



**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 13.4 (2001): 425-440

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.1174/113564001753366793>

**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

SCHEUER, N.; DE LA CRUZ, M.; HUARTE, M.F.; CAINO, G. y POZO, J.I. (2001)

**Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños.**

Resumen

*Palabras clave:* concepciones, aprendizaje, niños, contexto sociocultural y desarrollo cognitivo, escritura.

**Children's perspective about writing at home and learning to write.**

Abstract

*Keywords:* conceptions, learning, children, sociocultural context and cognitive development, writing.

**Introducción**

En el transcurso de su desarrollo y aprendizaje, las personas no sólo se apropian de conocimientos culturales relativamente específicos, sino también, de forma fundamentalmente tácita, de concepciones o ideas sobre cómo se aprenden esos conocimientos. Al participar desde el nacimiento en múltiples situaciones de aprendizaje, las personas van generando concepciones que emplean al anticipar, dar sentido e intervenir en el aprendizaje. Estas concepciones, de naturaleza más bien implícita, operan “naturalmente” al vivir en entornos culturales, sin necesidad de una formación específica.

La importancia de profundizar la investigación sobre las concepciones del aprendizaje reside en que éstas impregnan, como mediadoras, las metas, el posicionamiento, la experiencia, la acción y por lo tanto los resultados que intervienen en la apropiación y transformación de la cultura por las personas. El estudio de estas concepciones se ocupa de la perspectiva de las personas sobre qué, en qué situaciones, a través de qué procesos y con qué propósitos se aprende. Estas concepciones funcionan como bisagra o espacio transicional entre persona y cultura: no sólo tienen una dimensión personal o subjetiva, sino que se articulan con psicologías

y pedagogías populares en un tiempo histórico y una cultura particulares (Olson y Bruner, 1996). Se trata entonces de representaciones que contribuyen tanto a los procesos de estabilización y cambio en el desarrollo personal como al mantenimiento y producción cultural.

Las concepciones de aprendizaje no son privativas del mundo adulto. Las investigaciones sobre el desarrollo de la perspectiva sobre el mundo mental (Bartsch y Wellman, 1995; Perner, 1991/94; Wellman, 1990) y en particular sobre el aprendizaje (Astington y Pelletier, 1996; Pramling, 1983, 1996; Scheuer, Pozo, de la Cruz y Baccalá, en prensa) indican que los niños, en su intento de dominar y participar en el mundo físico y social, van generando desde edades tempranas concepciones relativamente organizadas acerca de los resultados, las condiciones y más adelante de los procesos que intervienen en el aprendizaje. Los estudios de Pramling, basados en entrevistas individuales y en observaciones de intervenciones educativas, muestran que ya desde los tres años los niños elaboran concepciones sobre el aprendizaje cuando éste refiere a contenidos y contextos que son específicos y significativos para los propios niños. De acuerdo a esta autora, entre los tres y los ocho años estas concepciones progresan de concebir el aprendizaje como hacer, a concebirlo como saber y sucesivamente como comprender. Una concepción pasiva, de acuerdo a la cual el aprendizaje es un fenómeno que depende del crecimiento y de influencias externas, gradualmente da lugar a una concepción activa, según la cual el aprendiz puede influir en su propio aprendizaje.

Por nuestra parte, en investigaciones previas en Madrid y Bariloche sobre el desarrollo de las concepciones de los niños sobre el aprendizaje en áreas que les resultan relevantes, tales como el dibujo, proponemos que esas concepciones se articulan en teorías implícitas que se ordenan evolutivamente en un proceso de complejización que implica diferenciación progresiva de ideas e integración jerárquica de las mismas, en dos direcciones interrelacionadas. Una es la contextualización, que permite precisar y ampliar las condiciones materiales, sociales y temporales en que el aprendizaje ocurre; la otra es la emergencia y profundización de la agencia interna. En este proceso, las ideas previas se mantienen, pero la importancia y rol asignado a las mismas cambia (Pozo y Scheuer, 1999; Scheuer, Pozo, de la Cruz y Baccalá, en prensa).

Actualmente investigamos cómo conciben los niños el aprendizaje de una herramienta de especial relevancia cultural, considerable complejidad simbólica y gran impacto en el desarrollo cognitivo (Olson, 1994/99): la escritura. Como muestran los estudios de Goodman (1996), se trata de un campo propicio para que los niños pongan en juego su pensamiento acerca del aprendizaje, ya que la escritura es clave para la participación de las personas en la cultura y la sociedad, y en especial para la escolaridad obligatoria. Además, la escritura, en tanto “representación externa” (Pozo y Martí, 2000), presenta la particularidad de dejar rastros visibles relativamente permanentes y por lo tanto reencontrables.

Numerosos estudios muestran que desde edades tempranas los niños, según los entornos socioculturales, se aproximan a distintas prácticas, herramientas y productos notacionales. Las investigaciones en el área muestran que, hacia los dos o tres años, los niños comienzan a realizar trazos poco controlados sobre superficies como el papel, paredes o tierra. Cuando éstos comienzan a dar lugar al dibujo figurativo, comienzan también a “independizarse” los intentos de producir escritura, reservados por lo general para la representación de nombres de personas y objetos. Este proceso es por lo general previo al ingreso a la educación obligatoria (Baghban, 1990; Pontecorvo, 1985). Hacia los 4 ó 5 años los niños muestran un claro interés por la escritura e integran algunos principios organizadores cuando, espontáneamente o a pedido, interpretan textos escritos o los escriben a su manera (Ferreiro y Teberosky, 1979; Sulzby, 1996). En este desarrollo tiene un fuerte impacto el grado y los modos en que las prácticas de

escritura están presentes en el entorno próximo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Olson, 1994/99; Vygotsky, 1979; entre otros). La orientación de la familia hacia la lengua escrita es un factor sumamente relevante en este sentido (Heath, 1982).

