

Título de la investigación: ¿Cómo conciben los niños su proceso de alfabetización?

Autor: María Silvina Márquez

Correo electrónico: [marquezsilvina@gmail.com](mailto:marquezsilvina@gmail.com)

### **Breve introducción y objetivos o preguntas** (400 palabras)

Posicionados en un enfoque socio-constructivista, estudiamos las perspectivas o *concepciones* que las personas generan, a través de diversas experiencias y desde temprana edad, acerca del proceso de aprender. Esas concepciones pueden ser consideradas como “teorías implícitas”, con grados escasos o intermedios de explicitación, matices individuales y variaciones en función de la tarea o dominio de conocimiento (Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006).

Proponemos indagar las concepciones como recursos (Hammer, Elby, Scherr y Redish, 2004) que los aprendices despliegan agentivamente (Bruner, 1997) y les posibilitan significar las situaciones -evocadas, anticipadas, o incluso imaginadas- en las que participan.

Aprender a escribir implica desarrollar la habilidad para comprender y producir textos con diversos propósitos comunicacionales y para construir nuevos conocimientos (Márquez, Iparraguirre y Bengtsson, 2015), un proceso complejo y dinámico que se extiende durante toda la vida (Bazerman, 2013).

En Argentina, desde el año 2000 realizamos una serie de estudios sobre las concepciones acerca del aprendizaje de la escritura en alumnos de preescolar y primaria utilizando una entrevista en profundidad como oportunidad para que los niños desplieguen su perspectiva, en primera persona, acerca de este aprendizaje (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010). A fin de lograr captar en su complejidad estas perspectivas, nuestros análisis parten de una lectura exhaustiva y reiterada de las respuestas verbales y gráficas de los niños, integrando diversas técnicas estadísticas multivariadas. Además de la identificación pormenorizada de un repertorio de ideas acerca del aprendizaje de la escritura, buscamos captar interrelaciones significativas entre esas ideas, así como conocer sus variaciones según su avance en la escolaridad (foco de esta presentación), el género y los entornos culturales en que se desarrollan los/as niños/as. También hemos investigado las concepciones del aprendizaje y enseñanza de la escritura de docentes y madres.

En esta comunicación enfocamos en las concepciones acerca del aprendizaje de la escritura en estudiantes de educación primaria. Las principales preguntas que la orientan son: ¿qué es para ellos aprender a escribir? ¿qué piensan que hacen cuando aprenden a escribir? ¿qué indicadores les permiten darse cuenta de sus avances? ¿cómo conciben sus inicios como aprendices de la escritura, su escritura actual y la de un futuro próximo? ¿cómo piensan los cambios entre ellas?

Conocer estas concepciones y sus cambios durante la escolaridad primaria puede contribuir a diseñar una enseñanza orientada a la formación de aprendices autónomos y competentes, capaces de gestionar su propio conocimiento.

### **Sinopsis del marco teórico** (600 palabras)

Según el enfoque *fenomenográfico* las personas experimentan e interpretan el aprendizaje en formas cualitativamente variables. Pramling (1983) señaló que la conciencia de los niños acerca del aprender gira en torno al *qué* se aprende (contenido) y *cómo* se aprende (actividad). En el desarrollo de esa conciencia sobre el aprendizaje se reconoce una progresión en ambos aspectos desde el aprendizaje como *hacer*, al aprendizaje como *saber* y al aprendizaje como *comprensión*. Esta conciencia resulta sensible al contexto y puede ser promovida por la instrucción. Sin embargo, la comunicación de las experiencias de aprendizaje suele ser un proceso difícil, pues requiere su explicitación mediante un sistema externo de representación compartido cuya adquisición demanda la puesta en juego de diferentes recursos cognitivos, como la automatización de procedimientos y la redescipción de representaciones internalizadas (Karmiloff-Smith, 1992).

