

Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza de la escritura¹

Kindergarten and Primary School Children talk about teaching children to write

Montserrat de la Cruz

Universidad Nacional del Comahue. Centro Regional Universitario Bariloche. Bariloche, Argentina.

Nora Scheuer

CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Buenos Aires, Argentina.

Mónica Echenique

Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación. Argentina.

Juan Ignacio Pozo

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Madrid, España.

Resumen

En las últimas décadas numerosos estudios se han preocupado por las condiciones de aprendizaje y enseñanza propicias para que los niños internalicen los usos, funciones y convenciones de la lengua escrita. Proponemos que la investigación de estos temas podría enriquecerse también al integrar qué *piensan* los niños acerca de los contenidos y modos de su enseñanza. Para ello estudiamos el desarrollo de las concepciones infantiles acerca de la enseñanza de la escritura durante el curso de la escolaridad inicial y primaria, indagando cómo los niños dan cuenta del contenido de la enseñanza, la actividad del enseñante y la del aprendiz. Entrevistamos individualmente a 160 alumnos

⁽¹⁾ Agradecemos a las escuelas públicas de Bariloche donde se realizó este estudio y a Silvina Márquez y María Faustina Huarte por su colaboración. El estudio ha sido realizado con el apoyo de la Universidad Nacional del Comahue (B-139), CONICET (PIP 112-200801-01029) y ANPCYT (PICT 06-1607) de Argentina y Ministerio de Educación y Ciencia de España (SEJ2006-15639-C02).

de escuelas públicas en Argentina, distribuidos en forma pareja en preescolar y los siete grados de educación primaria. Las preguntas que se analizan en este trabajo son: *¿Cómo te enseñaron a escribir? y ¿cómo le enseñarías a escribir a un/a nene/a como vos, de tu misma edad, que no aprendió y quiere aprender? Cuando ya va aprendiendo eso, ¿cómo le seguís enseñando? ¿Y después?* Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente. Aplicamos el análisis de datos textuales o Lexicometría a las respuestas completas de los niños.

Los análisis distinguen cuatro grupos léxicos asociados a distintos grados escolares, que indican momentos claves en la evolución de las concepciones. Nuestros resultados muestran una progresión en la concepción de la escritura como contenido de enseñanza que se desplaza desde una perspectiva global a una aproximación componencial de complejidad creciente. En cambio, la representación de las actividades del enseñante así como la del aprendiz apenas evoluciona. Según se aprecia en todos los grupos léxicos, dichas actividades se consideran en términos conductuales (proporcionar instrucciones, ejercicios y tareas, modelos, soportes materiales) más que mentalistas (considerar intenciones, estados afectivos y/o epistémicos, procesos cognitivos).

Palabras clave: concepciones de los niños, desarrollo, enseñanza de la escritura, análisis lexicométrico.

Abstract

Introduction. Many studies carried out over the last few decades have analysed learning and teaching conditions that favour children's internalisation of the uses, functions and conventions of written language. The authors propose that research in this area might gain by integrating children's thinking about the contents and ways of teaching children to write. With this purpose, the authors studied the development of children's conceptions of how to teach writing in the kindergarten/primary school period by exploring how children account for the following: teaching content, the teacher's activity, the learner's activity. **Method.** Individual interviews were administered to 160 children from public schools in Argentina, equally distributed amongst preschool and the seven grades of primary education. The following questions were analysed in this paper: *1. How were you taught to write? 2. How would you teach a child like you, who is your age, who hasn't learned to write yet and wants to learn? Once he/she learns that, how would you go on teaching him/her? And after that?* The interviews were recorded and fully transcribed. Textual data analysis or lexicometry was applied to the children's complete responses.

Results. Four lexical groups were distinguished, indicating key moments in the development of these conceptions. **Conclusions and discussion.** The results show that the concept of writing as «content to be taught» evolved from a global approach to a

componential approach of mounting complexity. On the other hand, the representation of the teacher's and learner's activity evolved very little. In all the lexical groups, such activities were cast in behavioural terms (providing instructions, exercises and tasks, models, teaching aids) rather than in mental terms (taking account of intentions, affective and/or epistemic states, cognitive processes).

Key words: Children's conceptions, development, teaching children to write, lexicometric analysis.

Introducción

En las últimas décadas numerosos estudios se han preocupado por las condiciones de aprendizaje y enseñanza propicias para que los niños internalicen los usos, funciones, convenciones y exigencias de la lengua escrita, integren los componentes del proceso de composición textual y los adapten en distintas situaciones y, en suma, se apropien de la escritura como una herramienta eficaz para el acceso y comunicación de conocimientos, así como para la revisión, articulación y redescrición de los mismos (Borzzone de Manrique, 1994; MacArthur, Graham, Fitzgerald, 2006; Klein, 1999). Siendo esenciales esos trabajos, proponemos que la investigación de las condiciones que afectan el aprendizaje y la enseñanza de la escritura podría enriquecerse al integrar lo que los niños *piensan* o creen acerca de los contenidos y modos de enseñanza de la escritura. Nos preguntamos: ¿cómo conciben los niños esas prácticas de enseñanza? ¿Qué se enseña, según ellos, cuando se enseña a escribir? ¿Cómo procede según los niños un enseñante cuando enseña a escribir? ¿Cómo procede un niño cuando se le enseña a escribir? ¿Y cómo procedería si tuviera que enseñar a escribir a otros? A partir de estas preguntas, analizamos el desarrollo de las concepciones de enseñanza de la escritura: desde la etapa final de preescolar hasta completar el nivel primario.

El estudio está doblemente motivado. Por una parte, estas concepciones mediarían la participación de los niños en situaciones en que alguien les enseña o ellos mismos enseñan a escribir, filtrando incluso la potencialidad educativa de esas intervenciones pedagógicas. Por otra parte, estas concepciones iniciales nutrirían y restringirían aquellas que orientarán las prácticas futuras de enseñanza (Strauss y Shilony, 1994), así como su disposición ante innovaciones educativas

(Pozo et al., 2006). Para enmarcar el estudio, revisamos investigaciones que contribuyen a captar las ideas de los niños acerca de los tres componentes esenciales de la relación didáctica (según Chevallard, 2000) en el ámbito de la escritura: el *contenido*, la actividad del *enseñante* y la actividad que éste promueve en el *aprendiz*.

