

APRENDER A ESCRIBIR: ¿QUÉ REPRESENTA PARA LOS CHICOS?

Se muestra que los niños de contextos sociales marginados valoran negativamente su capacidad para aprender a escribir y se sugieren modalidades de intervención docente para revertir esta preocupante situación.

Montserrat de la Cruz, María F. Huarte y Nora Scheuer

En este trabajo exploramos y analizamos la incidencia del entorno sociocultural en las concepciones que los niños elaboran acerca del aprendizaje de la escritura en el curso de su escolaridad inicial y primaria. Para ello estudiamos cómo niños de dos sectores (medios y marginados) en Bariloche, Patagonia, refieren ese aprendizaje clave para el desarrollo personal y la participación en la cultura contemporánea. Conocer las concepciones del aprendizaje de la escritura que mantienen los niños que provienen de sectores socioculturales con diferente acceso a los bienes económicos y culturales es indispensable para comprender y potenciar los procesos de alfabetización en toda la población. Este objetivo tiene particular relevancia en nuestro país, cuyo sistema educativo presenta se-

rias deficiencias para ofrecer una educación equitativa. Con el preocupante proceso de creciente pauperización y exclusión, las proyecciones indican que esta tendencia podría acentuarse en los próximos años. Entendemos por sectores marginados a aquellos que presentan una ubicación periférica respecto de la participación e influencia en la vida cultural, social, política y económica dominante. Y es precisamente, en los niños que provienen de estos sectores donde se concentran los índices de fracaso escolar en nuestra región y en el país, especialmente en las etapas iniciales de la educación primaria.

Aprendizaje y concepciones de aprendizaje

Consideramos el aprendizaje como un sistema que relaciona tres componentes básicos: las *condiciones* del entorno o del propio aprendiz, que facilitan u obstaculizan el aprendizaje; las *acciones* y los *procesos mentales* que quien aprende pone en juego; los *resultados* alcanzados o esperados. Numerosos estudios realizados en años recientes revelan que al aprender no sólo cambia lo que el aprendiz conoce, percibe, siente y valora acerca del mundo, sino que en el curso de ese proceso, el aprendiz también genera ideas acerca de dónde y cuándo (o condiciones), cómo (procesos) y qué aprende (resultados). Es decir, sin necesidad de contar con una formación específica al respecto, las personas no sólo aprendemos sino que nos re-presentamos el aprendizaje y a nosotros mismos como aprendices (a excepción de quienes sufren alteraciones muy severas).

Llamamos "concepciones" a esas ideas más bien tácitas, para subrayar que son formas de pensar de las que las personas nos valemos para dar cuenta del aprendizaje, independientemente de que esas ideas sean próximas o muy distantes de las teorías científicas sobre este proceso. Estas concepciones cumplen funciones predictivas y orientativas a la hora de aprender, permitiendo a los aprendices anticipar situaciones y resultados, tomar decisiones e intervenir en su propio aprendizaje, así como también regular sus expectativas y evaluar sus propias capacidades. Por ejemplo, será distinto el tiempo que se dedique a incorpo-

Palabras clave: concepciones - aprendizaje - escritura - contextos socioculturales - escolaridad primaria.

Montserrat de la Cruz es Lic. en Psicología, (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora Titular del área de Psicología del Desarrollo en la UNComahue. Líneas de investigación: concepciones de enseñanza y aprendizaje en dominios específicos (escritura, dibujo) en diferentes niveles educativos en distintos entornos socioculturales.

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

Nora Scheuer es Dra. en Psicología (Universidad de Ginebra). Investigadora de CONICET en la UNComahue. Investiga el desarrollo cognitivo en el área del número y las concepciones de aprendizaje en dominios específicos (escritura, dibujo) en diferentes niveles educativos en distintos entornos socioculturales.

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

María Faustina Huarte es Lic. en Psicología (Universidad del Salvador). Docente del área de Psicología del Desarrollo en la UNComahue. Integra el equipo de investigación de las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

E-mail: mfhuarte@infovia.com.ar

HABÍA UNA VEZ UN NIÑO QUE NO SA VÍA ESCRIBIR

Me llamo Lucía, me gusta leer



rar conocimiento nuevo o a reelaborar el conocimiento disponible, según consideremos que el aprendizaje proviene directamente de fuentes externas o pensemos que requiere de procesos de relación y comprensión. Las concepciones de aprendizaje constituyen así una interfase o espacio transicional entre la persona y la cultura: participan de una dimensión personal y subjetiva que se encuentra fuertemente impregnada por los modos de hacer, expresar y pensar característicos de los grupos sociales más o menos amplios con los que la persona interactúa.