Para el enfoque de las *teorías implícitas* (Pozo *et al.*, 2006) las ideas acerca del aprendizaje constituyen sistemas de ideas susceptibles de ser interpretados en función de supuestos ontológicos (qué tipo de entidad configura el aprendizaje), epistemológicos (atributos del conocimiento que se aprende o se enseña, sus fuentes, relaciones entre el sujeto y el objeto de conocimiento) y conceptuales (modo en que se relacionan los elementos que componen la teoría). Para *teoría directa*, el conocimiento se corresponde unívocamente con la realidad, según una epistemología realista ingenua. Ontológicamente, el aprendizaje se presenta como un estado o suceso aislado. Su versión más elaborada admite a modo de supuestos conceptuales, una relación causal entre condiciones y resultados del aprendizaje. La *teoría interpretativa* comparte con la teoría directa los supuestos

realistas y presenta al aprendizaje como un proceso que ocurre a través del tiempo, articulando condiciones, procesos y resultados de manera causal, lineal y unidireccional. La *teoría constructiva* asume que las personas pueden significar de múltiples modos la misma información, que el conocimiento tiene diferentes grados de incertidumbre y al adquirirlo se transforman tanto el contenido como el propio aprendiz, y que el aprendizaje articula en un sistema dinámico las condiciones, procesos y resultados.

Scardamalia y Bereiter (1992) señalaron que la composición textual está guiada por las representaciones (o modelos) que quien escribe mantiene acerca de las relaciones entre conocimiento y escritura. Los escritores de menor pericia (como alumnos de nivel primario) tienden a escribir buscando recuperar contenidos de la memoria, que serán ‘descargados’ en el texto, según el modelo “decir el conocimiento”. Los escritores expertos al escribir elaboran un doble espacio de problemas: de contenido y retórico -en este último se generan múltiples representaciones- que interactúan para “transformar el conocimiento”.

En un amplio meta-análisis de las investigaciones sobre el desarrollo de la escritura y la lectura, Fitzgerald y Shanahan (2000) propusieron una secuencia de etapas definidas por los modos en que interactúan cuatro tipos de conocimiento, relativos a: el metaconocimiento (acerca de aspectos pragmáticos, funciones y usos de la escritura), el contenido (conocimientos previos respecto del sistema de escritura), las propiedades universales de los textos (aspectos grafofónicos, sintácticos y de formato textual) y los procedimientos (comprender cómo acceder, utilizar y generar los tres tipos de conocimiento anteriores). Al inicio de la escolarización obligatoria el foco del aprendizaje se centra en los propósitos y artefactos de escritura, así como en el dominio del código alfabético, para luego enfatizar el vocabulario, la ortografía y la inmersión en géneros discursivos variados. En los últimos años del nivel primario, el interés se centra en la utilización de la escritura para aprender nuevos conocimientos, que atiendan a las restricciones de los diferentes géneros discursivos y evidencien un léxico más variado y específico según distintos contextos y propósitos, así como un progresivo monitoreo de la propia producción.

### **Método** (300 palabras)

Entrevistamos individualmente a 160 estudiantes en ocho grados escolares (desde preescolar a séptimo grado), 20 niños en cada grado, la mitad varones y la mitad mujeres, en escuelas públicas urbanas (en la región Comahue, Argentina), ubicadas en barrios de diferente conformación socioeconómica: medios y marginados. Realizamos las entrevistas en algún espacio privado de la escuela, durante entre 30 y 45 minutos. Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas totalmente.

A partir de la distinción entre condiciones, procesos y resultados del aprendizaje, diseñamos un guion semiestructurado que contempló diferentes tiempos (pasado, presente, futuro), agentes del aprendizaje (el propio aprendiz, otras personas) y modos de reconstrucción (experimentado o posible) del aprendizaje, mediante diversas preguntas y demandas:

- *Producciones gráficas.* Invitamos al niño a escribir en diferentes momentos de la entrevista y con propósitos diversos: una producción personal para iniciar la entrevista, para reconstruir su historia como aprendiz de la escritura y anticipar escrituras futuras, y también para cerrar la entrevista.
- *Preguntas orales abiertas.* Orientadas a reconstruir experiencias habituales o pasadas, efectuar anticipaciones, explicar situaciones o elaborar conjeturas.
- *Preguntas referidas a situaciones representadas mediante tarjetas gráficas* en las que interviene un personaje infantil y requieren que el niño/a formule descripciones, apreciaciones, explicaciones, atribuciones, seleccione una entre dos situaciones representadas en función de su utilidad y justifique su proceder /el motivo.