En Argentina, el fracaso escolar en lengua escrita adopta un carácter selectivo, al concentrarse en los sectores de menores recursos económicos y sociales. La tasa de repitencia más alta en el nivel primario corresponde a primer grado (9,2%; Indec, 1998), evidenciando las serias dificultades de la educación básica para brindar oportunidades educativas equitativas. Es necesario tener presente a este respecto que el éxito en el aprendizaje de la escritura constituye un criterio principal de promoción en primer grado.

Numerosos estudios sobre el aprendizaje temprano de la escritura desde una línea constructivista analizan las distinciones que los niños establecen entre dibujos, numerales y escritura (Martí, 1999), los modos en que relacionan lengua oral y escrita (Sulzby, 1996; Zucchermaglio y Scheuer, 1991), sus hipótesis sobre el sistema alfabético (Ferreiro y Teberosky, 1979) y sobre el sistema ortográfico (Kaufman, 1987; Vázquez de Apra y Matteoda, 1997), entre otros. Esta orientación de la investigación ha generado cierta impronta en las prácticas educativas. La observación de la enseñanza escolar innovadora de la escritura en preescolar y primer grado en la región (de la Cruz, Baccalá, Ricco, 1997) sugiere que los enfoques didácticos consideran la relación del alumno con la escritura fundamentalmente en función de la etapa que se le atribuye en su conceptualización de las reglas notacionales de la escritura. El desarrollo cognitivo referido a la notación alfabética identificado por Ferreiro y Teberosky, de amplia difusión en nuestro país, pasa a funcionar como brújula de la actividad diagnóstica y evaluativa del docente, y por esa vía también de las propuestas de trabajo en clase. En este sentido, parecería que la enseñanza inicial de la escritura se apoya en una visión de la mente del aprendiz como productor de ideas acerca de un sistema de reglas notacionales. En cambio, ni en las prácticas educativas ni en la investigación se suele integrar las concepciones del aprendiz respecto de los hitos, metas, ayudas y obstáculos en el aprendizaje de la escritura (una de las excepciones sería Goodman, 1996). En la presente investigación exploramos los

puntos de vista de los niños, en los que ideas, recuerdos, deseos y actitudes se entrelazan para incidir en sus formas de escribir y aprender a escribir.

### **Problema a explorar**

Se propone describir y analizar las concepciones de los niños acerca de cuándo y para qué se escribe, qué se aprende cuando se aprende a escribir, cuál es la progresión en ese aprendizaje, cómo se produce el aprendizaje, qué situaciones constituyen ayudas y qué actividad mental se lleva a cabo al escribir. Desde un punto de vista evolutivo-educativo, nos interesa explorar estas concepciones en tres momentos diferenciados. Estos son: el inicio de la escolaridad obligatoria, etapa que no está centrada en la enseñanza de la escritura y coincide con la edad en que los niños ya operan con una teoría representacional de la mente (Perner, 1991/94); el inicio de la primaria, cuando la escritura es un contenido curricular clave; y una vez completado el primer ciclo de primaria (3 años en Argentina), cuando supuestamente los niños ya han alcanzado un relativo dominio sobre la escritura como herramienta y operan con una teoría de la mente de naturaleza crecientemente interpretativa (Wellman, 1990; Schwanenflugel et al., 1994). Por otra parte, la diversidad de prácticas de escritura en diferentes grupos socioculturales plantea interrogantes acerca de la incidencia de este factor en las concepciones que los niños elaboran sobre la escritura y su aprendizaje. Por ello, nos interesa explorar estas concepciones en niños que se desarrollan en entornos familiares de diferente grado de alfabetización.

### **Diseño y procedimiento**

#### *Sujetos*

Sesenta alumnos en escuelas públicas de S.C. de Bariloche, Argentina, en barrios de diferente conformación sociocultural y económica: 20 alumnos cursan preescolar, etapa en que comienza la escolaridad obligatoria en Argentina; 20 cursan primer grado de primaria y 20 cursan cuarto grado de primaria. En cada grado escolar, 10 niños concurren a escuelas con población de sectores medios y 10 a escuelas con población marginada (la mitad niñas y la

mitad niños en cada caso). 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, 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 es la alfabetización de los padres o tutores a través del máximo título educativo alcanzado (sectores medios: título de educación primaria o más; sectores marginados: primaria incompleta).

### *Instrumentos y procedimientos*

Se entrevistó a los niños individualmente, empleando un guión estructurado que consta de 26 preguntas y tareas (ver Apéndice), en el que la entrevistadora puede incluir preguntas adicionales para aclarar, precisar o ampliar las respuestas cuando lo considera útil. La entrevista resultante:

- Indaga sobre la práctica de la escritura (cuándo, dónde y para qué se escribe; cuál es la actividad mental de un niño al escribir) y sobre los diferentes componentes del aprendizaje de la escritura en los niños (condiciones y obstáculos, procesos, resultados y metas).
- Se refiere al propio sujeto como aprendiz; a un niño o niña hipotético de quien no se explicita apreciación alguna (un nene/ una nena que...); a un niño que presenta dificultades (le gustaría escribir pero no sabe) y a expertos (escritores de cuentos).
- Refiere al presente, el pasado y el futuro del aprendizaje de la escritura en los niños.
- Presenta una variedad de tareas que suponen demandas diversas para favorecer un acceso menos sesgado a los modos de pensar de los niños. En particular:
  - Preguntas orales directas sin soporte gráfico, que requieren la reconstrucción experiencias habituales o pasadas, anticipaciones, explicaciones de situaciones, conjeturas.
  - Preguntas referidas situaciones representadas mediante tarjetas gráficas en las que interviene un personaje infantil masculino para los sujetos varones y femenino para las niñas. Las preguntas requieren que el sujeto formule descripciones, apreciaciones,

explicaciones, atribuciones, selección de una entre dos situaciones representadas en función de su utilidad, justificaciones.