En trabajos previos investigamos cómo los niños (de quienes podría decirse que son aprendices a tiempo pleno) conciben aprendizajes que les son familiares y significativos y cómo esas concepciones cambian con la edad y la escolaridad. Planteamos que las concepciones de aprendizaje de los niños, que inferimos a partir del análisis de sus respuestas en un aquí y ahora a preguntas de una entrevista, son el producto provisorio de una historia personal que se desarrolla en un contexto particular. Por lo tanto, su estudio compromete necesariamente dos dimensiones: la perspectiva de los niños acerca de sus modos de pensar, sentir y verse a sí mismos como aprendices y las huellas que el contexto sociocultural deja en esas concepciones.

Antes de centrarnos en el estudio de las concepciones de niños de distintos sectores socioculturales sobre el aprendizaje de la escritura, parece útil presentar un sucinto panorama de los resultados de investigaciones acerca de ese aprendizaje. No analizaremos la riquísima historia de los distintos sistemas de escritura que los grupos sociales humanos comenzaron a elaborar hace quizá más de 5000 años, sino que nos centraremos en cómo los niños se apropian del sistema alfabético actual.

El aprendizaje de la escritura: herramienta para el desarrollo cognitivo y la participación cultural

La escritura es un conocimiento cultural complejo de notable impacto en el desarrollo cognitivo, que necesita de un largo proceso de adquisición que se inicia a edades muy tempranas. A partir de los dos o tres años, con grandes variaciones según los contextos socioculturales, los niños diferencian lo escrito de lo dibujado y poco después, las letras, palabras y otros textos de los números. Intentan escribir los nombres de cosas y personas, aunque no sea de manera convencional, para marcar sus dibujos, representar situa-

ciones, influir en la conducta de otros y, más adelante, para extender su memoria. Especialmente a partir de los años 70, los investigadores comenzaron a interesarse sistemáticamente por lo que el psicólogo soviético Vygotski había llamado metafóricamente la "pre-historia" de la escritura en los niños, es decir, aquella etapa anterior a la adquisición de las formas convencionales de escribir propias de su cultura o de la cultura más amplia. Las investigaciones pioneras realizadas por Ferreiro y Teberosky en Argentina y México exploraron cómo los chicos van descubriendo las reglas del sistema que organiza la escritura de su lengua: qué caracteres se usan, cómo se los combina, qué significan o qué representan. Al estudiar cómo niños preescolares que aún no han recibido enseñanza sistemática sobre la escritura "escriben" e interpretan textos, estas investigadoras concluyeron que los niños construyen sistemas interpretativos que se ordenan en una secuencia de niveles de complejidad y convencionalidad crecientes hasta alcanzar la comprensión de la escritura alfabética. En coincidencia con otros estudios, dieron cuenta de diferencias importantes en el progreso a través de esos niveles según la procedencia social de los niños.

Una vez que los niños dominan la escritura alfabética, al ser capaces de capturar aspectos nucleares del lenguaje oral en el papel, segmentándolo en palabras formadas básicamente de acuerdo a reglas de correspondencia entre unidades sonoras (fonemas, como el sonido e) y gráficas (grafemas, como la letra "e"), desplazan sus esfuerzos de aprendizaje hacia nuevos focos. Por ejemplo, intentan aprender las reglas ortográficas, los formatos convencionales que identifican distintos tipos de textos como las cartas, los cuentos o las viñetas, así como las relaciones intratextuales de coherencia y cohesión que dan el "pegamento" necesario para que un texto sea una unidad articulada que desarrolla un tema. Sin embargo, el aprendizaje de la escritura está lejos de completarse al promediar la escolaridad primaria. En el extenso período que se prolonga por lo menos hasta completar la educación secundaria suelen evidenciarse cambios importantes en las metas que los aprendices se plantean al escribir y también al leer. Suelen avanzar desde escribir o leer para incorporar conocimientos nuevos, a hacerlo para contactarse con diferentes opiniones o puntos de vista sobre un mismo tema, y, posteriormente, para construir y reconstruir una y otra vez lo que ya se conoce. En otras palabras, con el avance en el desarrollo y en la educación tiende a cambiar el status que se da a la producción y lectura de textos,

Me gusta leer, escuchar música.

actividades que pasan de pensarse como un fin en sí mismos a concebirse como medios para aprender y conocer.