Para el análisis empleamos una diversidad de procedimientos complementarios, e integramos técnicas estadísticas. Los principales procedimientos empleados fueron:

- Para las respuestas orales y gráficas, *análisis de categorías* que en un recorrido de abajo-arriba, permitió reconceptualizar las verbalizaciones de los niños o las variaciones en sus producciones.
- Para las respuestas a preguntas orales, *análisis lexicométrico* que analizó las palabras recurrentes en el discurso de los niños y permitió identificar grupos léxicos asociados al nivel evolutivo-educativo.

### **Resultados** (600 palabras)

Estos resultados se inscriben en una investigación más amplia, subsidiada por España y Argentina, que incluyó también a las concepciones del aprendizaje de la escritura de padres y maestros y son el fruto de 20 años de colaboración entre investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Nacional del Comahue y de Conicet.

Enfocamos en las respuestas orales de niños/as de preescolar a séptimo grado a las preguntas referidas a los procesos desplegados al aprender (¿Cómo aprendes a escribir? ¿Qué haces tú para aprender a escribir?) y a los indicadores que permiten tomar conciencia de los avances (¿Cómo te das cuenta de que aprendes a escribir cada vez mejor?) diferenciando cuatro grupos en los ocho grados escolares. Para ampliar las perspectivas de los niños/as, en algunos de estos grupos complementamos con los resultados del análisis de otras preguntas.

Para los niños de *Preescolar* y *primer grado*, aprender a escribir supone enseñanza de algunos familiares, exposición a modelos gráficos, práctica reproductiva y producción de variados productos gráficos (marcas, dibujos figurativos, nombres propios). Notan sus avances por la disponibilidad de enseñanza y modelos de escritura y por su/s propio/s: crecimiento, estados epistémicos positivos, actividad de producción y ajuste a modelos convencionales de letras.

Otra de los núcleos de nuestra entrevista solicitó la reconstrucción gráfica y oral de la propia autobiografía como aprendices de la escritura. Los niños de estos mismos grados escolares refirieron una etapa de no producción notacional, producción de notaciones de otros sistemas (números) y de reproducción no lograda de elementos del sistema de escritura (seudoletras y seudopalabras) y aludieron a criterios acumulativos (aumento en la cantidad de texto) para registrar cambios en el aprendizaje.

Las respuestas de los niños de *segundo* y *tercer grado* acerca del aprendizaje de la escritura y sus indicadores, refieren iniciar este aprendizaje con familiares y maestros, diferencian entre productos actuales (letras, palabras, textos, escritura manuscrita) y de etapas previas (líneas y dibujos). Detallan su actividad al aprender: observación y registro mental de formas de letras, valorando sus posibilidades de escribirlas correctamente, gestionando recursos del contexto y supervisando la propia producción para evitar distorsiones. Notan sus avances por contar con enseñanza, modelos de escritura y evaluaciones de productos externas y propias.

Por su parte, para los niños de *cuarto grado* el aprender a escribir es un proceso promovido en la escuela y continuado en la casa, que supone ejercitar la escritura, poner en juego la memoria y la comprensión para internalizar modelos de letras, palabras y géneros textuales. Notan sus avances comparando aspectos convencionales de producciones actuales y previas y por su propia autonomía al escribir.

Fueron también los niños de cuarto grado quienes al ser indagados acerca del pensamiento de un personaje en diferentes momentos de la escritura expresaron que, antes de escribir, el pensamiento opera como una condición de la escritura. Mientras que al momento de escribir, pensamiento y escritura se potencian mutuamente: el pensamiento orienta la escritura respecto de la ortografía y de la elaboración de textos completos y organizados; a la vez que la escritura permite recuperar episodios de la memoria, susceptibles de reorientar el curso de la escritura.

Para el grupo conformado por *quinto*, *sexto* y *séptimo grado*, el aprendizaje es proceso mediado por: el contexto social (familia, escuela, pares) y la propia persona del aprendiz. La atención, motivación y perseverancia resultan necesarias para sostener la práctica de escritura que ellos mismos supervisan. Notan sus avances comparando producciones, propias o con las de pares, por el cambio en su habilidad de escribir, intereses, ortografía y cualidades visuales de su escritura, aumento de vocabulario y posibilidad de realizar análisis gramaticales.