- Se solicitan producciones escritas para “poner sobre el papel” la reconstrucción de la propia historia como escritor y la anticipación de avances futuros. En el caso de los niños de preescolar y primer grado, se pide una producción escrita breve para iniciar la entrevista y, en los tres grados escolares, también para cerrarla.

La duración de las entrevistas varió entre los 30 y 45 minutos. Las mismas fueron grabadas y transcritas textualmente. 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). Una vez aplicado el análisis factorial de correspondencias, las palabras características (que conforman las llamadas “cadenas léxicas”) se proyectan en una representación gráfica o tabla léxica, lo que permite distinguir y agrupar cadenas léxicas y variables de los sujetos, estableciéndose configuraciones características que prescinden, al menos en una primera instancia, de la subjetividad del investigador (Bécue, 1991). La aplicación del procedimiento de concordancias permite localizar las palabras características en su contexto de producción (fragmentos de respuestas reales) y así inferir sus posibles significados. El procedimiento de respuestas modales (establecidas por distancias chi cuadrado) proporciona en orden decreciente las respuestas ejemplares o típicas que corresponden a cada una de las cadenas léxicas diferenciadas por el Análisis Factorial de Correspondencias.

La aplicación de estos procedimientos a cada una de las preguntas de la entrevista mostró diferencias estadísticas evolutivo-educativas contributivas y diferencias socioculturales de naturaleza ilustrativa. A continuación, describimos esas diferencias para dos preguntas de la entrevista: una indaga por la práctica de la escritura en el ambiente familiar (pregunta 1, ver Apéndice) y la otra solicita una reconstrucción de los modos de escribir del niño en diferentes



momentos de su aprendizaje (pregunta 4). Para cada pregunta, se describen las respuestas de los diferentes grupos de niños, procurando atender a las informaciones que incluyen (por ejemplo, los hermanos, padres o maestros como enseñantes; acciones motoras, lingüísticas o mentales; estados de conocimiento como saber o no saber; textos como dibujos, letras, nombre propio, cartas) y a los modos de hilvanarlas (relaciones causales, temporales, funcionales, etc.). Se incluyen entre paréntesis, a título ilustrativo, fragmentos de las respuestas reales, separando con doble barra los que corresponden a sujetos distintos.

## **Resultados**

### *La práctica de la escritura en el ámbito familiar*

Los niños entrevistados han adquirido una base importante de conocimientos en el ámbito de la escritura que se complejizan según el nivel evolutivo-educativo. Los cambios consisten básicamente en la diferenciación de la escritura en función de la edad de quienes escriben, los propósitos con los que escriben y las situaciones en que lo hacen; la naturaleza de las acciones adjudicadas a quienes escriben o ayudan a escribir (desde un énfasis material inicial a la integración sucesiva de dimensiones lingüísticas y mentales); la redescrición de la ayuda práctica en la producción como enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Al relatar situaciones de escritura, los niños de preescolar se focalizan en aspectos materiales: acciones motoras (especialmente manuales) que se realizan al prepararse para escribir, escribir o manipular el producto escrito; el instrumento material con el que se escribe; el apoyo externo y motriz para la producción y el destino físico de la misma (*mi hermana y yo escribimos y le ayudamos a mi hermano a escribir (...) agarro una lapicera y... y.. él agarra arriba y le ayudo a escribir (...) y para mandar una carta a mi cama (refiere al ratón Pérez) (...) subo la escalera, entonces la guardo ahí abajo, debajo de la almohada*). Ubican la escritura entre las actividades propias del mundo infantil (*escribo, y también juego y hago dibujos*) y expresan que quienes escriben en su familia son fundamentalmente los niños, aunque mencionan algunas situaciones en que los adultos escriben para cumplir con demandas externas formales (*mi mamá manda una nota cuando falta*). La escritura aparece referida principalmente

como actividad “práctica” (es algo que se hace), aunque se señala también una dimensión epistémica: escribir es algo que se sabe o no se sabe (*también sé armar una carta!, mi hermana no... pero sabe dibujar y pintar*).

Los relatos de los niños de primer grado incluyen la mención de muchas personas que escriben, principalmente los adultos. Además, los niños expresan que ellos mismos escriben, generalmente en compañía de un adulto o guiados por éste. Hablan de la escritura como actividad que forma parte de prácticas más amplias: escolares, laborales y de comunicación social entre personas ((*yo*) *cuando tengo una tareíta, mi mamá cuando tiene computación, Gloria (la empleada) cuando tiene una carta...y firmar // ella escribía que quería a su novio // cuando tuvimos el cumpleaños de la Nati escribimos<sup>1</sup> te quiero // ellos escriben muchísimo porque a veces tienen cumpleaños, tienen fiestas*). Las acciones adjudicadas a quienes participan en las situaciones de escritura son básicamente escribir, copiar modelos e indicar por medio del lenguaje (ver fragmento al final del párrafo). Al señalar la dimensión epistémica de la escritura, precisan las letras como contenido (*yo no sé escribir las letras*). Pese a que en la entrevista aún no se ha hablado de enseñanza o aprendizaje, los niños expresan que en la familia también se escribe para transmitir y apropiarse de la escritura. Describen estas situaciones como secuencias de dos o tres pasos en que adulto y niño alternan su actividad: el adulto inicia, estructura y evalúa la acción del niño, que por tanto es reactiva y se ajusta a lo indicado por el adulto (*me dice las palabras y yo las copio y él me dice cómo está y ahí escribimos en otra hoja // mi mamá me pone la rayita y yo tengo que poner la letra*).