El contenido de la enseñanza

¿Cómo se representan los niños la escritura? En sociedades alfabetizadas, ricas en situaciones en las que la escritura integra múltiples prácticas sociales, desde muy pequeños, los niños generan, ajustan, amplían y revisan conocimientos sobre diferentes aspectos de lo escrito (Martí, 2003; Pontecorvo, Orsolini, Burge y Resnick, 1996; Tolchinsky, 2003). Se ha constatado que a partir de los 18 meses se interesan por producir trazos sobre diversas superficies (Levin y Bus, 2003). Podría decirse que hacia los cuatro años (con grandes variaciones interindividuales y socioculturales), la mayoría de los niños establecen diferenciaciones entre dibujar, escribir y anotar cantidades o números (Dockrell y Teubal, 2007; Martí, 2003; Tolchinsky Landsmann y Karmiloff-Smith, 1992). Antes de ser capaces de representar las diferencias de significado en sus producciones escritas de forma estable y reconocible, los niños empiezan a considerar los requisitos para que una producción sea admisible como escritura: qué caracteres se usan y cómo se combinan (Ferreiro y Teberosky, 1979). Escriben para identificar sus dibujos, comunicar e influir en el comportamiento de otras personas y, también, para aprender a escribir. En este contexto, la escritura del propio nombre suele convertirse en el prototipo de lo escrito y permite avanzar hacia otras escrituras, puesto que incrementa la conciencia fonológica y provee un repertorio de letras. A medida que los niños dirigen su atención a las propiedades sonoras de los enunciados que tratan de escribir, progresivamente ajustan sus intentos de establecer correspondencias entre segmentos del flujo oral y caracteres alfabéticos (Ferreiro y Teberosky, 1979). Durante la escolaridad primaria la mayoría de los niños logran un dominio fluido de la escritura alfabética, incorporan variantes tipográficas, integran patrones morfológicos y ortográficos en la escritura de palabras, reflexionan sobre la estructura de la lengua y refinan la composición de textos según diversos formatos y géneros, lo que supone poner en juego recursos sofisticados que incluyen la puntuación, relaciones de coherencia y cohesión, habilidades retóricas, etc.

A lo largo del proceso a través del cual los niños alcanzan un dominio básico de la escritura, sus concepciones sobre la misma varían en cuanto a una multiplicidad de dimensiones, tales como: estatus, especificidad y organización representacionales; ajuste a la convencionalidad; contextos, funciones y metas; explicitación de procesos mentales. Una vez que los niños logran un dominio relativamente fluido del código alfabético –por lo general tras unos tres años de educación sistemática– según Fitzgerald y Shanahan (2000) se produce un desplazamiento desde una concepción de la escritura como objeto a ser aprendido (*aprender a escribir*), a otra que contempla la escritura como medio de aprendizaje (*escribir para aprender*). Esto sugiere que es necesario cierto nivel de maestría conductual sobre un conocimiento para explotar sus potencialidades cognitivas (Karmiloff-Smith, 1994).

La actividad de los enseñantes

Algunos trabajos recientes desarrollados desde la perspectiva de la teoría de la mente han subrayado la complejidad de la capacidad mentalista que sostiene la actividad de proporcionar ayudas adecuadas a seres humanos con la intención de favorecer cambios en sus mentes (Premack y Premack, 2004; Strauss, Ziv y Stein, 2002). Se plantea que enseñar es una actividad social y epistémica basada en la capacidad y la necesidad específicamente humanas de interpretar y compartir intenciones, deseos y creencias (Tomasello, 1999), lo que requiere poner en juego una lectura o mirada mental (Rivière, 1991). Es decir, enseñar supone una lectura de los estados y procesos epistémicos y emocionales del aprendiz, así como un registro permanente de los propios estados y procesos mentales como enseñante. El enseñante debería entonces ser capaz de captar y articular una multiplicidad de perspectivas: la propia, las de los diversos aprendices y diversas perspectivas sobre el contenido que han de enseñar.

Si bien una enseñanza capaz de integrar las perspectivas y necesidades de los alumnos resulta una práctica extraordinariamente compleja, sus raíces en el desarrollo sociocognitivo serían tempranas. A partir de los dos años los niños procuran enseñar a otros niños menores o de su misma edad cuando perciben en ellos ausencia de conocimiento. Hacia los tres años, proceden a enseñarles mediante demostraciones que el aprendiz luego puede imitar, a los cinco utilizan el lenguaje oral en la transmisión de información (Ashley y Tomasello, 1998; Maynard,

2002) y, a los siete, proveen mayor asistencia e incrementan los intercambios con el aprendiz (Strauss, Ziv y Stein, 2002; Wood, Ainsworth y O'Malley, 1995).

En el campo específico de la escritura, se ha encontrado que niños de entre cinco y doce años de edad son capaces de dar cuenta de las ayudas ofrecidas por enseñantes adultos a un niño cuando escribe y de las que éste les solicita (de la Cruz et al., 2006). Con el avance evolutivo-educativo, no disminuye la importancia que los niños atribuyen a esas ayudas, sino que les otorgan otro contenido y función, según sus saberes, necesidades y preocupaciones actuales. Estos resultados indican que, aún cuando la posición de los niños esté más cercana a la del aprendiz, parecería que pueden representarse las intervenciones que alguien presta a otro menos competente para ayudarlo a aprender, lo que implica cierta coordinación de al menos dos perspectivas.

La actividad de los aprendices

Además de representarse la función de otras personas en la promoción del aprendizaje, los niños también se representan la actividad de los aprendices. Desde un enfoque fenomenográfico, Pramling (1983) observó entre los tres y ocho años una progresión desde concebir el aprendizaje, como hacer a concebirlo, como comprender. El niño pasaría de una concepción pasiva, según la cual el aprendizaje surge espontáneamente, depende del crecimiento o resulta de influencias externas, a una concepción activa, según la cual el aprendiz puede influir sobre su propio aprendizaje. Otros autores explican las concepciones acerca del aprendizaje en términos de teorías implícitas, basadas en la teoría más general de la mente (Poza et al., 2006; Strauss y Shilony, 1994).

