



Paul Klee, *Genio sirviendo un ligero desayuno*, detalle, 1920.

**LA MIRADA DE PADRES Y  
MAESTROS SOBRE QUÉ  
OCURRE EN LA MENTE DEL  
NIÑO CUANDO ESCRIBE**

Montserrat de la Cruz  
Nora Scheuer María F.  
Huarte Graciela Sola  
de Caíno

RESUMEN

**LA MIRADA DE PADRES Y MAESTROS SOBRE  
QUÉ OCURRE EN LA MENTE DEL NIÑO CUANDO ESCRIBE**

*Se presenta un estudio de casos sobre las concepciones de maestros y padres, de comunidades educativas de nivel primario en distintos sectores socioculturales, acerca de los contenidos de la actividad mental de los niños al componer un texto escrito (antes de escribir, al escribir, al borrar, al releer un texto escrito). La importancia de conocer dichas concepciones reside en que éstas impregnan las expectativas y las ayudas que maestros y padres ofrecen a los niños en relación a la escritura y en que pueden ser adoptadas por los propios niños como una manera apropiada de pensarse a sí mismos como escritores y pensadores.*

*Se entrevistó individualmente a ocho maestros y diez padres de alumnos de escuelas públicas de nivel primario en San Carlos de Bariloche, Argentina, empleando un guión estructurado de preguntas abiertas. Las transcripciones textuales de sus respuestas completas fueron analizadas con base en el método estadístico de datos textuales.*

RÉSUMÉ

**LE REGARD DES PARENTS ET DES ENSEIGNANTS SUR CE QUI  
SE PASSE DANS L'ESPRIT DE L'ENFANT QUANT IL ECRIT**

*On présente une étude de cas sur les conceptions des parents et des enseignants-de communautés éducatives à niveau du primaire dans différents secteurs socioculturels- à propos des contenus de l'activité mentale de l'enfant quand il rédige un texte (avant d'écrire, lorsqu'il écrit, lorsqu'il gomme et lorsqu'il relit un texte écrit).*

*Il est important de connaître ces conceptions parce qu'elles imprègnent les attentes et l'aide que parents et enseignants offrent à l'enfant en ce qui concerne l'écriture. Et aussi parce qu'elles peuvent être adoptées par l'enfant comme une manière appropriée de se prétendre comme un écrivain et un penseur.*

*On a interviewé individuellement 8 instituteurs et 10 parents d'élèves des écoles publiques de niveau primaire à San Carlos de Bariloche, en Argentine, en nous servant d'un plan structuré de questions ouvertes. Les transcriptions textuelles de leurs réponses complètes ont été analysées sur la base d'une méthode statistique des données textuelles.*

ABSTRACT

**PARENTS AND TEACHERS VISION REGARDING WHAT  
GOES ON IN A CHILD'S MIND WHEN HE/SHE WRITES**

*A study of cases regarding the conceptions that parents and teachers of primary school educational communities of various social and cultural sectors have is presented in this paper. It concerns the contents of children's mental activities when composing a written text (prior to writing, when writing, while erasing, and upon rereading a written text). The importance of being aware of such conceptions lies in the fact that they pervade the expectations and assistance teachers and parents provide children with pertaining writing. In addition, it lies in the fact that children themselves can take them as their own suitable way to envision themselves as writers and thinkers.*

*Eight teachers and ten parents of primary public school children were interviewed individually in San Carlos de Bariloche, Argentina resorting to a structure script with open-ended questions. Textual transcriptions of their complete answers were analyzed based on a statistic approach for textual data.*

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la escritura  
Teaching writing

# LA MIRADA DE PADRES Y MAESTROS SOBRE QUÉ OCURRE EN LA MENTE DEL NIÑO CUANDO ESCRIBE

Montserrat de la Cruz\*  
Nora Scheuer\* \* María F.  
Huarte\* \*\* Graciela Sola  
de Caíno\* \*\*\*