Los niños de cuarto grado introducen sus descripciones con expresiones como “a veces” o “muchas veces”, recortando así los tiempos ocupados en la escritura en la vida familiar. Expresan que todos los miembros de la familia escriben, pero establecen diferencias entre los mayores y los pequeños en varios planos. Los adultos escriben por placer (*a mi papá le gusta escribir cartas*), para comunicarse (*a veces mi tía escribe cuando está peleada con mi mamá*) o por obligatoriedad (*tienen que firmar papeles que les dan // cuando tienen que hacer contratos*),

---

<sup>1</sup> En Argentina esta expresión tiene el sentido de “hemos escrito”.

en tanto que los más pequeños escriben para apropiarse de una práctica propia del mundo adulto (*mi hermanito está aprendiendo a escribir su nombre, capaz<sup>2</sup> que mi hermano quiere aprender, como me ve a mí y a mis papás escribiendo, a los chiquitos siempre les gusta hacer lo que hacen los más grandes*). Otra diferencia que marcan entre la escritura adulta y la infantil es que los textos producidos por los adultos son complejos o tienen un valor legal o administrativo y en cambio los niños producen textos mínimos y autorreferenciales. Algunas respuestas remiten tácitamente al ajuste cuantitativo que el adulto introduce en textos que destina a niños (*y hace cuentitos, pero chiquititos, para nosotros*). Al relatar situaciones de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la familia, se ubican en una posición pedagógica intermedia, como proveedores de ayuda a los hermanos menores. Estos niños atribuyen a quienes escriben estados mentales vinculados a los deseos (*quiere aprender // le gusta escribir*) y reconocen estados epistémicos graduales (*mi hermanito está aprendiendo a escribir su nombre*).

Las diferencias socioculturales se manifiestan principalmente en la presencia y usos de la escritura en las prácticas familiares. Los niños de sectores marginados no sólo precisan quiénes son los integrantes de la familia que escriben (mencionando especialmente a los hermanos), sino también quiénes no lo hacen (*mis padres no escriben. Mi mamá hace pan y mi papá arregla los autos*), contraponiendo en este caso la práctica laboral a la actividad de escritura. Incluyen la representación gráfica del dibujo al referirse a la escritura tanto en niños como en adultos (*dibujo nombres// hace florcitas; mi papá dibuja igual, hace soldados*). Cuando brindan información específica acerca de la práctica de la escritura, mencionan su uso en la comunicación epistolar con familiares que están lejos y en el cumplimiento de demandas escolares organizativas (*nos hacen la nota cuando nos vamos de paseo*). La escritura aparece entonces como actividad dirigida principalmente por o hacia ámbitos que trascienden la familia de convivencia: se realiza fuera de la casa (*en la escuela nomás*) y cuando se realiza en casa, se envía “fuera”.

Los niños de sectores medios expresan que todos escriben (*mi familia toda escribe // mi mamá, mi hermana, mi empleada*). Destacan la escritura de los padres, especificando usos

---

<sup>2</sup> En el sentido de “quizá”.

profesionales (*es psicóloga y escribe cuando la persona le dice algo a ella lo tiene que escribir, y anota también los turnos // como mi papá es ingeniero químico, corrige exámenes // escribe recetas de si pueden tomar un remedio, son de doctor*). Asimismo, la escritura se presenta como actividad inherente a la vida familiar, incluyendo la demostración de afecto en acontecimientos familiares así como la enseñanza y el aprendizaje. La escritura se enseña a veces en un contexto lúdico (*papá, papá vos qué escribís?(...), yo escribo cortina y después le digo decí “a” y le pongo el papel en la boca a papá*) e interviene en aprendizajes nuevos de los adultos (*mi mamá escribe cuando va a computación*). Estos niños también hablan del apoyo familiar para la realización de tareas escolares: adultos y hermanos mayores (que en algunos casos son ellos mismos) sostienen y controlan a los pequeños al escribir.

#### *Así escribía cuando era más chico*

Esta tarea requiere que los niños reconstruyan su historia como aprendices de la escritura mostrando sobre el papel las producciones que eran capaces de realizar cuando tenían dos años, tres, cuatro, etc. Los niños acompañan estas producciones con comentarios acerca de las mismas y de las actividades que realizaban antes de sus primeros intentos de escritura, cuando eran muy pequeños (*cuando tenía un año jugaba nada más // jugaba con la tierra y eso, no hacía nada, todos los días dormía*). Aunque las preguntas se orientan a la sucesión de logros escritos, los niños mencionan espontáneamente a los enseñantes, expresando que éstos provienen del ámbito familiar en el inicio de este aprendizaje y del ámbito escolar más adelante.

A nivel evolutivo-educativo, los cambios se manifiestan principalmente en el ordenamiento de producciones que los niños proponen al reconstruir su historia como aprendices de la escritura y los criterios con los que evalúan sus logros. En preescolar, las respuestas referidas a esta historia expresan que al inicio producían dibujos figurativos, y que gradualmente y en función de la edad iba ampliándose el repertorio de objetos que eran capaces de dibujar (*cuando tenía tres años también podía hacer hombres, podía hacer calaveras... y también podía hacer... casas. Y torres // las casas eran así, es muy fácil*). Entre los sucesivos avances cuyo dominio les complace los niños mencionan la habilidad que les permitía colorear

*(hacía, hacía casitas, después pintadas por adentro y después hacía un redondelito) y más adelante escribir nombres y números. Evocan las dificultades en el control de la motricidad para el logro de una producción de calidad que les resultase aceptable (y también se me movía... como me salían las cosas mal, se me movía mucho...). Cuando comparan lo que escribían antes y lo que ahora pueden escribir utilizan criterios cuantitativos (escribía hasta aquí de acá abajo hasta aquí, hasta aquí lo hice (...) después hasta acá, después hasta acá, y así, y así, y poniendo letras más, más // lo voy a hacer hasta arriba), criterios de completamiento, al referir logros parciales (yo cuando hacía la zeta del zorro, hacía así nada más... Sí, pero esta parte no la hacía; y sí... yo también era chiquito) o criterios externos al aprendizaje (yo tenía un cuaderno amarillo pero ahora tengo un cuaderno anaranjado).*