Estudios previos acerca de aprendizajes notacionales como el dibujo (Scheuer et al., 2001a) y la escritura (Scheuer et al., 2006a; 2006b) proponen que en el período que se extiende desde los años preescolares hasta la temprana adolescencia se registra un desplazamiento desde una teoría *directa* del aprendizaje, hacia una teoría *interpretativa*. Para los niños que conciben el aprendizaje según una teoría directa bastarían unas determinadas condiciones ambientales (principalmente la enseñanza ejercida por otros más competentes que presentan modelos al aprendiz y guían sus movimientos manuales) y del propio aprendiz (maduración, salud, estados mentales afectivos y epistémicos) junto con la reiteración del hacer (dibujar, escribir) para provocar unos resultados de aprendizaje, concebidos como

logros acumulativos de todo o nada. En cambio, según la teoría interpretativa, la actividad manifiesta y, especialmente, mental (generación, conexión, ampliación y ajuste de representaciones internas) es la clave para lograr un aprendizaje, entendido como adquisición progresiva de contenidos preestablecidos, cuyo valor se asume acriticamente (a diferencia de lo que sucede en una teoría constructiva (ver Pozo et al., 2006)). Una primera versión de la teoría interpretativa, evidenciada a partir de los cinco o seis años, se articula en torno al aprendiz como *agente* del proceso. Una versión más avanzada, reconocible en algunos de los niños mayores y preadolescentes, comienza a integrar también aspectos subjetivos en las condiciones, procesos y resultados del aprendizaje.

El avance desde una teoría directa a una interpretativa puede ser explicado según un progreso a través de tres dimensiones básicas: incremento de la *complejidad y dinamización* de los factores intervinientes en el aprendizaje, e *internalización de la agencia* del aprendiz. Una teoría interpretativa es más compleja que una teoría directa porque considera más componentes del aprendizaje y más relaciones entre ellos. Es más dinámica porque integra procesos mentales del aprendiz. Por último, una teoría interpretativa indica un movimiento hacia la internalización de la agencia en el aprendizaje, al anclar la experiencia y la actividad de aprendizaje en el propio aprendiz.

Objetivos

A partir de estos tres focos de investigación (el contenido de enseñanza, la actividad del enseñante y del aprendiz), nuestro objetivo es analizar la evolución de las concepciones de los niños acerca de la enseñanza de la escritura durante las etapas educativas orientadas a asegurar la alfabetización básica a toda la población (el último año de la educación inicial y los siete años de la educación primaria). Para ello diferenciamos tres componentes en esas concepciones, correspondientes a los tres focos que hemos revisado:

- La escritura en cuanto contenido de enseñanza. Nos interesa explorar la evolución en los aspectos de la escritura que los niños explicitan como contenidos.

- Cómo conciben los niños la actividad de enseñanza de la escritura desplegada por quien enseña, o qué hace y/o piensa al enseñar. Nos interesa explorar la evolución de la explicitación de la mente del enseñante y del grado y forma en que éste toma en cuenta la mente del aprendiz.
- Finalmente, cómo se representan los niños la actividad del aprendiz (qué hace y piensa) promovida por la enseñanza.

Método

Participantes

160 alumnos de escuelas públicas en Río Negro y Neuquén, Argentina, distribuidos entre preescolar (último curso del nivel inicial y primero de la educación obligatoria), primer grado del nivel primario, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo (20 niños por grado), cuyas edades estaban comprendidas entre los 4 y los 13 años. En cada grado, se seleccionaron 10 varones y 10 niñas que no hubiesen repetido ningún grado escolar ni presentaran trastornos específicos. Todos los participantes contaron con el permiso de sus padres.

Contextos de enseñanza

Para obtener un panorama de los contextos informal y formal de enseñanza de la escritura, entrevistamos a padres y maestros de las comunidades educativas estudiadas (de la Cruz et al., 2002). Los padres informaron mayoritariamente que sus hijos habían iniciado su aprendizaje de la escritura en la casa mediante la producción de trazos frecuentemente acompañada por pedidos de ayuda, intentos de copia de modelos de escrituras provistas por distintos miembros de la familia y la formulación de preguntas variadas. La mayoría de los maestros encuadró su trabajo en los lineamientos curriculares regionales (CEPRN, 1990). De acuerdo a esos lineamientos, la enseñanza en preescolar prepara a los niños para el aprendizaje sistemático de la escritura, mediante la presentación de variados usos de

la escritura y la introducción a la escritura de nombres. La enseñanza sistemática de la escritura alfabética se inicia en primaria, desde un enfoque que se declara constructivista y propone fomentar durante el primer ciclo (grados primero a tercero) procesos conceptuales de apropiación de las reglas básicas del sistema de escritura, introduciendo progresivamente recursos para la producción y lectura de textos simples, como la identificación y desarrollo de temas y propósitos, el uso de mayúsculas y minúsculas y de signos de puntuación. En el segundo ciclo (cuarto y quinto grados), ya adquirido el código alfabético, se extienden los soportes, metas, formatos y géneros de escritura, se propicia un mayor ajuste ortográfico y la adquisición y evaluación de otros aprendizajes curriculares se apoyan en la escritura. En el tercer ciclo (sexto y séptimo grados) la escritura aparece como herramienta para acceder a conocimientos y demostrarlos, a la vez que se propicia cierta reflexión metalingüística y literaria.

Procedimiento e instrumento de recolección de datos

Se entrevistó a los niños individualmente en el primer trimestre escolar durante unos 30'-40'. Se empleó un guión estructurado de preguntas abiertas y tareas (cuya versión completa puede consultarse en Scheuer et al., 2001) que indagan la experiencia de los niños con la escritura y sus ideas acerca de diversos componentes que intervienen en el aprendizaje y enseñanza de la misma. En función de las respuestas, se introducían otras preguntas para ampliar o clarificar la información. Para favorecer el contacto con el niño y la focalización en la escritura, se comenzó con la solicitud de una breve escritura libre y se indagó su práctica habitual de la escritura. En este trabajo se analizan dos preguntas abiertas referidas a la enseñanza. Cada una de ellas sitúa al niño entrevistado en uno de los polos en la relación de enseñanza (enseñado o enseñante) y propone una demanda representacional particular (reconstrucción histórica, figuración de posibilidades en un espacio supuesto). Las preguntas son:

- *¿Cómo te enseñaron a escribir?*
- *¿Cómo le enseñarías a escribir a un nene (en el caso de las niñas: nena) como vos, de tu misma edad, que no aprendió y quiere aprender? Cuando ya va aprendiendo eso, ¿cómo le seguís enseñando? ¿Y después?.*

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente.