Desde la perspectiva de los investigadores a la de los propios niños

A partir de estudios llevados a cabo por nuestro equipo, que muestran un importante paralelismo entre el desarrollo de las concepciones de aprendizaje de la escritura y las líneas evolutivas que distintos investigadores identificaron en ese aprendizaje, nos preguntamos por las huellas que las variaciones en los contextos socioculturales dejan en las concepciones de aprendizaje de los niños. Creemos que la descripción pormenorizada de las concepciones de los niños en conjunción con el análisis de la incidencia del contexto cotidiano de vida puede ayudar a una comprensión más profunda y a la vez precisa de cómo opera el aprendizaje de la escritura en los niños y cómo ellos experimentan ese proceso. Asimismo, podría dar cuenta de las variaciones socioculturales de las concepciones de aprendizaje y contribuir a generar orientaciones para promover una educación con mayor capacidad para asegurar la alfabetización básica a toda la población.

El estudio se llevó a cabo con ochenta niños y niñas que cursan preescolar, primer, cuarto grado y séptimo grado en escuelas públicas de Bariloche. La mitad pertenecía a sectores sociales medios y la otra mitad a sectores marginados. El indicador sociocultural que se consideró es el máximo título educativo alcanzado por los padres o tutores (sectores medios: título de educación primaria o más; sectores marginados: primaria incompleta). Se entrevistó a los niños individualmente

en la escuela, empleando un guión estructurado que incluye numerosas preguntas abiertas y tareas que indagan sus ideas acerca de los tres componentes que, según planteamos al inicio de este trabajo, intervienen en el aprendizaje de la escritura (condiciones, procesos y resultados).

Para analizar las respuestas se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría a las transcripciones completas de las mismas. La lexicometría es un método que se basa en el estudio de las frecuencias relativas de uso de las diferentes palabras, o léxico, mediante diversos procedimientos estadísticos. Uno de ellos mostró diferencias relevantes entre el léxico empleado por los niños de sectores medios y marginados en todas las preguntas. Luego se aplicó otro procedimiento estadístico que seleccionó en orden decreciente las respuestas completas típicas que corresponden a cada sector sociocultural, a partir del cálculo del perfil léxico medio del conjunto de las respuestas de ese sector, o patrón de palabras que lo caracteriza. Este procedimiento posibilitó analizar las diferencias entre ambos sectores en función de las respuestas que caracterizan a cada uno (según criterios estadísticos en los que no interviene la subjetividad de los investigadores, solucionando así en cierta medida un problema esencial de la investigación en psicología y otros estudios humanos). Por razones de espacio sólo daremos cuenta de las diferencias encontradas en tres conjuntos de preguntas (ver Tabla 1).

Los niños nos hablan sobre la escritura y su aprendizaje

A continuación describimos cualitativamente los modos característicos en que los niños de sectores

Tabla 1: Objeto y formulación de las preguntas.

Objeto de las preguntas	Formulación de las preguntas
a) El propio aprendizaje de la escritura	<i>¿Cómo hacés para aprender? ¿Y cómo te das cuenta de que aprendés a escribir cada vez mejor? ¿Seguís aprendiendo (...) a escribir? ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo el año que viene?</i>
b) La historia del propio aprendizaje de la escritura	<i>¿Qué hacías en el papel cuando empezaste? ¿Cómo era? (se da al niño o niña una hoja para que ilustre su primer escritura en un como si) ¿Y antes de eso, probaste alguna vez? ¿Cómo sería lo que hacías? ¿Y después, por ejemplo a los cuatro años... a los cinco...y ahora? ¿Y el año que viene?</i>
c) Contenido del pensamiento en distintos momentos de una actividad de escritura: al anticipar, escribir, borrar y releer un texto.	Secuencia de cuatro preguntas, cada una de las cuales se apoya en la presentación de una tarjeta gráfica que representa un personaje infantil (ver Figura 1).

Figura 1. Tarjetas gráficas y preguntas para indagar las ideas acerca del pensamiento de un niño o niña que realiza una actividad de escritura.