En primer grado precisan el contexto temporal en el que comenzaron a escribir las primeras palabras, mencionando los días de ocio en que la familia suele estar disponible (*yo empecé a escribir un día que, no sé si era sábado o domingo, pero empecé, a escribir ese día*). Describen el aprendizaje de la escritura como proceso mental complejo y extendido en el tiempo, en el que reconocen logros parciales en función de metas más acabadas así como adquisiciones que pueden ser olvidadas y luego recuperadas. Este proceso parte de trazos poco controlados, continúa con producciones gráficas figurativas y luego se centra en las letras (*hacía un sol, (...) hacía algunos dibujitos como una florcita que ahora no los sé hacer. Los estoy aprendiendo a hacer de vuelta. Hacía unos dibujos que todavía no los sé hacer // empecé a escribir de a poquito escribiendo la eme no sé, la ele y la pe. y de a poquito aprendí la a, la a y la e*). La producción de dibujos incorpora la representación gráfica de escenas, de relatos (*escribo una playa, esto es el agua, entonces hago la arena (...) acá hay chicas (...) la toalla es tan grande. Está triste porque ella quiere tener una toalla como ella y ella la tiene reflaquita*) y la singularización del objeto representado mediante detalles (*dibujaba un osito de peluche. Y la orejita la hacía para un lado porque estaba rota. Así les hacía los ojitos, los ojitos mareados...ahora le pongo la nariz y la panza arrugada // así estaba cuando era bebé con la lengua para afuera // la planta la hacía así, toda arruinada. Los agujeritos, viste que la planta tiene agujeritos?*). Estos niños presentan la escritura del nombre propio como producción que

cabalga entre el dibujo figurativo y la escritura de palabras, ya que lo refieren como una totalidad gráfica (*mi nombre sí (lo sabía), pero las letras no*) que no alcanza el status deseado de escritura plena (*yo escribí primero mi nombre, después escribí alguna cosa más que tenía que escribir, unos arbolitos. No sé, yo siempre digo, ¿cuándo vamos a aprender a escribir?*).

Al apreciar los logros en su historia como aprendices estos niños ponen en juego un criterio epistémico, que marca el cambio que representó para ellos el pasaje de no saber escribir nada a escribir entendiendo (*No sabía escribir nada pero después entendí las letras. Me enseñó sola. También sé escribir mamá*). Un criterio próximo al anterior es la conquista de una autonomía creciente, cuando fueron capaces de escribir solos y enseñarse a sí mismos (*fue cambiando porque mi mamá me agarraba la mano y con el lápiz me hacía escribir y después entonces empecé a escribir sola*). Aluden a un espacio íntimo, personal, en el que ponen a prueba lo aprendido con otros o descubren logros por sí mismos (*primero miré la hoja en mi carpeta de jardín (preescolar) y después me fui dando cuenta que yo cuando hacía una cabeza así (traza un círculo en el aire), el cero era así también (...) un día cuando estaba en mi pieza quise escribir y entonces dije voy a escribir los números y aprender este número (el 11)*).

Para los niños de cuarto grado se aprende a escribir cuando se adquiere la escritura alfabética, como representación escrita de unidades sonoras en las palabras. La producción sobre el papel que precede a esta etapa es para estos niños un “como si” de la escritura (*escribía puras rayas, y hacía así, o hacía como que escribía y hacía cosas así, o por ahí sino hacía dibujitos (..) a veces escribía puros mamarrachos, me decían que escribiera y yo hacía puras rayas. Todavía no aprendía*), por lo que la desestiman como parte constitutiva de la historia del aprendizaje de la escritura. Los intentos previos a la escritura alfabética son redescritos (Karmiloff-Smith, 1992/94) por los niños de esta edad como “prehistoria de la escritura” (Vygotsky, 1979). Sin embargo, proponen una sucesión de logros que parte de esa “prehistoria”: expresan que empezaron haciendo rayas, luego dibujos cada vez más elaborados, a los cuatro o cinco años escribieron el nombre propio y letras y posteriormente progresan en la caligrafía, ortografía y extensión y complejidad de las palabras y textos que escriben (*le hacía la carita o le hacía el pelito así, después le hacía, a veces escribía puros mamarrachos. Estaba en la*

*(clase) de cinco (...) y ahí escribía un poquito más mejor. Escribía el nombre; a los cuatro o tres yo me hacía la que escribía, todos garabatos y a los seis, primero también escribía letras grandes (...) que ocupaban más de un renglón, grandes, desprolijos (...) en segundo escribía letra chiquita y muy prolija<sup>3</sup>, me acuerdo porque tengo los cuadernos y... ahora escribo en cursiva así // antes escribía palabritas fáciles y ahora escribo palabras más difíciles y más largas). Estos niños explicitan los soportes en los que basan sus reconstrucciones: producciones escritas en cuadernos que aún conservan o las escrituras actuales de hermanos menores (yo escribía como escribe ahora mi hermano // en segundo escribía letra chiquitita y muy prolija, me acuerdo porque tengo los cuadernos, y ahora escribo en cursiva, así).*

Los niños de ambos grupos socioculturales proponen secuencias semejantes en la historia de su aprendizaje. Coinciden también en expresar que el aprendizaje y la enseñanza comienzan en el ámbito familiar. Las diferencias se manifiestan en los aspectos que enfatizan en sus producciones sucesivas y en la valoración del propio dominio. Los niños de sectores marginados, en las etapas caracterizadas por el dibujo y el nombre refieren como indicador de avance la ampliación del repertorio de las formas que son capaces de hacer: una variedad mayor de dibujos figurativos (*a los cuatro añitos hacía cochecitos, a los cinco hacía casitas, ahora hago soles, después hago luna, nube*) y de nombres, ampliando la escritura de nombres propios a la de nombres de objetos (*el nombre de mi mamá, (...) el de mi tía, (...) el nombre de la silla*). Los niños mayores de este sector resaltan las diferencias entre escribir y hacer como que se escribe, incluyendo en ese “como si” la producción de trazos, dibujos y la copia global de palabras. (ejs insatisfacción con el propio dominio?)

