, principalmente según los niños de primero y cuarto grados, a partir de la evaluación de los productos escritos. Sus ayudas están mediadas y orientadas por las metas del currículum escolar y se desarrollan en espacios que suponen una mayor exposición y riesgo para la persona del aprendiz.

Por último, observamos importantes similitudes en el contenido de las ayudas que los niños atribuyen a padres y maestros. Esto sugiere que, de acuerdo a los niños, unos y otros enseñan y poseen conocimientos, y por tanto promueven aprendizajes, ofreciendo andamios y abriendo zonas de desarrollo próximo en el área de la escritura. Nos parece importante destacar la importancia que para los niños tiene esta tarea educativa de los padres. Si bien para el aprendizaje de la escritura hoy es imprescindible la escuela, nos atrevemos a afirmar que sin la intervención de la familia difícilmente los niños aprendan a escribir. Las ayudas de los padres no se limitan al control de la realización de las tareas,

como vimos en otros estudios que les proponen los maestros (de la Cruz *et al.*, 2002b), sino que contribuyen, como expresaron de muchas formas los niños que participaron en este estudio, a generar aprendizajes en escenarios más protegidos que los que encuentran en el espacio escolar. La importancia de la ayuda de los padres para el aprendizaje de la escritura ha sido manifestada por todos los niños entrevistados incluso por aquellos cuyos padres sólo asistieron hasta segundo grado del nivel primario y hacen de la escritura, un uso muy restringido. Esto indica la importancia de intensificar las relaciones de colaboración, en un marco de complementariedad, entre la familia y la escuela cuando los niños aprenden o afianzan el aprendizaje de la escritura.

### *Referencias*

- BACCALÁ, N., DE LA CRUZ, M. y SCHEUER, N. (2002). Una aplicación de la lexicometría a la descripción de procesos evolutivos en psicología. *JADT 2002. 6èmes Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (pp. 77-87). Saint Maló: IRISA-INRIA. Vol. 1.
- BÈCUE, M. (1991). *Análisis Estadístico de Datos Textuales: Métodos de Análisis y Algoritmos*.
- BEREITER, C., y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BORZONE de MANRIQUE, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- COLL, C. (2004). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.

- DE LA CRUZ, M. (1995). Recursos cognitivos de habitantes de sectores sociales marginales: huellas del bricoleur?. En S. Schlemenson de Ons (Ed.). *Cuando el aprendizaje es un problema* (pp. 113-153). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE LA CRUZ, M., SCHEUER, N., BAUDINO, V., HUARTE, M. F., CAÍNO, G. y POZO, J. I. (2002a). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios pedagógicos* 28, 7-29.
- DE LA CRUZ, M., SCHEUER, N., BAUDINO, V. y HUARTE, M. F. (2002b). ¿La familia debe ayudar a sus hijos para que aprendan a escribir? *Novedades Educativas*. Año 14, 41, 31 - 35.
- DE LA CRUZ, M., HUARTE, M. F., BELLO, A. y SCHEUER, N. (2005). ¿Qué piensan los niños acerca de la enseñanza de la escritura? *Novedades Educativas*. Año V, 188, 30-34.
- FITZGERALD, J., y SHANAHAN, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
- LACASA, P. (2004). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar* (pp. 597-622). Madrid: Alianza.
- LEBART, L. y SALEM, A. (1994). *Statistique textuelle*. París: Dunod.
- MÁIQUEZ, M. L.; RODRIGO, M. J.; CAPOTE, C. y VERMAES, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

- MARTÍN, E. (1999). Estrategias de aprendizaje y asesoramiento pedagógico. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 339-355). Madrid: Santillana.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- OLIVA, A. y PALACIOS, J. (2000). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo, J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.
- OLSON, D.R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. DEL P., MATEOS, M., MARTÍN, E. y DE LA CRUZ, M (Eds.). (en prensa). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*.
- RIVIÈRE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- ROGOFF, B. y WERTSCH, J. V. (Eds.) (1984). *Children's learning in the zone of proximal development: New directions for child development*. San Francisco: Jossey- Bass.
- SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., HUARTE, M., CAÍNO, G. y POZO, J. I. (2001). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13 (4), 425-440.

SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., POZO, J. I., HUARTE, M. F. y SOLA, G. (en prensa).

The mind is not a black box: children's ideas about the writing process. *Learning and Instruction*.

SCHEUER, N. y POZO, J. I. (en prensa). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? dimensiones y procesos del cambio representacional.

En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*.

STRAUSS, S., ZIV, M. y ESTEIN, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers's developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17, 1473-1787.

TOMASELLO, M., KRUGER, A., RATNER, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495 – 552.

TEBEROSKY, A., y TOLCHINSKY, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

VYGOTSKI, L.S. (1979). El juego en el desarrollo del niño. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.), *El desarrollo de los procesos psicológicos* (pp. 141 -158). Barcelona: Crítica.