Está por empezar a escribir: ¿qué estará pensando?



Ahora está escribiendo: ¿qué estará pensando?



Está borrando algo de lo que escribió: ¿por qué será que borra? ¿cómo se dio cuenta que hacía falta borrar?



Terminó de escribir y ahora lo está leyendo: ¿en qué estará pensando? ¿en qué se fija?

medios y los de sectores marginados respondieron a las preguntas que les formulamos. Entre paréntesis incluimos fragmentos de respuestas textuales típicas, separando con doble barra los que corresponden a niños distintos. La Tabla 2 ofrece una síntesis de esas descripciones.

a) El propio aprendizaje de la escritura

Los niños de sectores medios refieren su aprendizaje de la escritura como un proceso fluido, que progresa sin quiebres, casi naturalmente, en el que se apropian activamente de una variedad de modelos de escritura (*sí, porque voy a la escuela, escribo y me enseñan... porque estoy escribiendo y miro al pizarrón y ahí aprendo y sí, y también hago la tarea solito // practico mucho y por ahí leo la letra de mis hermanas para ver cómo escriben*). Para aprender ponen en juego actividades motoras y de auto-corrección mental (*así, me salí (del renglón)... me falta una letra*). Sus respuestas muestran de muchas maneras el placer, el gusto y la confianza en el logro de resultados

positivos (*para aprender... por diversión, porque me gusta, historietas leo*), su disposición positiva hacia el aprendizaje (*presto atención, le dedico tiempo*), las ayudas que requieren y obtienen del contexto familiar y escolar (*y si no sé la tarea le pregunto a mi mamá / / para algo está la escuela, ¿no?*). Cuando expresan cómo se dan cuenta de que aprenden refieren que hay personas que les enseñan a escribir (*la señorita me enseña // me doy cuenta porque mi papá me enseña un montón de veces. Me ha enseñado a escribir Carla, Chonino, Negrita*), que realizan actividades que ellos mismos se proponen y regulan (*me pongo las letras así // despacito, tengo que pensar con el cerebro y despacito lo voy haciendo*). Al dar cuenta de sus avances en el aprendizaje, estos niños se sitúan en una perspectiva histórica que hilvana el pasado con el presente (*por ejemplo yo voy escribiendo y de pronto me sale una letra y empiezo a escribir así, con esa letra, me doy cuenta que cambié así de golpe, a los cuatro, la hacía así más despereja, después empecé a escribir mi nombre y la empecé a hacer más chiquita y*

Yo me llamo Nelson

más pareja), constatando y otras veces integrando resultados inesperados. Refieren metas de aprendizaje en base a la toma de conciencia de sus propios estados epistémicos (es decir, de su propio conocimiento) y a la comparación de sus productos escritos con los de personas más aventajadas (*voy a hacer como vos hiciste acá y después así, así, así, mirá, bah... no era tan así, Camila lo hace un poquito más bien que yo / / bien, mejor, porque mi hermana hace así... no sé cómo hace*).

En cambio, los niños de sectores marginados, cuando responden acerca de cómo aprenden a escribir, expresan una y otra vez su fragilidad para disponer de lo aprendido, al jerarquizar la función de la memoria en términos de contenedor de resultados de aprendizajes que pueden ser olvidados o recuperados según sus estados emocionales (*a mí me enseñan y me lo dejo en la memoria, así después me acuerdo y todo eso. A veces cuando, cuando lloro o algo, se me olvidan esas cosas. Pero después cuando estoy aburrída las empiezo a recordar // ponía el nombre de mis compañeros, pero ya no me lo acuerdo*). Como hacen los niños de sectores medios, refieren la enseñanza como requisito para el aprendizaje de la escritura, pero en el caso de los niños de sectores marginados, los recuerdos se asocian a dificultades que los propios niños definen en términos absolutos y negativos (*explicándome, cuando me explican aprendo // antes lo hacía así que no entendía nada, pero ahora, ahora, lo escribo // antes me salían muy mal las letras*). Cuando expresan cómo se dan cuenta de que aprenden, refieren dificultades que se manifiestan en estados epistémicos y emocionales negativos (es decir: no saber, experimentar sentimientos desagradables) generados por el escaso control sobre sus resultados. Mencionan la imposibilidad de lograr resultados satisfactorios en distintos momentos de su historia de aprendizaje, así como las conductas destructivas que suscita esa imposibilidad (*rompo la hoja porque cuando yo quiero escribir todo me sale mal... porque yo veo a mis primos que escriben y digo yo no sé escribir // porque a veces quiero escribir y no me sale, cuando yo era chiquitita no podía escribir*). En cambio, refieren espontáneamente metas y logros en áreas de conocimiento informal, que alcanzan mediante la participación en prácticas cotidianas del entorno familiar (*yo me fijo en mi papá que hace carpintería, yo me pongo ahí para ayudarlo*). A su vez, éstas configuran sus expectativas de formación (*yo quiero estudiar carpintería*). La toma de conciencia sobre el aprendizaje promueve en estos niños la contrastación del recuerdo de mandatos familiares formulados muy tempranamente con la desalentadora constatación actual que no han logrado cumplirlos (*porque yo cuando era bebé, mi mamá me decía: vos tenés que aprender*