## INTRODUCCIÓN

El niño se apropia de la escritura como práctica sociocultural compleja en situaciones de interacción con otros. Padres y maestros ocupan, en circunstancias distintas, una posición privilegiada a la hora de propiciar ese aprendizaje. Mientras los maestros implementan una enseñanza intencional y sistemática, los padres, según las situaciones, enseñan jugando, conversando, presentando modelos o planificando actividades (Palacios y González, 2000). Las maneras en que, padres y maestros favorecen la escritura en el niño, se encuentran profundamente afectadas por cómo conciben la escritura y

el funcionamiento de la mente de quien escribe. Estas concepciones, de predominio implícito, están presentes en las prácticas y en la toma de decisiones sobre las mismas y cambian según los períodos históricos y los entornos socioculturales (Olson y Bruner, 1996). La importancia de conocer las concepciones de quienes participan del entorno de escritura del niño reside en que éstas impregnan las expectativas y las ayudas que le ofrecen. Además, dichas concepciones pueden ser adoptadas por el niño «como una manera apropiada de pensarse a sí mismo, a sus aprendizajes y a sus habilidades para pensar [...] Las concepciones de sí mismo y de la mente pueden ser productos de la pedagogía y viceversa» (Olson Bruner, 1996).

\* Profesora Titular e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue. Su área de investigación son las concepciones de aprendizaje y enseñanza de aprendices y enseñantes en distintos niveles educativos y entornos socioculturales. Dirección electrónica: [cornagli@bariloche.com.ar](mailto:cornagli@bariloche.com.ar)

\*\* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, con lugar de trabajo en la Universidad Nacional del Comahue. Sus áreas de investigación son los procesos de aprendizaje y desarrollo en niños en diferentes entornos socioculturales, en relación con el conocimiento numérico, el dibujo, la lengua escrita y con las concepciones de aprendizaje y enseñanza.

\*\*\* Ayudante de cátedra en el área de psicología del desarrollo. Miembro del equipo de investigación que se ocupa del estudio de las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los niños en el inicio de la escritura.

\*\*\*\* Profesora de literatura y miembro del equipo de investigación que se ocupa del estudio de las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los niños en el inicio de la escritura.

Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Agradecimientos a las escuelas públicas de Bariloche donde se realizó este estudio, a Virginia Baudino, Florencia Cisterna y Bibiana por su colaboración en la toma y transcripción de entrevistas. Esta investigación ha sido apoyada por la Universidad Nacional del Comahue

En este trabajo investigamos cómo conciben padres y maestros la actividad mental que opera en el niño al emplear una herramienta de especial relevancia cultural, considerable complejidad simbólica y gran impacto en el desarrollo cognitivo (Olson, 1999): la escritura. Ésta es una herramienta clave, en nuestra cultura, para la participación de las personas en la sociedad y en especial para la escolaridad obligatoria. De acuerdo a Resnick (1999), la enseñanza de la escritura tiene la potencialidad para convertirse en el medio ideal para el aprendizaje de habilidades de orden superior. Al apropiarse de la escritura, las personas no sólo incorporan una nueva habilidad, sino que reestructuran aspectos básicos de su pensamiento (Olson, 1999).

Numerosos trabajos han identificado los procesos mentales que intervienen cuando las personas desarrollan composiciones escritas. En primer lugar, tienen que decidir qué contar, con qué propósito, quién es el destinatario del texto. Una vez definidos estos aspectos, mientras escriben, revisan el texto que van generando con el fin de mejorarlo, haciendo correcciones sobre el mismo. Dichas actividades no se presentan de modo secuencial, sino son más bien recurrentes (Mateos, 2001). Los trabajos de Scardamaglia y Bereiter (1992) han diferenciado dos modelos del proceso de composición: uno propio de escritores "poco maduros" (o novatos) y el otro de escritores "más maduros" (o expertos), según la manera en que introducen y operan con el conocimiento. Los escritores poco maduros tienden a adoptar el modelo que los autores denominan *contar el conocimiento*, en tanto que los escritores de mayor experiencia tienden a adoptar el modelo llamado *transformar el conocimiento*. El pasaje de un modelo a otro requiere una explicitación de los procesos que intervienen en el segundo, el que a su vez demanda una enseñanza deliberada.

A continuación se presenta un estudio de casos que tiene el propósito de describir las concepciones de maestros que trabajan con niños

de distintos entornos socioculturales y las de sus padres, sobre los contenidos de la actividad mental, en cuatro momentos implicados en la actividad de escribir: antes de escribir, al escribir, al borrar, al releer.