Los niños de sectores medios, al hablar del dibujo muestran cómo lo emplean o empleaban para representar estados y cualidades del objeto dibujado. Esto se manifiesta en la organización gráfica de los elementos y objetos dibujados y, en el plano verbal, el uso de adjetivos y la organización narrativa de los comentarios sobre el dibujo. También se refieren a el control de la motricidad a la que toman como referencia para mostrar algunos de sus logros.

---

<sup>3</sup> En Argentina, este término alude a una buena y cuidadosa presentación.

Reconocen y valoran sus avances en el aprendizaje haciendo demostraciones de sus logros. (ejes dominio?)

## **Conclusiones**

Los resultados obtenidos muestran que para todos los grupos de niños entrevistados la escritura es una actividad que implica a la familia, aunque en diferentes modos según los sectores socioculturales. Todos los niños, incluso aquellos cuyos padres o tutores poseen un manejo limitado de la escritura, expresan que el aprendizaje de la escritura comienza o comenzó para ellos en el ámbito familiar. Coinciden además en que este aprendizaje es un proceso que se extiende en períodos prolongados, necesita un creciente control de la motricidad manual, parte y se apoya en el dibujo figurativo y progresa hacia la escritura alfabética a través del “puente” de los nombres. En cuarto grado, una vez alcanzado el dominio del código alfabético, los niños se concentran en el dominio de convenciones ortográficas y de la forma tipográfica cursiva que, al caracterizarse por el predominio de los trazos curvos sobre los rectos, requiere un ulterior progreso en el control motriz.

Según los niños entrevistados, el aprendizaje de la escritura comienza con los primeros trazos sobre el papel, guiados por la mano del adulto o realizados por la propia mano del aprendiz quien se esfuerza en lograr control. Escribir supone partir de la adquisición de una habilidad motora específica, que permite asir el lápiz de modo controlado. Los niños expresan que a la producción de trazos más o menos controlados sucede, a los dos o tres años, la de dibujos figurativos. Sus respuestas sugieren que este tipo de dibujo funciona como un lenguaje gráfico con el que intentan plasmar sobre el papel representaciones reconocibles que identifiquen a los objetos. Podríamos decir que estos dibujos aislados serían una suerte de “nombres gráficos” de las cosas o ideas. Más adelante (puesto que sólo los niños de primero y cuarto lo refieren), el dibujo se orientaría también a captar singularidades o estados de los objetos representados y tramas narrativas, dando lugar a una especie de “relatos gráficos”. Después de un tiempo, los avances en la escritura se incorporan a las producciones gráficas



(tanto a los “nombres” como a los “relatos”) acompañándolas o completándolas, y luego sustituyéndolas.

A partir de los resultados de este y otros estudios (Pontecorvo, 1985; Scheuer et al., en prensa; Sulzby, 1996), podemos decir que el dibujo provee una fuerte apoyatura en el aprendizaje de la escritura, no sólo en un plano psicomotriz (aspecto enfatizado por los niños), sino también simbólico. Esta relación no debe interpretarse como “confusión” entre las formas gráficas icónicas y las que corresponden al sistema de escritura, puesto que ya los niños de preescolar distinguen dibujos y escritura (Martí, 1999; Tolchinsky-Landsmann y Karmiloff-Smith, 1992). Diríamos, más bien, que nuestros sujetos establecen vinculaciones ontogenéticas y funcionales entre dibujo y escritura.

De acuerdo a las respuestas que disponemos, el valor que otorgan los niños a las producciones que preceden a la escritura alfabética no mantiene una continuidad con el desarrollo. Por el contrario, ésta se quiebra para dar un salto hacia un orden cognitivo superior una vez alcanzado el dominio de la escritura alfabética. Efectivamente, encontramos que en cuarto grado los niños redesciben la producción de dibujos y de escritura no convencional como “prehistoria de la escritura”. En un desdoblamiento perspectivista, reconocen que estos intentos gráficos preceden a la escritura (por eso los mencionan en una tarea abierta como la propuesta). Asimismo, reconocen que al realizar esas producciones, los pequeños (o ellos mismos cuando eran menores) *creen* que escriben. Sin embargo, desde su posición actual de escritores convencionales no admiten esas formas como legítima escritura. Podríamos decir que para ellos, se trata sólo de pseudoescritura.

Situándonos ahora en las respuestas de los niños a la pregunta sobre la práctica de la escritura en la familia, encontramos que los más pequeños (preescolar) presentan a la escritura principalmente como una actividad del mundo infantil. A partir de primer grado, según los sectores socioculturales, los niños vinculan la escritura en la familia con prácticas, situaciones y motivos, que se amplían, precisan y diferencian crecientemente en cuarto grado: la comunicación con personas próximas y lejanas, el trabajo, la escolaridad de los niños y la educación de los adultos, el placer, el cumplimiento de demandas formales como certificados,

contratos y notas. Además, a partir de primer grado y en los dos sectores considerados, los niños expresaron que la actividad de escritura en la familia se orienta a la transmisión del procedimiento de escribir por parte de los mayores a los menores. Relatan situaciones de enseñanza a medio camino entre la informalidad y la formalidad, ya que se trata de una enseñanza “visible”, aunque incidental. Mientras que los niños de preescolar hablan de una ayuda (motriz) orientada a la producción, por parte de la persona más competente a quien lo es menos; a partir de primer grado se menciona explícitamente la enseñanza, como práctica orientada a que el menor “aprenda” a escribir. Esta transición podría indicar la emergencia de una pedagogía y psicología implícitas (Olson y Bruner, 1996). Los niños de cuarto grado abren esa relación pedagógica dual (enseñante – aprendiz), introduciendo la posición pedagógica intermedia de ayudante en la ellos suelen ubicarse. En el plano epistémico, también matizan la dicotomía saber/ no saber al reconocer estados epistémicos graduales.