Procedimiento de análisis

Se aplicó a las transcripciones completas de las respuestas el análisis de datos textuales o lexicometría (Lebart, Salem y Bécue Bertaut, 2000) mediante el programa SPAD Recherche 5.6. Este método ha resultado adecuado para analizar las respuestas orales de niños a preguntas abiertas (Bécue, Lebart y Rajadell, 1992) y, en particular, para inferir sus concepciones acerca de la adquisición y transmisión de conocimientos (por ej., Scheuer et al., 2001b, 2006b). Aplicamos el método según dos etapas principales:

Etapa 1. Se realizaron dos Análisis Factoriales de Correspondencias Simples (AFCS). A partir de las asociaciones entre los 160 niños y todas las palabras diferentes en sus respuestas (dichas con una frecuencia que supera el umbral = 50, sin ningún otro tipo de selección a priori), el primer AFCS puso a prueba la influencia de la variable grado escolar (según: preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo). Puesto que los valores *test* alcanzados por la mayoría de los grados (>1.96) rechazan la hipótesis nula ($p < .05$) que consiste en la ausencia de diferencias léxicas entre los grados, para analizar esas diferencias evolutivo-educativas con mayor profundidad, se realizó un segundo AFCS en el que se agrupó a los niños según su grado escolar. Este AFCS proyectó sobre planos factoriales los ocho grados y todas las palabras de frecuencia >50, lo que permitió identificar grupos, o asociaciones entre las palabras y grados escolares cuya contribución a los planos factoriales supere la contribución media.

Etapa 2. Una vez identificados los grupos, se aplicó el procedimiento de Selección Automática de Respuestas Modales (SARM), que presenta en orden decreciente las respuestas modales o típicas de cada parte del corpus, en nuestro caso grados escolares, a partir del cálculo del perfil léxico medio del conjunto de las respuestas de los sujetos que los integran (sobre la base de la prueba χ^2). Las respuestas modales son respuestas originales completas de los niños, seleccionadas por el procedimiento en razón de su tipicidad (Lebart et al., 2000, p. 175). Para elaborar la descripción de los grupos, según criterios habituales, tuvimos en cuenta el primer tercio de las respuestas modales, ya que una sola no es suficiente para presentar la información aportada. Consideramos las dos preguntas (cómo te enseñaron, cómo enseñarías) según los tres focos de interés: contenido, actividad del enseñante, actividad del aprendiz. Puesto que en las respuestas la actividad del aprendiz aparece «encajada» en la del enseñante, a fin de no introducir una reorganización artificial en la descripción, presentamos los dos últimos focos en forma articulada.

Resultados

Etapa I. Análisis Factoriales de Correspondencias Simples para la identificación de los grupos léxicos

El corpus está conformado por 16.981 palabras, de las cuales 1.509 son distintas. Una vez aplicado el umbral, quedaron 59 palabras distintas. En el AFCS sobre la tabla de contingencia 160 participantes/59 palabras, siete de los ocho grados superaron el valor *test* en uno o más de los tres primeros ejes factoriales (ver Tabla I).

TABLA I. AFCS sobre la tabla de contingencia 160 participantes/59 palabras distintas: valor *test* de los grados escolares en los tres primeros ejes factoriales. Se indican en negritas los valores > 1.96

Grado escolar	Eje 1	Eje 2	Eje 3
Preescolar	6.35	0.23	-0.57
Primero	6.74	-0.61	1.88
Segundo	-2.14	-0.77	-2.84
Tercero	-1.31	-1.24	-2.92
Cuarto	-0.72	3.60	1.38
Quinto	-2.55	0.05	2.16
Sexto	0.12	-0.81	-0.99
Séptimo	-0.89	0.96	2.38

En el segundo AFCS, realizado sobre la tabla de contingencia 8 grados escolares/59 palabras, los ocho grados resultaron contributivos en uno o más de los tres primeros ejes factoriales, que explican 72,68% de la inercia total. A partir del análisis de los tres planos factoriales formados por esos ejes (que no se presentan por razones de espacio) distinguimos cuatro grupos principales que indican momentos claves en la evolución de las concepciones. La Tabla II informa la asociación de palabras y grados escolares que caracterizan a cada grupo.

TABLA II. AFCS sobre la tabla léxica 8 grados escolares/59 palabras distintas: grupos léxicos

Grupos léxicos	Palabras contributivas	Grados escolares contributivos
A	<i>mamá, mi, un, nombre, yo.</i> Comparte con grupos B y C: <i>hacer.</i> Con grupo C: <i>sí, no, sé.</i> Con grupo D: <i>de.</i>	Preescolar, primer grado (GP, G1)
B	<i>es, si, él, los, leer, entonces, también.</i> Comparte con grupo C: <i>letra, así.</i> Con grupo D: <i>porque, va, iba, ella, le.</i>	Segundo, tercero (G2, G3)
C	<i>escriba, vaya, la, hacer, que, para.</i> Comparte con grupo D: <i>las, palabras.</i>	Cuarto (G4)
D	<i>abecedario, primero, todo, bien, el, pero, en, después, una, cómo, por.</i>	Quinto, sexto, séptimo (G5, G6, G7)

Etapa 2. Procedimiento SARM para la descripción de los grupos identificados

Para describir los cuatro grupos identificados (ver Tabla II), se aplicó el Procedimiento SARM según las siguientes categorías: A) preescolar y primer grado; B) segundo y tercero; C) cuarto; D) quinto, sexto y séptimo. Las descripciones que se presentan a continuación se basan en las respuestas típicas de cada uno de los grupos indicados e incluyen a título ilustrativo fragmentos de las mismas, separando con doble barra las que corresponden a participantes distintos.

Grupo A. Preescolar y primer grado

¿Cómo te enseñaron?

Las respuestas típicas de este grupo indican que los niños que inician su escolaridad privilegian los nombres propios como contenido de la enseñanza e incluyen dibujos y, puntualmente, letras. Narran que los enseñantes –principalmente parientes de distintas generaciones– operaban mediante la provisión de modelos escritos y de indicaciones verbales para la escritura global de nombres y la anotación de letras (*mi abuela me compró un libro de cuentos y me dijo que aprenda a leer // mi papi (decía) escribí papá // mi mamá me dijo que tenía que poner la ese y yo le hacía la a y después ponía la o*), así como de sostén afectivo (*la seño decía anímense*). Sitúan la propia actividad como aprendices

en la aceptación confiada de las indicaciones del enseñante (*yo le hacía caso porque cuando yo tenía tres años no le entendía nada a mi mamá*). Precisan esta actividad en un plano principalmente manifiesto e incluyen algunas referencias mentalistas: posturas y expresiones corporales, estados madurativos, acceso sensorial, reproducción gráfica y almacenamiento mental, práctica reiterada, estados epistémicos y afectivos nítidos (*mi mamá (me enseñó) y después yo (...) me subí en la mesa y miré cómo eran las letras de mi nombre. Yo, porque quería marcar mi nombre y después aprendí mi nombre a hacerlo // sí yo lo copiaba (al nombre)... cuando me lo acordé de memoria // me sentaba todos los días en el piso y dibujaba y dibujaba y escribía // los chicos lloraban porque no aprendían y la seño decía anímense, yo me animé y copié el día*).