## MÉTODO

### SUJETOS

El conjunto de sujetos con los que se llevó a cabo el estudio estuvo constituido por ocho maestros y diez padres de alumnos de escuelas públicas de San Carlos de Bariloche, Argentina, en barrios habitados por familias de sectores sociales medios y marginados. En Bariloche, se registra una estrecha asociación entre participación en la actividad económica, nivel educativo alcanzado por los adultos y zona de residencia. La mitad de los maestros entrevistados trabajaba en escuelas ubicadas en barrios de sectores sociales medios; la otra mitad, en escuelas en barrios marginados. Los padres, que tenían un hijo cursando primer grado, se distribuían de la misma manera: la mitad habitaba en barrios de sectores medios y la otra mitad, en barrios marginados. La denominación de *marginación* refiere a una ubicación periférica respecto de la participación e influencia en el sistema político, económico, social y cultural (De la Cruz y Lolich, 1995). Pese a que la variable sociocultural-económica constituye una *variable empaquetada* (Gauvain, 1995) que implica un cúmulo de modalidades, el indicador clave que se consideró para los maestros es el barrio donde se encuentra la escuela y, para los padres, el máximo título educativo alcanzado (sectores medios: título de educación primaria o más; sectores marginados: primaria incompleta).

### PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se entrevistó a ocho maestros y diez padres individualmente, empleando un guión estructurado de preguntas abiertas. Las preguntas

que se consideran en este trabajo se refieren a una sucesión de cuatro momentos en los que un niño escribe, representados mediante tarjetas gráficas (ver figura 1).

Las preguntas son:

- Ahora el nene está por escribir un cuento, o una carta a los parientes que viven lejos. El nene está por empezar a escribir. ¿Qué está pensando? (tarjeta superior izquierda).
- El nene está escribiendo. ¿Qué está pensando? (tarjeta superior derecha).
- El nene está borrando algo de lo que escribió. ¿Por qué será que borra? ¿Cómo se dio cuenta que hacía falta borrar? (tarjeta inferior izquierda).
- El nene terminó de escribir y ahora lo está leyendo. ¿En qué estará pensando? ¿En qué se fija? (tarjeta inferior derecha).