cuando vayas a la escuela, te vamos a llevar a la escuela y vos vas a aprender a leer, a escribir, pero yo todavía no sé leer, no sé leer). Aprender a escribir adquiere entonces para estos niños un carácter de obligatoriedad, de modo que cuando se refieren a lo que les gustaría seguir aprendiendo, unen el deseo de aprender al de evitar las reprimendas de los adultos (*cuando vaya a segundo grado tengo ganas de hacer muchas cosas para que no me reten*).

b) La historia del propio aprendizaje de la escritura

Los niños de sectores medios refieren cambios en la escritura que muestran la evolución de este aprendizaje señalando hitos que se manifiestan en una mejor orientación de las letras sobre el papel, el ajuste de la proporción, la prolijidad, el ritmo de producción de la escritura y el dominio de la escritura alfabética (*escribía las letras al revés, mi mamá me hacía la "a" así y yo la hacía, a los tres más o menos, a los cinco empecé a escribir bien pero a los cuatro más o menos, escribía una letra grande y una chiquita, bueno a los cinco ya sabía directamente*).

Los niños de sectores marginados muestran la evolución del aprendizaje respecto de los precursores de la escritura (dibujos), pero refieren dificultades cuando se focalizan en la escritura alfabética. La escritura de nombres y letras del abecedario configuran sus metas más avanzadas, pero su producción no llega a estabilizarse (*yo primero escribía el muñequito, después quise escribir mi nombre, a los cuatro hacía cochecitos, a los cinco casitas... ahora estoy aprendiendo el abecedario pero todavía no me lo sé // escribía el nombre de mi mamá, no, el de mi tía pero no sé... no me acuerdo tampoco*).

c) El contenido del pensamiento en distintos momentos de la actividad de escribir

Los niños de sectores medios expresan que antes de escribir, el personaje representado en la tarjeta (ver Figura 1) piensa en el contenido a escribir (*en qué puede escribir o de qué*), en el destinatario (*qué va a contar a la amiga*), en el tipo de producción y en aspectos convencionales de un texto escrito (*cómo va a ser la narración y eso, el nudo, el desenlace, todas esas cosas*). Refieren que en el momento de escribir piensa en la organización y conexión intra-textual, anticipando y proyectando lo que viene después (*y lo que puede escribir más adelante // pienso eso porque lo primero que me viene a la cabeza... está empezando, ponele que va por la mitad y después ya... el final // qué sigue de la historia*). Cuando borra, piensa en los errores de la palabra escrita (*un error de ortogra-*

me gusta el rap.

fía) y en los que surgen de la falta de conexión intra-argumental, debido a la interferencia del texto escrito sobre el pensamiento o del pensamiento sobre la producción del texto (y pasaría que está escribiendo, y en un momento escribe por ejemplo: la tía de este chico está enferma y, ahí se acuerda de que su abuela está enferma y se pone a pensar sobre eso y no lee lo que había escrito y se pone a contar otra historia). Estos niños expresan que cuando el personaje lee lo escrito controla aspectos ortográficos y la coherencia intra-argumental, por lo general quedando satisfecho con su producto (en los errores o en si tiene coherencia // que la hizo bien por ahí se supone).