¿Cómo enseñarías?

Al imaginarse como enseñantes, estos niños refieren las mismas clases de contenidos que mencionaron al reconstruir cómo fueron enseñados e incluyen además algunos nombres comunes. Contemplan pasos y algunas alternativas en sus supuestas intervenciones de enseñanza, que consistirían en proveer soportes para la actividad gráfica, modelos de ejecución y de productos a ser observados y reproducidos por el aprendiz (*le presto un lápiz // escribo en la hoja y después él mira la hoja y después él escribe y se va a dar cuenta de escribir... hago un redondel, le pongo un palito para abajo y él hace otro redondel y hace otro palito*), incitar al aprendiz a decidir qué producir y a emprender producciones sin modelo presente (*y si él me dice las letras, o un auto, yo se lo hago // yo le digo vos vas a escribir nena*), considerar recurrentemente los estados mentales del aprendiz: emocionales (no siempre explicitados con lenguaje mental) y epistémicos, en términos absolutos (*habría otra forma: darle un beso // yo le digo: nene, escriba la casita y él escribe la casita y dice gracias, gracias // le digo si sabe hacer regla, o sino yo se lo hago // mañana venís otra vez, si no sabés te enseño de nuevo*). Tienen en cuenta el conocimiento del que ellos mismos dispondrían como enseñantes como prerrequisito de enseñanza (*yo le enseñaría su nombre, pero nomás falta que yo no sé escribir*).

Grupo B. Segundo y tercer grado

¿Cómo te enseñaron?

Refieren la escritura alfabética como contenido central de enseñanza y, ocasionalmente, las formas tipográficas como contenido posterior (*hacerme palabras y yo las tenía que hacer igualitas entonces después me explicaban cómo se llamaban mis letras... me empezaron a hacer manuscrita*). Dicen que los enseñantes (que ubican en el ámbito escolar además del familiar, tal como sucede en los grupos C y D) proveían materiales, indicaban ejercicios de correspondencia grafofónica para la composición de palabras con sentido (*me ponían así las letras y después yo tenía que ir diciendo cómo sonaban y qué significaban entre todas esas letras*), lectura de palabras (*me hacían leer (palabras) para imaginarme qué era*), sostenían la producción escrita del aprendiz a partir de modelos escritos, apelando a procesos de control para asegurar una reproducción fiel (*hacerme palabras y yo las tenía que hacer igualitas a ellas entonces me explicaban cómo se llamaban mis letras...// que para hacer la letra siempre tenés que mirar y pensar, antes de escribir la letra tenés que pensar cómo la hacés*), y solían limitar la enseñanza según los estados epistémicos y destrezas motrices que reconocían en el aprendiz (*me empezaron a hacer manuscritas pero se dieron cuenta de que no podía hacerlas*).

¿Cómo enseñarías?

Además de los contenidos que mencionaron al hablar de cómo les enseñaron a escribir (*que haga la a, después la ese y después empieza escribir y después le enseño a escribir la manuscrita*), ocasionalmente incluyen algunas composiciones más complejas como las oraciones y los cuentos (*después le hacía una oración // tenés que escribir muchos cuentos*). Las intervenciones de enseñanza concuerdan con la reconstrucción de la enseñanza recibida, que ocasionalmente es recuperada explícitamente como modelo para enseñar (*así como yo aprendí*). Entre sus intervenciones supuestas incluyen la provisión de materiales y de modelos para la reproducción de letras y textos sencillos (*le tengo que mostrar un cuaderno, en la escuela lo hacemos con éste, con lápiz // le empezaría a hacer las letras (...) haría un abecedario y eso, cómo se escribe el abecedario*), así como actividades vinculadas a la segmentación del flujo oral y su correspondencia con caracteres alfabéticos a ser combinados (*le enseñaría cómo suena cada palabra (...) y yo le decía: ésta si la juntás suena así, después le decía ¿cómo suena? //*

a escribir no se puede escribir con el abecedario, no se puede decir a, be, ce, de con palabras distintas le diría poné la a y la gue y la u, la sé la te, la i y la ene y así se forma agustín). Articulan su supuesta actividad como enseñante y la del aprendiz en secuencias en las que ellos ofrecerían modelos y controlarían su adquisición por parte del aprendiz como paso para la producción independiente (*enseñarle por lo menos una letra y que ella la nombre, qué letra és y después que ella la haga solita*). Jerarquizan el sostén y el estímulo emocional del aprendiz (*que no le haga caso a los demás porque...porque él siempre va a aprender su letra (...) le voy enseñando todo lo que pueda escribir, después lo felicito (...) que escriba como a él le sale no más*). Expresan que seleccionarían los contenidos en función de los estados epistémicos y destrezas del aprendiz (*le hago las letras que ella no conoce (...) y la vuelva a hacer y sino le sale le sigo intentando para que ella la haga*) y ejercerían una vigilancia sobre la corrección de los modelos que les ofrecen (*y me fijo en algo a ver cómo está escrito y escribo*). Anticipan las consecuencias epistémicas negativas de eventuales distorsiones en el proceso de reproducción gráfica (*capaz que él hace así y va a pensar que es una ce y así la ese le tiene que hacer un palito*).

Grupo C. Cuarto grado

¿Cómo te enseñaron?

Los contenidos enunciados buscan afianzar el dominio de la escritura alfabética y contemplan variantes tipográficas. Refieren actividades de enseñanza basadas en la provisión de materiales y presentación de modelos escritos y además orales (notemos que la reproducción de modelos orales exige analizar la emisión sonora, recuperar y combinar los caracteres correspondientes y trazarlos), con diferente extensión y complejidad (letras, nombres propios, otras palabras y en algún caso, textos) que ellos como aprendices debían reproducir con atención (*dictándome palabras // mamá me escribía palabras cortas para que yo las copiara // me decía primero las palabras y nosotros las teníamos que repetir. Leía ella y después leíamos nosotros // me dieron hojas para que copie de un librito y que cuando sea grande que aprendería a escribir en las dos letras (tipografías) // sí por abí yo le llevaba un librito que era para escribir cuentos*). En conjunto, estas respuestas indican que la consideración por parte del enseñante de mundo mental del aprendiz se limita a promover el control para la reproducción correcta.

¿Cómo enseñarías?