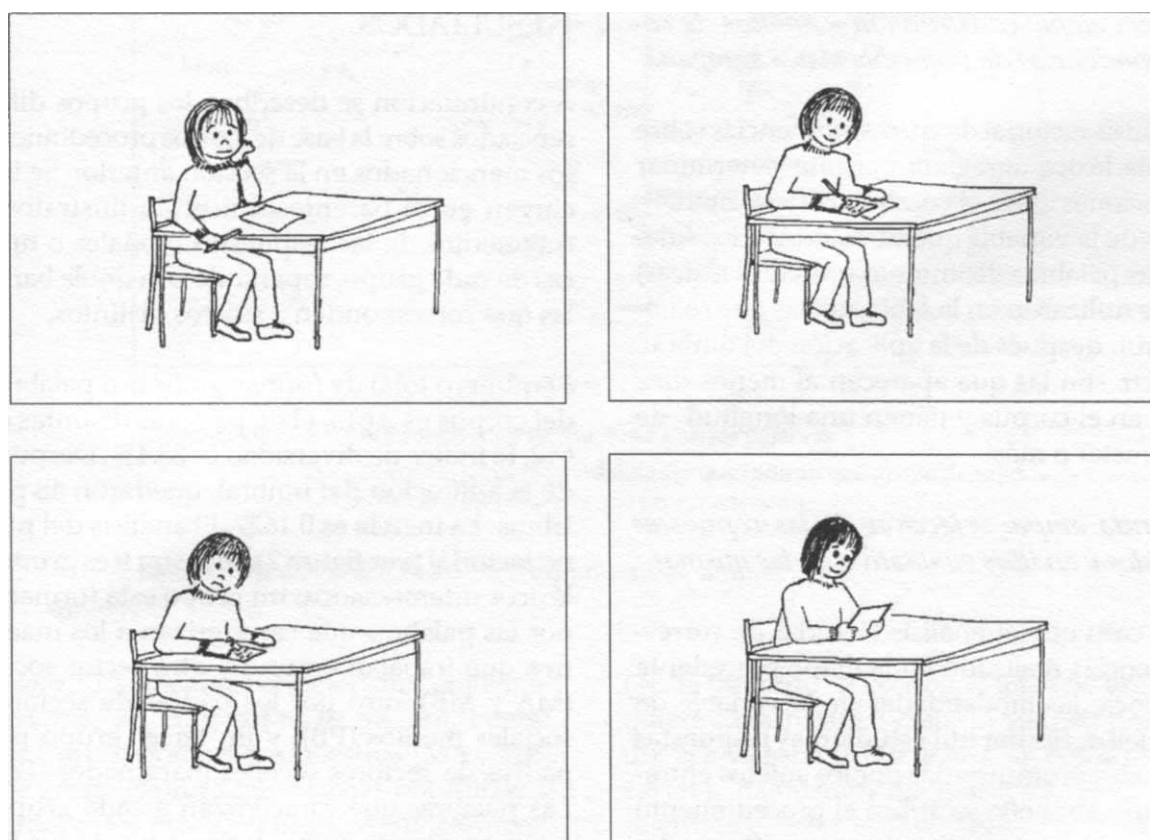


Figura 1. Cuatro momentos de escritura

### *PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS*

Se analizaron las respuestas de maestros y padres mediante la lexicometría o estadística textual (Bécue, 1991; Lebart y Salem, 1994), utilizando el programa SPADT. Al emplear este

método para estudiar las concepciones de las personas, se supone que las ideas que las conforman se manifiestan en su manejo del vocabulario, concretamente en las frecuencias relativas de las palabras empleadas (Baccalá y De la Cruz, 2000). En este estudio, el corpus

comprende dieciocho respuestas individuales. En la partición del corpus se consideraron las respuestas agrupadas en textos definidos por la variable *posición educativa-sector social*, conformada por cuatro modalidades: maestros de sectores sociales medios (MB), maestros de sectores sociales marginados (MA), padres que habitan en sectores sociales medios (PB) y padres de sectores sociales marginados (PA).

El análisis de la información se realizó en dos etapas:

*Primera etapa: construcción y análisis de correspondencias de una tabla léxica agregada.*

El análisis factorial de correspondencias sobre la tabla léxica agregada permite determinar asociaciones entre el vocabulario y las modalidades de la variable que caracteriza a los sujetos. Las palabras distintas (o unidades léxicas) que se utilizaron en la tabla son las que se obtuvieron después de la aplicación del umbral, es decir, son las que aparecen al menos diez veces en el corpus y tienen una longitud de un carácter o más.

*Segunda etapa: selección de las repuestas modales y análisis cualitativo de las mismas.*

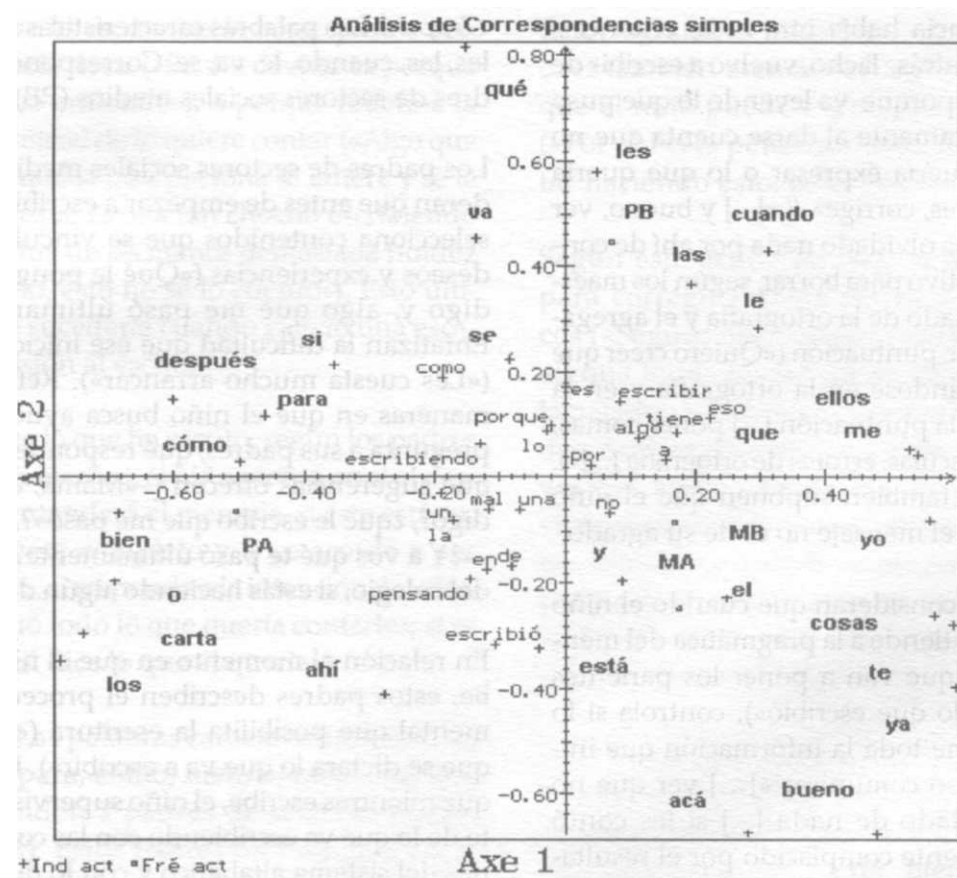
En el caso que el análisis factorial de correspondencias realizado en la etapa precedente diferencie las modalidades de la variable de los sujetos, resulta útil estudiar las respuestas originales pronunciadas por los sujetos entrevistados. Para ello se aplicó el procedimiento de selección automática de respuestas modales, que proporciona en orden decreciente las respuestas completas típicas o características