Los niños de sectores marginados consideran que antes de escribir el personaje piensa en el contenido, en el destinatario (una carta para su seño), en el tipo

de producción (está pensando en qué puede hacer), al tiempo que evalúan negativamente la capacidad para escribir y el estado epistémico de ese personaje (... que no puede escribir una carta. Porque no sabe nada // estará pensando que le haga un dibujo). En el momento de escribir dicen que piensa en la calidad estética del producto, en la ayuda que necesita y en el estado emocional que se suscita en el caso de no obtenerla (escribir algo lindo // porque no sabe nada para que le diga su señorita // piensa está enojado porque no le ayudó nada, su mamá). Al referir el momento en que el personaje borra, estos niños vuelven a evaluar negativamente su estado epistémico (porque no sabe nada) y hablan de los errores de sus dibujos o de las producciones escritas (porque le habrá salido mal la manzana // porque sabe que una letra le salió mal). Refieren el contraste entre las expectati-

mi nombre es Leonardo

Tabla 2: Síntesis de las respuestas características de los niños de cada sector social

Preguntas	Tendencias de las respuestas de los niños de	
	Sectores medios	Sectores marginados
<p>a) El aprendizaje: ¿Cómo hacés para aprender a escribir?</p> <p>¿Y cómo te das cuenta de que aprendés a escribir cada vez mejor?</p> <p>¿Te parece que ahora seguís aprendiendo a escribir?</p>	<p>Dicen que aprenden de manera fluida, por apropiación de modelos del contexto familiar y escolar. Muestran una disposición positiva hacia el aprendizaje. Lo relacionan con el placer, la satisfacción y la diversión.</p> <p>Refieren resultados y cambios en las producciones por efecto de enseñanzas y su dedicación a el aprendizaje.</p> <p>Refieren metas en el área de la escritura, en base a la toma de conciencia de sus propios estados epistémicos y a la comparación de sus productos escritos con los de personas más aventajadas.</p>	<p>Refieren logros seguidos de dificultades que se manifiestan en la retención, en la producción de escrituras. Experimentan estados emocionales que interfieren el aprendizaje. Relacionan el aprendizaje con la obligación.</p> <p>Refieren dificultades y las relacionan con estados de desconocimiento, con estados epistémicos y emocionales negativos que se generan en el escaso control de los resultados.</p> <p>Refieren dificultades, metas relacionadas con conocimientos precursores de la escritura alfabética, el carácter obligatorio de la escritura.</p>
<p>b) La historia de aprendizaje: ¿Qué hacías en el papel cuando empezaste...?</p>	<p>Muestran hitos que dan cuenta de la evolución de este aprendizaje, estableciendo comparaciones entre un antes y un después.</p>	<p>Muestran hitos que dan cuenta de la evolución del aprendizaje en los precursores de la escritura pero refieren dificultades cuando se focalizan en la escritura alfabética. Mencionan el nombre y el abecedario como sus producciones más avanzadas.</p>
<p>c) Pensamiento al escribir: ¿En qué piensa el nene/a: ¿Antes de escribir?</p> <p>¿Cuándo escribe?</p> <p>¿Por qué borra?</p> <p>¿Cuándo lee?</p>	<p>En el contenido y el destinatario. En aspectos formales y convencionales vinculados al texto.</p> <p>En la relación entre pensamiento y escritura, en la organización y conexión intra-textual. Proyectan lo que viene después.</p> <p>Porque registran errores ortográficos y en la conexión intra-argumental. Refieren como causas de esto último, la influencia del pensamiento sobre la escritura y viceversa.</p> <p>Controlan aspectos ortográficos, la coherencia intra-argumental.</p>	<p>En el contenido, el destinatario, en el tipo de producto. Explicitan expectativas negativas respecto de la capacidad para escribir así como sobre el estado epistémico de quien escribe.</p> <p>En la presentación, en la estética del producto, en la ayuda que necesitan y en la emoción negativa que se suscita cuando no la obtienen.</p> <p>Porque registran dificultades para escribir, errores en la producción de dibujos y escrituras y estados epistémicos negativos. Refieren el deseo y la dificultad de lograr un producto de calidad.</p> <p>Refieren estados emocionales positivos si logran escribir, la dificultad para lograr productos escritos y si los logran, los califican de modo negativo.</p>

vas de lucimiento que guían la producción de escritura y la dificultad para alcanzar producciones de calidad (*porque quiere escribir algo lindo y no lo puede hacer y lo tiene que borrar*). En el momento de la lectura expresan que el personaje piensa en el contenedor del producto escrito y dan cuenta del estado emocional placentero que se suscita cuando logra escribir (*en qué ponerla. Sí, en un sobre // se fija que ahora está contento porque le salieron las letras*). Refieren la sensación de imposibilidad para lograr un producto escrito y, en el caso que consideren que ese producto se logre, lo califican de modo negativo (*que estaba soñando (que escribía) // algo le habrá salido mal... porque dice cualquier cosa*).