Las respuestas elaboradas por los niños de los dos sectores socioculturales considerados indican que pensar sobre la escritura y su aprendizaje no es una habilidad característica de niños que viven en entornos altamente alfabetizados. En relación a la práctica de la escritura en la familia, las respuestas se diferencian en los dos sectores en el grado en que la escritura impregna y se vincula con las prácticas en las que participa la familia. Estas respuestas parecen conjugar lo personal y lo sociocultural, al constituir testimonios personales sobre la propia experiencia en el entorno cotidiano (Lucariello, 1995). Al hablar sobre la sucesión de logros en su aprendizaje de la escritura, las diferencias entre los dos sectores consisten en la percepción de los niños acerca su dominio o capacidad en este área. Las conclusiones de Goodman en relación a la lectura (1996, p. 353) parecen reencontrarse en nuestros resultados en el ámbito de la escritura: ya a estas edades, los niños de sectores desfavorecidos parecen haber adoptado la actitud social de no ser buenos candidatos para la alfabetización, en tanto que los niños de sectores medios consideran que este aprendizaje es un proceso natural en sus vidas.

## **Bibliografía**

- Astington, J.W. & Pelletier, J. (1996). The Language of Mind: Its Role in Teaching and Learning. En D.R. Olson & N. Torrance (Eds.). Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling. Cambridge: Blackwell, 593-618.
- Baccalá, N. y de la Cruz, M. (2000). La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las teorías implícitas o concepciones de enseñanza. En M. Rajman y J. C. Chappelier (Eds.) Analyse Statistique des Données Textuelles. Lausanne: EPFL, 519-526.
- Baghban, M. (1990). La adquisición precoz de la lectura y la escritura (de 0 a 3 años). Madrid: Visor.
- Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1995). Children Talk About the Mind. Oxford: Oxford University Press.
- Bécue, M. (1991). Análisis Estadístico de Datos Textuales: métodos de análisis y algoritmos. París: Cisia.
- de la Cruz, M. (1995). Recursos cognitivos de habitantes de sectores sociales marginales: huellas del bricoleur? En S. Schlemenson de Ons (Comp.). Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires: Miño y Dávila. 113-153.
- de la Cruz, M.; Baccalá, N. y Ricco, L. (1997) Los conocimientos implícitos en el docente: aportes de la lexicometría. Estudios Pedagógicos, 23, 17-31.
- Ferreiro, E. y Teberosky (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Gauvain, M. (1995). Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development. Human Development, 38, 25-45.
- Goodman, Y. (1996). Readers' and Writers' Talk About Language. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L.B. Resnick (Eds.). Children's Early Text Construction. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 345-357.
- Heath, S.B. (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. Language & Society, 11, 49-76.

- INDEC, 1998. Situación y evolución social. Síntesis N° 4. Tomo 1. Buenos Aires.
- Kaufman, A.M. (1987). No es bueno que una letra esté sola... Lectura y vida, 8, 1, 4-14.
- Karmiloff-Smith, A. (1992/94). Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza.
- Lebart, L. y Salem, A. (1994). Statistique textuelle. París: Dunod.
- Lucariello, J. (1995). Mind, Culture, Person: Elements in a Cultural Psychology. Human Development, 38. 2-18.
- Martí, E. (1999). “Esto no es un dibujo”. Las primeras distinciones sobre sistemas notacionales. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.). El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana/Aula XXI, 239-250.
- 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. y Bruner, J.S. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. En D.R. Olson & N. Torrance (Eds.). Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling. Cambridge: Blackwell, 9-27.
- Perner, J. (1991). Understanding the representational mind. Cambridge MA: MIT Press. (Trad. cast. de M.A. Galmarini: Comprender la mente representacional. Barcelona: Paidós, 1994).
- Pontecorvo, C. (1985). Figure, scritte, numeri: un problema di simbolizzazione. Etá Evolutiva, 22, 5-33.
- Pozo, J.I. & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.). El aprendizaje estratégico. Madrid. Santillana, 87-108.
- Pozo, J.I. y Martí, E. (2000).
- Pramling, I. (1983). The child's conception of learning. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Pramling, I. (1996). Understanding and Empowering the Child as a Learner. En D.R. Olson & N. Torrance (Eds.). Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling. Cambridge: Blackwell, 565-592.
- Scheuer, N; Pozo, J.I.; de la Cruz, M. y Baccalá, N. ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. Estudios de Psicología (en prensa).
- Schwanenflugel, P.J.; Fabricius, W.V. y Alexander, J. (1994). Developing Theories of Mind: Understanding Concepts and Relations between Mental Activities. Child Development, 65, 1546-1563.
- Sulzby, E. (1996). Roles of Oral and Written Language as Children Approach Conventional Literacy. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L.B. Resnick (Eds.). Children's Early Text Construction. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 25-46.
- Tolchinsky-Landsmann, L. y Karmiloff-Smith, A. (1992). Children's Understanding of Notations as Domains of Knowledge Versus Referential-Communicative Tools. Cognitive Development, 7, 287-300.
- Vázquez de Apra, A. y Matteoda, M.C. (1997). La reflexión ortográfica en la producción textual. En: G. Iaies (Comp.). Los CBC y la enseñanza de la Lengua. Buenos Aires: A-Z editora, 55-73.
- Vygotsky, L.S. (1979). La prehistoria del lenguaje escrito. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 159-178.
- Wellman, H. (1990). The child's theory of mind. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Zucchermaglio C. y N. Scheuer. (1991). Costruire insieme una storia scritta. En M. Orsolini y C. Pontecorvo (Eds.). La costruzione del testo scritto nei bambini. Firenze: La Nuova Italia, 119-146.