Los contenidos de enseñanza se centrarían en las reglas de combinación de la escritura alfabética (*le enseñaría a juntar las letras para hacer las palabras*) como base de una producción de un repertorio de palabras (*mesa, su nombre, más cosas*) considerando diversas tipografías (*escribir en otras letras*), sin hacer mención de textos complejos (como en cambio sucedía al reconstruir la enseñanza recibida). Expresan que sus intervenciones supuestas de enseñanza se basarían en la enseñanza recibida (*como a mí me enseñaron*). Proponen la presentación reiterada de modelos gráficos y orales para su reproducción (*no sé, escribiéndoles palabras y que lo repitan dos o tres veces ellos // le dictaría palabras y que él la copie cuando yo la escribo*) y la producción con apoyos que gradúan según los estados epistémicos que infieren en el aprendiz (*y yo la voy ayudando a hacer las palabras (...) cuando aprende un poco le voy diciendo las palabras enteras // por ahí no entiende las palabras y yo se las voy diciendo*). Apelarían a actividades mentales del aprendiz de control sobre los productos (*que vaya escribiendo cada vez mejor y después fijarse si está bien*).

Grupo D. Quinto, sexto y séptimo grados

¿Cómo te enseñaron?

Recuperan experiencias que relacionan con etapas iniciales de la escolaridad, precisando un panorama bastante amplio de contenidos que suelen secuenciar según criterios de extensión y complejidad crecientes: nombre, forma y tipo de letras (*primero las vocales, después las consonantes y después todo el abecedario*), lectura de textos simples (*me enseñaron a leer las cajas, los papeles, me iban como deletreando y después me decían qué decía y después yo aprendía así*), la escritura de palabras apoyada en la enunciación oral y su segmentación (*y después cuando nos hacía el dictado, decía Ar gen ti na*), aspectos tipográficos y ortográficos (*va con h, va con acento*), producción de textos (*me ponía las letras, así, todo el abecedario. Y después me ponía palabras y escribía todo un texto así chiquitito. Lo escribí. Y después me hizo escribir cosas más grandes. Y después empecé a escribir cuentos*). Las propuestas de los enseñantes se orientan a consolidar y evaluar una escritura convencional progresivamente independiente de modelos externos (*Y después, cuando ya fui aprendiendo me sacaron el abecedario de al lado y ellos me iban dictando palabras y yo las iba escribiendo*

// *También me leían y me tomaban el abecedario para que me lo sepa*). Mientras que aparecen numerosas referencias a intervenciones orientadas al control de la motricidad fina (*me decían que tenía que hacer bien las letras, manejar bien el lápiz*), son contadas las intervenciones sobre los procesos mentales, limitados al acceso a la información (observar, copiar) y al almacenamiento (recordar). A veces mencionan los propios estados epistémicos en tanto aprendices (*escribía bola como sabía escribirla // todavía no sabíamos*) y los diversos grados de adecuación de la producción (*y... en primero no escribía tan bien. Y después, como a mitad de año, cuando estuve en primero... Y bueno... ¡no a todos les saldrá bien!*), así como los esfuerzos requeridos para alcanzarlos (*estábamos minutos, pero nos salía*).

¿Cómo enseñarías?

Los contenidos de la supuesta enseñanza se extienden, en sintonía con lo expresado al dar cuenta de la enseñanza recibida, desde el reconocimiento y reproducción y categorización de letras o palabras hasta la producción autónoma de textos complejos, pasando por el manejo de diversas tipografías y signos de puntuación (*yo primero le enseñaría el abecedario // primero y principal, le enseñamos las vocales. Segundo, las consonantes // a escribir mayúsculas imprenta. Y después en imprenta minúscula. Y después en cursiva // que primero haga las oraciones, después haga los párrafos, después haga un resumen o un cuento. Las partes del cuento: el principio, el cuerpo y el final*). Plantean además el sentido y función que adoptan las convenciones de puntuación (*y más adelante, enseñarle lo que significa la coma, el punto, las mayúsculas // seguiría enseñándole los sustantivos. los propios que van con mayúsculas, los comunes van sin mayúsculas*). Para elaborar sus respuestas recuperan episodios de su vida en que fueron enseñados (*hacerle lo mismo que me hicieron a mí*) o incluso enseñaron a sus hermanos (*porque con mi hermano por ahí jugamos a la maestra*). Destacan en sus supuestas intervenciones de enseñanza las demostraciones y el sostén de la producción escrita del aprendiz. Ocasionalmente refieren propuestas basadas en constatar los estados de conocimiento del aprendiz, o en garantizarlos mediante el contacto con fuentes externas (*si sabe leer, que lea mucho // después... el diccionario, para buscar palabras que él no sepa // de lo que escucha que escriba*). Las puntuales menciones de intervenciones que favorecerían procesos de comprensión dan por supuesto el manejo previo del código alfabético (*que escriba y después que empiece a entender lo que escribe*).

Conclusiones y discusión

Los resultados del estudio indican que la evolución de las concepciones de los niños sobre la enseñanza de la escritura adopta diferentes cursos según nos focalicemos en cómo abordan el contenido que han de enseñar, la actividad del enseñante, o la actividad del aprendiz.

El análisis de cómo los niños hablan de la escritura como contenido de enseñanza revela en segundo grado de primaria un viraje desde una aproximación global a una aproximación componencial de complejidad creciente. Así, los niños del grupo A (preescolar y primer grado, cuyas edades se encuentran entre los 4 y los 6 años) parecen centrarse más en los precursores de la escritura (dibujos, nombres, letras aisladas) que se facilitan en el ámbito familiar. Se infiere así un enfoque global, según el cual la escritura estaría dirigida a la representación de nombres (el propio, el de la mamá), para lo cual en algún caso resulta necesario focalizarse en las letras que los componen. En cambio, los niños del grupo B (segundo y tercer grado, 7 y 8 años) hablan de la escritura de palabras (conocidas) como composición de letras, destacando la correspondencia entre esos elementos alfabéticos y segmentos del flujo oral. Además, comienzan a contemplar variantes tipográficas. En el grupo C (cuarto grado, 9 años) encontramos que la enseñanza está centrada sobre todo en la automatización de la escritura de palabras que se componen a partir de letras que pueden ser extraídas de soportes ambientales o de un reservorio interno. Finalmente, los participantes más mayores (de quinto, sexto y séptimo grado que identifican al grupo D, 10 a 13 años), sin abandonar la atención a los aspectos anteriores (letras, correspondencia con el flujo oral, tipografías) incorporan la atención a la puntuación y a las reglas ortográficas, acompañada de cierta reflexión acerca de su sentido, y explicitan el encadenamiento de letras en palabras, de palabras en oraciones, párrafos y textos de diferente complejidad.