¿Qué muestra este estudio?

Encontramos que los niños de sectores medios y marginados que entrevistamos coinciden en los aspectos básicos de las concepciones de aprendizaje y enseñanza de la escritura: ambos grupos mencionan que para aprender necesitan enseñantes y modelos de escritura y destacan con mayor énfasis a medida que avanzan en la variable evolutivo-educativa, distintos estados epistémicos y emocionales. Sin embargo, los encuentros o desencuentros entre las expectativas de las instituciones escolares y el contexto sociocultural en el que transcurre la vida de los niños deja huellas en sus concepciones de aprendizaje de la escritura. Estas se manifiestan principalmente en los aspectos de la escritura que destacan y se representan al aprender, en la representación de la propia agencia como aprendices de la escritura, en el posicionamiento y en la valoración del propio conocimiento y de la propia capacidad para aprender a escribir. La noción de agencia indica la confianza en, sensación de y capacidad para iniciar y llevar a cabo actividades por cuenta propia, de quien entonces se dice que “es

agente de su actividad” – lo que no sucede cuando su actividad se subordina a demandas o modos de hacer que percibe como ajenos.

Para los niños de sectores medios, el aprendizaje de la escritura progresa casi naturalmente, sin quiebres. Este hecho les permite situarse en la propia historia de aprendizaje hilvanando lo que sabían escribir en el pasado con lo que saben en el presente y con lo que sabrán o aprenderán en el futuro. En cambio, para los niños de sectores marginados, el aprendizaje de la escritura constituye una meta difícil de alcanzar: consideran que aprender compromete fundamentalmente a la memoria – cuya eficacia ponen en duda, que recordar depende de estados emocionales que suelen ser negativos cuando aprenden a escribir, que el acceso y la elaboración de la información se encuentra sembrada de dificultades que sitúan en la falta de control tanto interno (respecto a la eficacia de sus estados epistémicos y emocionales) como externo (respecto a la posibilidad efectiva de obtener ayudas adecuadas). La valoración positiva de la propia capacidad, junto a la confianza en la consecución de las metas de aprendizaje, permite a los niños de sectores sociales medios dar cuenta de su propia emergencia como personas capaces de aprender a escribir, de intervenir activamente sobre su propio aprendizaje y de situarse en una historia en la que al confrontar el pasado, el presente y el futuro ordenan sus logros cronológicamente según principios de complejidad creciente.

Por el contrario, en los sectores marginados, la emergencia de esta agencia en el aprendizaje parece encontrarse obstaculizada y perturbada. Esto se manifiesta en el predominio de las expectativas negativas, en la falta de convicción acerca de la propia eficacia para conseguir ayudas y para cambiar el rumbo de los acontecimientos, en los sentimientos de impotencia, frustración y desamparo. Las referencias a los es-

Tabla 3: Rasgos de la “desesperanza aprendida” reconocibles en las formas en que los niños de sectores marginados refieren el aprendizaje de la escritura.

<i>Reducción de las conductas de aprendizaje</i>	Quienes han aprendido esta desesperanza inician o intentan menos conductas de aprendizaje, desestiman el esfuerzo porque creen que no van a lograr lo que se proponen.
<i>Pérdida de autoestima</i>	Se generalizan creencias negativas sobre la propia valía para el aprendizaje, la persona se considera menos capaz de lo que es.
<i>Pérdida de eficacia cognitiva</i>	Rinden menos en tareas que requieren eficacia cognitiva e implicación personal.
<i>Pérdida del control sobre los resultados</i>	Perciben que controlan los acontecimientos menos de lo que en realidad los controlan.
<i>Mayor sensibilidad emocional</i>	La sensación de abatimiento o inseguridad personal se activa continuamente ante el más mínimo fracaso.

tados epistémicos y emocionales que atraviesan las respuestas de los niños de sectores marginados muestran importantes coincidencias con los principios de la teoría de la *desesperanza aprendida* propuestas por Seligman hace cuatro décadas. Esta teoría plantea que en ciertas circunstancias adversas recurrentes las personas pueden generar la convicción de que su comportamiento tiene pocas posibilidades de cambiar el ambiente y por tanto terminan por renunciar a tomar iniciativas. En la Tabla 3 mencionamos algunos rasgos que caracterizan la *desesperanza aprendida* que son reconocibles en cierto grado en estos niños.