que corresponden a cada modalidad, a partir del cálculo del perfil léxico medio del conjunto de sujetos que la componen (criterio *chi cuadrado*). Este procedimiento permite situar las palabras que resultaron características en el análisis factorial de correspondencias en su contexto de producción. Para el estudio de las diferencias en las concepciones de los sujetos entrevistados según su posición educativa-sector social, se realizó una descripción de respuestas modales.

## RESULTADOS

A continuación se describen los grupos diferenciados sobre la base de los dos procedimientos mencionados en la sección anterior. Se incluyen entre paréntesis, a título ilustrativo, fragmentos de las respuestas modales o típicas de cada grupo, separando con doble barra las que corresponden a sujetos distintos.

El número total de formas gráficas o palabras del corpus es 2.613, el de palabras distintas es 612. El índice de diversidad es 23.4%. Después de la aplicación del umbral, quedaron 48 palabras. La inercia es 0,1627. El análisis del plano factorial (ver figura 2), muestra tres grupos léxicos diferenciados: un grupo está formado por las palabras que caracterizan a los maestros que trabajan en uno y otro sector social (MA y MB), otro por los padres de sectores sociales medios (PB), y un tercer grupo por padres de sectores sociales marginados (PA). Las palabras que caracterizan a cada grupo, están en negrita. Cabe destacar que todos los individuos se refieren a la composición escrita de una carta.



Convenciones: 4- Coordenadas en las que se ubican las palabras  
 □ Coordenadas de las modalidades que indican qué grupo de sujetos se asocia a las personas que las caracterizan.

Figura 2. Análisis factorial de correspondencias simples

**Grupo 1.** Las palabras características son: que, ellos, me, yo, el, y, cosas, te, ya, acá, bueno, está. Corresponden a los maestros (MA y MB). Este grupo expresa que al estar por iniciar la escritura, los niños piensan en un destinatario real, seleccionan el contenido a partir de la evocación de sucesos y lo organizan («Está pensando, por la expresión de la carita está pensando ¿cómo empiezo?, ¿qué les pongo?, ¿qué quiere contarles a los parientes? y ¿quiénes son?» // «Está organizando el mensaje»).

Los maestros refieren que mientras el niño escribe, vuelca lo que han recordado y organizado mentalmente en el momento anterior, aunque suele hacerlo de modo incompleto

(«Está tratando de escribir el texto de lo que él quiere comunicar» // «Sabe lo que está poniendo; acá ya sabe la estructura de cómo es una carta»). Asimismo, los maestros dicen que, mientras escribe, el niño genera una imagen de su capacidad para escribir, la que incide en su estado emocional, que a su vez opera como motivación («Tiene carita de feliz, así que sabe lo que está poniendo, tiene ganas de escribir»).

Los maestros expresan que el niño borra con tres motivos básicos. Uno es para ajustar el texto escrito al orden y al contenido preciso del texto anticipado mentalmente en el primer momento («[...] porque, lo que me pasa a mí siempre, empiezo a contar algo y me olvido de que

en esa secuencia había otra cosa; entonces, quiero volver atrás. Tacho, vuelvo a escribir de cero»// «[...] y porque va leyendo lo que puso y por ahí, justamente al darse cuenta que no era lo que quería expresar o lo que quería poner, entonces, corrige» // «[...] y bueno, ver que no se haya olvidado nada por ahí de contar». Otro motivo para borrar, según los maestros, es el cuidado de la ortografía y el agregado de signos de puntuación («Quiero creer que debe estar fijándose en la ortografía y en la expresión, en la puntuación [...] poner comas, puntos, mayúsculas, errores de ortografía [...]). Los maestros también suponen que el niño borra cuando el mensaje no es de su agrado.