**Apéndice: guión empleado en la entrevista**

Introducción: Datos de edad y composición familiar. Sólo para preescolar y primer grado, se comienza con solicitud de escritura libre con relectura de la producción. A todos: ¿Te gusta escribir? ¿Cuándo (en qué situaciones)?

1. ¿En tu casa alguien escribe? ¿Quiénes escriben? ¿Cuándo escriben (en qué situaciones)? ¿Alguien más? (si no los mencionó:) ¿Y tu papá? ¿Y tu mamá? ¿Para qué será que escriben? ¿En tu casa, vos alguna vez escribís?
  2. ¿Y vos cómo empezaste a escribir? ¿Dónde? ¿Con quién/es? ¿Cuándo sería/ cuántos años tenías?
  3. ¿Cómo te enseñaron?
  4. ¿Qué hacías en el papel cuando empezaste (qué escrituras producía)? ¿Cómo era? (se le dá una hoja para que realice una demostración gráfica, en un como si) ¿Y antes (de eso) probaste alguna vez? ¿Cómo sería lo que hacías? ¿Y después, por ejemplo a los x años? ¿Y ahora?
  5. ¿Cómo escribirás el año que viene? ¿Cómo será? Mostrame acá (sobre papel).
  6. Entonces así escribías a los..., así a los... (señalando la correspondiente producción). ¿Y qué fue cambiando ¿Y de acá a acá, qué fue cambiando? (se puntualiza cada cambio) ¿Escribís las mismas cosas ahora que antes?
  7. Entonces fuiste aprendiendo mucho... Pero, ¿cómo aprendés? ¿Qué hacés vos para aprender?
  8. ¿Hay algo que te cuesta más cuando aprendés a escribir?
  9. ¿Qué hacés cuando estás escribiendo y no te sale? Te pasa eso alguna vez?
  10. ¿Cómo te das cuenta que aprendés a escribir cada vez mejor? (si refiere evaluación externa:) ¿Y si estás escribiendo vos solo, cómo te das cuenta?
  11. ¿Te parece que ahora seguís aprendiendo a escribir? ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo de escribir? ¿Por qué eso?
  12. ¿Te gustan los libros de cuentos? ¿Cómo habrán aprendido a escribir los que escriben cuentos?
  13. Conocí a un nene/a de tu misma edad, a quien le gustaría mucho escribir, pero no sabe. ¿Por qué será que no aprendió?
  14. ¿Cómo le enseñarías a escribir? ¿Y cuando ya va aprendiendo eso, cómo le seguís enseñando? ¿Y después?
  15. ¿Te parece que un nene que aprendió a escribir, se puede olvidar de cómo escribir? ¿Por qué?
- Ahora te voy a mostrar unas tarjetas que nos muestran cosas que está haciendo un nene que está aprendiendo a escribir. [en las preguntas 16 a 19, se presentan sucesivamente cuatro pares de tarjetas alineadas horizontalmente que representan diferentes situaciones y se formulan preguntas de elección, contrabalanceando al interior de cada grupo escolar el orden en que refiere a las tarjetas que componen el par. Las preguntas 20 y 21 refieren cada una a una tarjeta, y en la 23 se presentan sucesivamente 4 tarjetas que representan momentos sucesivos al escribir].
16. Acá el nene está escribiendo él solo, acá está escribiendo mirando en un libro. ¿Qué le sirve más cuando está aprendiendo a escribir? (si elige mirar libro) ¿qué mira?
  17. ¿Qué le sirve más cuando... : escribir mirando en un libro o mirar cómo escribe la mamá/ hermana/ amiga mayor?
  18. ¿Qué le sirve más cuando ...: leer un cartel o leer un libro?
  19. ¿Qué le sirve más... : escribir en un papel o escribir en la computadora?
  20. Acá el nene está escribiendo en su casa, y la mamá/hermana mayor lo está ayudando. ¿Qué está haciendo la mamá para ayudarlo? ¿Qué le dice? ¿Y si al nene no le sale? Y el nene, ¿qué le puede estar preguntando o pidiendo a la mamá?
  21. Acá el nene está escribiendo, en el cole, y la maestra lo está ayudando. ¿Qué está haciendo la maestra para ayudarlo? ¿Qué le dice? ¿Y si al nene no le sale? Y el nene, ¿qué le puede estar preguntando o pidiendo a la maestra? [para la mitad de sujetos en cada grupo escolar la pregunta 21 se presenta antes que la 20].
  22. Y entonces ayuda de la misma manera la maestra y la mamá?
  23. Ahora el/la nene/a está por escribir un cuento/ una carta a sus parientes que viven lejos.  
El nene está por empezar a escribir. ¿Qué estará pensando en ese momento?  
El nene está escribiendo. ¿Qué estará pensando mientras escribe?  
El nene está borrando algo de lo que escribió. ¿Por qué será que borra? ¿Cómo se dio cuenta que hacía falta borrar?  
El nene terminó de escribir y ahora lo está leyendo todo. ¿En qué estará pensando? ¿En qué se fija?
  24. (mostrando las 4 tarjetas empleadas en pregunta 23 alineadas horizontalmente de acuerdo a la secuencia temporal) De estos momentos, ¿en cuál le puede servir más que lo ayuden? ¿Y qué ayuda le puede servir?
  25. ¿Para qué te parece que se aprende a escribir? ¿Y para algo más?
  26. ¿Tenés ganas de escribir algo ahora?