Se registra así una evolución de las unidades en que está centrada la representación de la escritura en diferentes edades, similar a la encontrada en las concepciones de los niños sobre otros sistemas de representación externa, como el dibujo (Cox, 2005; Scheuer et al., 2001a), donde también hay una captación global de un objeto gráfico con significado reconocible que luego pasa a ser representado como compuesto por elementos cuya apropiación supone un desafío, lo que lleva a la necesidad de conocer las reglas de composición de «textos gráficos». En el caso de la escritura, aparece también una primera fase

global, en tanto la composición del nombre no es alfabética. Casi podría hablarse del «dibujo del nombre», en forma semejante a lo observado por Levin y Bus (2003). Luego los niños procesan de forma analítica la relación entre lo escrito y lo oral hasta lograr la correcta escritura de las letras en sus aspectos tipográficos, y de las palabras en su composición ortográfica, hasta llegar a los textos. Sin embargo, apenas encontramos referencias a las intenciones comunicativas, cualidades estéticas o usos epistémicos de los textos incluso entre los alumnos de últimos cursos de la primaria, quienes siguen orientándose hacia la escritura como transcripción del discurso oral (lo que en cierto sentido se aproxima al modelo «decir el conocimiento», Bereiter y Scardamalia, 1987). Prácticamente no aparecen en las respuestas referencias a la escritura como herramienta representacional alternativa y relativamente autónoma, dato significativo si tenemos en cuenta que en edades y niveles educativos superiores, ya en la secundaria e incluso en la universidad, estos usos más epistémicos de la escritura son también muy limitados (Mateos et al., 2008; Solé et al., 2005). Aunque obviamente nuestro estudio se limita a analizar las concepciones de los niños y no sus prácticas de escritura, parece que ese uso de la escritura limitado a una función más reproductiva se instala ya durante el período de la educación primaria, contrariamente a los objetivos educativos reconocidos para la escritura en esta etapa, que en Argentina, y en todos nuestros países, incluyen esas funciones comunicativas y epistémicas.

En cuanto a cómo se representan los niños la actividad de quien enseña a escribir, llama la atención la escasa evolución de las concepciones. En general en todos los grupos la actividad identificada en quien enseña se define más en términos conductuales (proporciona instrucciones, ejercicios y tareas, modelos, incluso soportes materiales para la escritura) que mentalistas. Es notable que esta escasa mentalización de la actividad de enseñar a escribir, en la que los niños no atribuyen de modo explícito metas ni intenciones a la actividad desplegada por quien enseña, no evoluciona con la edad y la escolarización. De hecho, las contadas referencias a la mente del enseñante se limitan a sus estados epistémicos y se registran sólo en los grupos menores (A y B, preescolar a tercer grado).

En relación con cómo conciben los niños la actividad del aprendiz mientras se le enseña a escribir, observamos de nuevo una escasa evolución en las concepciones de los niños. En general, se aprecia en todos los grupos que la enseñanza apenas desarrolla la agencialidad del aprendiz. Al tratarse de una en-

señanza basada en la provisión de modelos e indicaciones (Tomasello, 1999), la actividad suscitada en el aprendiz se restringe a la reproducción de modelos o al seguimiento de instrucciones de complejidad creciente a través de los cuatro grupos, lo cual es congruente con su propia concepción de la escritura como objeto de aprendizaje, en la que, como hemos visto, apenas se reconocen los componentes más ligados a esa agencialidad (funciones comunicativas, epistémicas, etc.). De acuerdo con este patrón de enseñanza, los *procesos mentales* que, según las respuestas de los niños (a partir de segundo grado, Grupo B), el enseñante promueve en el aprendiz se limitan a sustentar una adquisición fiel o sólida de conocimiento externo que garantice una ejecución correcta. En segundo y tercer grado (Grupo B), estos procesos son básicamente la discriminación, análisis y asociación de componentes mínimos, mientras que a partir de cuarto grado (Grupos C y D), se agregan el control de la adecuación de los productos y el almacenamiento de la información.

En cuanto a la consideración por parte del enseñante de los *estados mentales* del aprendiz, paradójicamente son los niños menores (entre preescolar y tercer grado, cuando la escritura claramente constituye un desafío de aprendizaje), quienes consideran en sus imaginadas prácticas de enseñanza a su hipotético destinatario en forma más vívida y asignan importancia a sus estados emocionales, sus conocimientos y desconocimientos. En cambio, los niños mayores (cuarto, quinto, sexto y séptimo), quienes supuestamente cuentan con una mirada mental más sofisticada (Wellman, 1990), mencionan sólo estados y procesos muy básicos al delinear sus propuestas de enseñanza. Jerarquizan en cambio la precisión de aspectos que comprometen al objeto a ser enseñado y su secuenciación de acuerdo a una lógica componencial.

Finalmente, nuestros resultados indican que las concepciones de los niños sobre la enseñanza de la escritura apenas varían en función del punto de vista adoptado por el niño (enseñado o enseñante). No se observan en ningún grupo concepciones diferenciadas para ambas posiciones respecto de la actividad del enseñante y la del aprendiz.

A partir de estos datos, la escasa mentalización de la actividad de enseñar a escribir contrasta notablemente con la tendencia de los niños a interpretar en términos mentalistas su actividad como aprendices (Scheuer, de la Cruz, Pozo y Bacalá, 2001; Scheuer et al., 2006) e incluso de pensar en esos mismos términos cuando se trata de concebir las ayudas que un niño debe recibir para aprender (de la Cruz et al., 2005). Aunque hay que tener cautela al interpretar estos datos,

ya que en ellos se analizan las concepciones de los niños pero no sus prácticas al aprender a escribir, y tampoco se analizan las prácticas de enseñanza de sus docentes, éste es, en nuestra opinión, uno de los resultados más llamativos de este estudio: el que la actividad de enseñar se convierta para los niños, en un marco de edades tan amplio, en una especie de «caja negra» que se define principalmente por las acciones que se despliegan, más que por las intenciones y metas que dirigen esas acciones. Si asumimos la necesidad de que las actividades de enseñanza y aprendizaje, y también las de la escritura, se estructuren a partir de unas metas y significados compartidos (Olson y Bruner, 1996), podemos observar aquí una importante restricción en la forma en que *los niños hablan sobre la enseñanza de la escritura*, ya que parecen mentalizar escasamente la actividad de quien les enseña, la que según las palabras de los niños, se reduce a proveer materiales, consignas, demandas, etc. La dificultad para atribuir estados y procesos mentales a quien enseña a escribir, unida a la mayor mentalización de las ayudas, centradas en este caso en la actividad mental del niño que aprende y recibe ayudas para superarlas, nos haría pensar más bien en que mentalizar la actividad docente supone un orden recursivo más en la atribución de estados y procesos mentales (pensar que el profesor piensa en lo que el niño siente y piensa), que sin duda hace más complejas estas representaciones.