### **Conclusiones** (600 palabras)

Los alumnos entrevistados de preescolar y primer grado tendieron a establecer cierta dicotomía en la producción de marcas gráficas (antes no producían, ahora producen). Para ellos el aprendizaje es una consecuencia directa de ciertas condiciones externas (enseñanza, modelos) y tiene como resultados productos aislados que incluyen tanto precursores como elementos propios del sistema de escritura. El énfasis en estados epistémicos (prácticamente sin mención de procesos mentales), criterios acumulativos para valorar los cambios y la relación causal directa entre condiciones y resultados permiten inferir que estos niños conciben el aprendizaje de la escritura desde una *teoría directa*. No obstante, en primer grado se manifiesta la integración de aspectos propios de la teoría interpretativa, evidenciados por el despliegue de acciones manifiestas del aprendiz (mirar, copiar, hacer).

La *teoría interpretativa* se afianza a partir de segundo y tercer grado con la intervención de procesos mentales implicados en la selección y observación de letras y palabras, generación de representaciones mentales, ajuste a modelos, comprensión de palabras y evaluación de la forma, proporción y prolijidad de productos. Estos procesos mediadores del aprendizaje suelen ser promovidos por los enseñantes, quizá debido a que no están al alcance de estos aprendices. Sin embargo, la agencialidad está presente en un plano procedimental que sostiene y refina la maestría conductual en el dominio técnico-notacional de la escritura.

En cuarto grado se afianzan e incrementan los principios de agencia y autonomía propios de la *teoría interpretativa*. La internalización de los principios de correspondencia grafofónica posibilita encauzar los esfuerzos hacia la automatización de los aspectos convencionales al escribir textos simples con fluidez. La agencialidad se evidencia al dar cuenta del almacenamiento mental, la comprensión de informaciones y de reglas, el refinamiento de la escritura y la gestión de los propios recursos.

Los alumnos de quinto, sexto y séptimo grado frecuentemente aludieron a procesos de pensamiento que preceden la composición textual. A la vez que integraron referencias a sus preferencias personales, focalización de la atención y disposición para aprender. Evaluaron sus progresos en el aprendizaje según criterios objetivos y subjetivos. Estas características indicarían una versión más sofisticada de la teoría interpretativa que integra aspectos ligados a la subjetividad además de la agencia. Se trataría del reconocimiento de que al aprender cambia la propia persona.

En suma, proponemos que en el curso de la educación básica la perspectiva de los niños acerca del aprendizaje de la escritura muestra un desplazamiento evolutivo desde una teoría directa hacia una teoría interpretativa que se expande una y otra vez.

En la progresión evolutivo-educativa entre una y otra teoría operan al menos tres dimensiones de cambio. La *complejidad*, evidenciada por las referencias a mayor número de factores del aprendizaje, de relaciones entre ellos y de aspectos de la escritura. La *dinamización* se manifestó por el cambio desde productos del aprendizaje recortados, modelos de escritura estáticos y estados de conocimiento polares hacia el establecimiento de ágiles relaciones entre múltiples factores: procesos cognitivos y metacognitivos, criterios y recursos personales, condiciones externas. La internalización de la agencia se mostró en el cambio desde el foco en aspectos externos de un aprendizaje regulado también externamente, hacia la integración de aspectos mentales e incluso núcleos personales del aprendiz y una autorregulación creciente.

Estos estudios nos permitieron conocer con bastante detalle las concepciones de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. Actualmente nuestro interés por saber más acerca de las relaciones entre esas concepciones y las prácticas, nos lleva a enfocar la mediación de esas perspectivas personales en el contexto escolar, a través de la propuesta de tareas de escritura de diferentes textos en interacción entre pares.

#### **Bibliografía** (10 referencias bibliográficas)

- Bazerman, Ch. (2013). Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 431-440. <http://dx.doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. [http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5)
- Hammer, D.; Elby, A.; Scherr, R. y Redish, E. (2004). Resources, framing, and transfer. In J. Mestre (Ed.), *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective* (pp. 89-120). Greenwich, Estados Unidos: Information Age Publishing.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Márquez, M.S.; Iparraguirre, M.S. y Bengtsson, A. (2015). Un recorrido por el aprendizaje de la escritura desde una perspectiva evolutivo-educativa y semiótica. *Interdisciplinaria*, 32(1), 151-168. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2015.32.1.8>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Martín, M. E. & de la Cruz, M. (2006). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona, España: Grao.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Goteborg, Suecia: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Scheuer, N., de la Cruz, M. y Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir. Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.