WELLMAN, H. y LAGATUTTA, K. (2004). Theory of mind for learning and teaching: the nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19, 479 - 497.

WERTSCH, J. V. (1988). *Vigostky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

WERTSCH, J. V., DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1995). *Perspectives on sociocultural research*. Cambridge: Cambridge University Press.

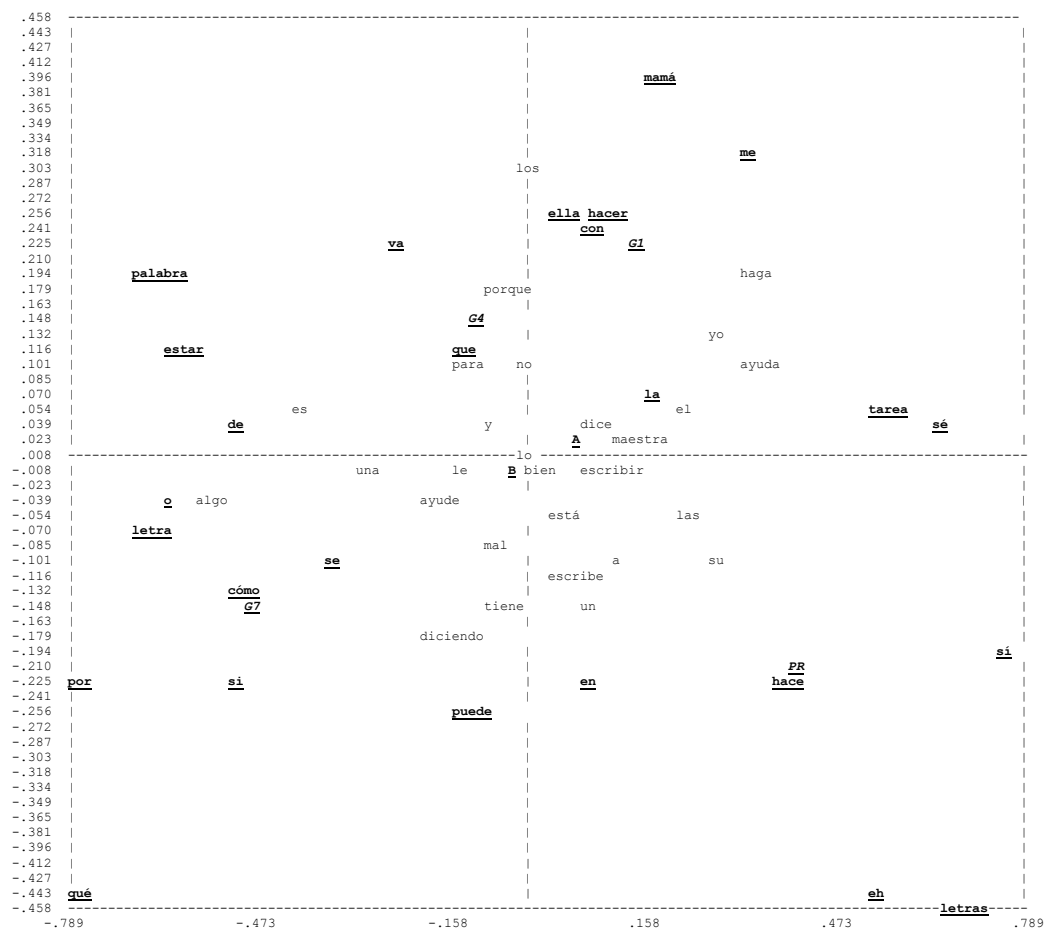
Figura 1. Tarjetas y preguntas empleadas en la tarea

1. *Acá el nene está escribiendo en su casa, y la mamá/ hermana lo está ayudando (ver tarjeta superior). ¿Qué está haciendo para ayudarlo? ¿Qué hace? ¿Qué le dice? ¿Y si al nene no le sale?*
2. *Y el nene, ¿qué le puede estar preguntando o pidiendo a la mamá?*



3. *Mirá, acá el nene está escribiendo, en la escuela, y la maestra lo está ayudando (ver tarjeta inferior). ¿Qué está haciendo la maestra para ayudarlo? ¿Qué hace? ¿Qué le dice? ¿Y si al nene no le sale?*
4. *Y el nene, ¿qué le puede estar preguntando o pidiendo a la maestra?*

Figura 2: Análisis Factorial de Correspondencias. Plano factorial.



Nota: Las modalidades de la variable grado escolar se indican de la siguiente manera: PR = preescolar, G1 = primer grado, G4 = Cuarto grado y G7 = séptimo grado. Las modalidades de la variable sector social son: A = sectores marginados, B = sectores medios. Las palabras y modalidades de importancia estadística (según criterios de contribución a la conformación de los ejes o de valor test) se encuentran subrayadas en el plano factorial.