Pero también desde una perspectiva educativa, se necesitarían nuevos estudios para desvelar si la opacidad de las intenciones educativas de sus docentes – cuya mente es para los niños una verdadera «caja negra»– se debe a que no hacen explícitas las intenciones que sin embargo rigen sus estrategias de enseñanza, o bien, como parece derivarse de nuestros datos, a que se apoyan en una enseñanza transmisiva, guiada por concepciones cercanas a una teoría directa de la enseñanza, a un conductismo ingenuo (Pozo et al., 2006), de tal modo que la escasa «mentalización» de la actividad de enseñar por parte de los alumnos sería un reflejo de la propia enseñanza que reciben, basada en ese conductismo ingenuo. Para comprobar esta hipótesis se necesitarán nuevos estudios que, superando las limitaciones del actual, analicen el efecto de diferentes prácticas de enseñanza y aprendizaje sobre las concepciones de los niños.

Referencias bibliográficas

- ASHLEY, J. Y TOMASELLO, M. (1998). Cooperative problem-solving and teaching in preschoolers. *Social development*, 2, 143-163.
- BORZONE DE MANRIQUE, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- BÉCUE, M., LEBART, L. Y RAJADELL, N. (1992). El análisis estadístico de datos textuales. La lectura según los escolares de enseñanza primaria. *Anuario de Psicología*, 55, 7-32.
- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- BRUNER, J. (1997). *The culture of education*. (Trad. cast. de Félix Díaz: *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997).
- CHEVALLARD, I. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- CEPRN (1990). *Diseño Curricular de Nivel Primario de la Provincia de Río Negro*.
- COX, M. (2005). *The Pictorial World of the Child*. New York: Cambridge University Press.
- DE LA CRUZ, M., SCHEUER, N., BAUDINO, V., HUARTE, M. F., SOLA, G. Y POZO, J. I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en distintos entornos socioculturales: medios y marginados. *Estudios pedagógicos*, 28, 7-29.
- DE LA CRUZ, M., SCHEUER, N., HUARTE, M. F. Y POZO, J. I. (2006). Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. *Cultura y Educación*, 18 (1), 47-61.
- DOCKRELL, J. E. Y TEUBAL, E. (2007). Distinguishing Numeracy from Literacy: Evidence from Children's Early Notations. En E. TEUBAL, J. DOCKRELL Y L. TOLCHINSKY (Eds.), *Notational Knowledge* (pp. 113-134). Rotterdam: Sense.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FITZGERALD, J., Y SHANAHAN, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
- GRAHAM, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing. En C. A. MACARTHUR, S. GRAHAM Y J. FITZGERALD (Eds.) (pp. 187-207), *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Trad. cast. de J. C. Gómez y María Núñez: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994).

- KLEIN, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, 203-270.
- LEBART, L., SALEM, A. Y BÉCUE BERTAUT, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Lleida: Milenio.
- LEVIN, I. Y BUS, A. G. (2003). How Is Emergent Writing Based on Drawing? Analyses of Children's Products and Their Sorting by Children and Mothers. *Developmental Psychology*, 39, 5, 891-905.
- MACARTHUR, C. A., GRAHAM, S. Y FITZGERALD, J. (Eds.) (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford.
- MARTÍ, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor.
- MATEOS, M. MARTÍN, E., PECHARROMÁN, A., LUNA, M. Y CUEVAS, I. (2008) Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. *Revista de Educación*, 347, 255-274.
- MAYNARD, A. E. (2002). Cultural teaching: The development of teaching skills in Maya sibling interactions. *Child Development*, 73 (3), 969-982.
- OLSON, D. R. Y BRUNER, J. S. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. En D. R. OLSON Y N. TORRANCE (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 9-27). Cambridge: Blackwell.
- PERRET CLERMONT, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- PONTECORVO, C., ORSOLINI, M., BURGE, B. Y RESNICK, L. B. (1996). *Children's Early Text Construction*. Mahwah: Erlbaum.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. DEL P., MATEOS, M., MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. (Eds.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PRAMLING, I. (1983). *The child's conception of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- PREMACK, D. Y PREMACK, A. J. (2004). Education for the prepared mind. *Cognitive Development* 19, 537- 549.
- RIVIÈRE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- SCHEUER, N., POZO, J. I., DE LA CRUZ, M. Y BACCALÁ, N. (2001a). ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 185-205.

- SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., HUARTE, M. F., CAÍÑO, G. Y POZO, J. I. (2001b). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13 (4), 255-240.
- SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., POZO, J. I., HUARTE, M. F., BOSCH, M. B., BELLO, A. Y BACCALÁ, N. (2006a). Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. En J. I. POZO, N. SCHEUER, M. DEL P. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. MATEOS, E. MARTÍN, Y M. de la CRUZ (Eds.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 153-170) Barcelona: Graó.
- SCHEUER, N., DE LA CRUZ, M., POZO, J. I., Y NEIRA, S. (2006b). Children's autobiographies as learners of writing. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 709-725.
- SOLÉ, I., MATEOS, M., MIRAS, M. MARTÍN, E., CASTELLS, N., CUEVAS, I. Y GRÀCIA, M. (2005). Lectura, escritura, y adquisición de conocimientos en educación Secundaria y educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.
- STRAUSS, S. Y SHILONY, T. (1994). Teachers' models of children's minds and learning. En L.A. HIRSCHFELD Y S. A. GELMAN (Eds.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture* (pp. 455-473). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- STRAUSS, S., ZIV, M. Y STEIN, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers's developing theory of mind. *Cognitive Development*, 17, 1473-1487.
- TOLCHINSKY, L. (2003). *The Cradle of Culture*. Mahwah, NJ: LEA.
- TOLCHINSKY, L. Y 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.
- TOMASELLO, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- WELLMAN, H. M. (1990). *The Child's Theory of mind*. Cambridge, M. A.: MIT Press. Trad. cast: *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- WOOD, D., WOOD, H., AISWORTH, S. Y O'MALLEY, C. (1995). On becoming a tutor. Toward an ontogenetic model. *Cognition and Instruction*, 13 (4), 565-581.

Dirección de contacto: Montserrat de la Cruz. Centro Regional Universitario Bariloche. Quintral 1250. 8400 Bariloche, Argentina. E-mail: delacruz@crub.uncoma.edu.ar