Estos resultados son muy preocupantes: si los niños de sectores marginados que han participado de este estudio se perciben a sí mismos como aprendices poco exitosos y experimentan emociones negativas al aprender, sería esperable, de acuerdo a la teoría de la desesperanza aprendida, que su futuro de aprendizaje esté también comprometido. Tenderían, probablemente, a culparse por sus fracasos y a desarrollar conductas pasivas.

¿Qué podrían hacer los maestros para promover cambios en la valoración de los niños de su propia capacidad para aprender a escribir?

En términos generales, consideramos que el conocimiento de las variaciones de las concepciones de aprendizaje de la escritura según los sectores socioculturales posibilitaría en los maestros un mayor ajuste de sus intervenciones de enseñanza a las necesidades educativas de los niños. En estudios anteriores hemos observado que las intervenciones menos utilizadas en la sala de clase por maestros que trabajan con niños de sectores sociales marginados, son justamente las que contribuyen en mayor grado a la constitución de la agencia del aprendiz, por ejemplo: indagar experiencias extraescolares (*¿cómo les fue en el partido?*), indagar perspectivas epistémicas (*¿qué pensás de esto?*), indagar perspectivas emocionales (*¿cómo te sentís al escuchar esto?*). Además de integrar intervenciones de este tipo, los maestros podrían también dar lugar a la indagación de las concepciones de aprendizaje de sus alumnos.

En los sectores medios, la indagación de estas concepciones permitiría que los niños profundicen sus concepciones, afianzando sus sentimientos de competencia, agencialidad y autodeterminación. En los sectores marginados, dicha indagación contribuiría además al desarrollo de una agencialidad positiva hacia el aprendizaje, si previamente se garantizan escenarios mínimos de seguridad en el aprendizaje de la

escritura. Para ello, los maestros podrían: a) proponer metas alcanzables y a corto plazo que permitan a los niños tomar conciencia de su capacidad para alcanzar resultados exitosos, y a partir de esas respuestas ir complejizando sus objetivos de enseñanza progresivamente; b) informar a los aprendices los objetivos concretos de las tareas y los medios posibles para alcanzarlos; c) proporcionarles información relevante sobre el tipo de errores que cometen y posibles soluciones de forma que adquieran un mayor control sobre los mismos; d) fomentar una mayor autonomía alentándolos a elegir entre metas y medios de aprendizaje, a evaluar y a explicitar logros y dificultades y planificando en forma conjunta con los maestros, la acción que van a desarrollar; e) valorar cada progreso en el aprendizaje y no sólo sus resultados, mediante la utilización de un sistema de evaluación que básicamente mida los logros personales que los niños obtienen al dominar una tarea.

Al favorecer, desde una perspectiva novedosa, una mayor profundización en la problemática del fracaso escolar, creemos que el estudio de las concepciones de aprendizaje de la escritura nos ha permitido comenzar a pensar en intervenciones educativas orientadas a incrementar en los niños la autonomía, la agencialidad y una valoración positiva de su capacidad para adquirir una herramienta de notable valor cultural.



Lecturas sugeridas

- de la Cruz, M. 1995. Recursos cognitivos de habitantes de sectores sociales marginales: huellas del bricoleur?. Pág. 113-153. En: S. Schlemenson de Ons (Comp.). Cuando el aprendizaje es un problema. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- de la Cruz, M., Scheuer, N., Caíno, G., Huarte, M. F., Baudino, V. y Ayastuy, R. 2001. El discurso en la sala de clase de maestros de nivel primario que trabajan en distintos sectores socio-culturales. Estudios Pedagógicos ,27: 23 - 41.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1979. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, México.
- Lebart, L. y Salem, A. 1994. Statistique textuelle. Dunod, París.
- 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: 425-440.
- Seligman, M. E. P. 1975. Indefensión. Debate, Madrid.

Lucio

JAZMIN