Los maestros consideran que cuando el niño lee lo escrito, atiende a la pragmática del mensaje («la cara que van a poner los parientes cuando lean lo que escribió»), controla si lo escrito contiene toda la información que inicialmente quiso comunicar «[...] ver que no se haya olvidado de nada [...] si les contó todo»), o se siente complacido por el resultado alcanzado («Está contento, así que parece que le salió bien»).

Al interior de este grupo, se observan diferencias respecto del posicionamiento del maestro en relación al niño. Cuando se les pregunta por el pensamiento del niño al escribir, los maestros de sectores sociales medios hablan en primera persona y describen a veces el pensamiento del niño a través de su propio proceso de pensamiento. Es decir, se basan en sus propias experiencias, lo que indicaría que suponen que éstas son similares a las del niño («[...] porque, lo que me pasa a mí siempre; lo que yo hago»).

En cambio, los maestros de sectores marginados basan sus atribuciones en las expresiones del personaje de las tarjetas e introducen en las respuestas el uso del pronombre *ellos*, con el que parecen marcar diferencias claras entre la experiencia del personaje y las propias («Ellos imaginan»).

*Grupo2.* Las palabras características son: qué, les, las, cuando, le, va, se. Corresponden a padres de sectores sociales medios (PB).

Los padres de sectores sociales medios consideran que antes de empezar a escribir, el niño selecciona contenidos que se vinculan a sus deseos y experiencias («Qué le pongo, qué le digo y, algo que me pasó últimamente»). Enfatizan la dificultad que ese inicio supone («Les cuesta mucho arrancar»). Refieren las maneras en que el niño busca ayuda, cómo pregunta a sus padres, qué responden éstos y qué sugerencias ofrecen («Mamá, ¿y qué le digo?, ¿qué le escribo que me pasó?», (*madre*) -«¿Y a vos qué te pasó últimamente? Contale del colegio, si estás haciendo algún deporte»).

En relación al momento en que el niño escribe, estos padres describen el procedimiento mental que posibilita la escritura («Es como que se dictara lo que va a escribir»). Expresan que mientras escribe, el niño supervisa el ajuste de lo que va escribiendo con las convenciones del sistema alfabético y con lo que quiere comunicar («Si está escribiendo bien, cómo son las letras, si escribe lo que quiere contar»). Estos padres señalan la estrecha articulación entre las dimensiones cognitivas y emocionales en un proceso dinámico. Expresan que, una vez que el niño supera las dificultades del inicio, acompañadas de un estado de tensión, se distiende a medida que escribe («Yo pienso que una vez que empiezan a escribir y se les fue la problemática de qué les pongo, ¡uy! qué se yo, es como que sienten un alivio, [...] ya después las cositas van saliendo solas, sienten, no encuentro la palabra exacta, como que antes sentían una presión de ellos mismos y después es como que esa presión... se distienden»). Refieren también el placer que experimenta el niño cuando puede comunicar por escrito sus experiencias («Está con gusto porque le está contando al que está escribiendo las cosas que fueron pasando»).

Cuando el niño borra, los padres dicen que es para corregir porque no entiende lo que escri-



bió, porque lo escrito no se corresponde con lo que quería decir («Se dio cuenta es porque lo leyó y no entiende»), o porque redefine la selección inicial de lo quiere contar («Algo que no quería que la otra persona se entere y se le escapó porque estaba tan chocho escribiendo que se les fue de las manos demasiada fluidez y pucha, no, esto no se lo cuento»). Esto último puede sucederle cuando ejerció una escasa supervisión al escribir.

Cuando lee lo que ha escrito, según los padres de sectores medios, el niño piensa en si el destinatario entenderá el mensaje, si éste está suficientemente completo y si es acorde a sus intenciones, si responde a la intención del niño («Si escribió todo lo que quería contarles; si se entiende, si dice lo que él quería»).

*Grupo 3.* Las palabras características son: si, después, para, cómo, bien, o, carta, los, ahí. Corresponden a padres de sectores marginados (PA). Estos padres refieren que antes de empezar a escribir, el niño selecciona un tipo de producción y se preocupa por la calidad del producto final («Cómo escribir una poesía, o un versito, o en hacer un dibujo lindo»). Subrayan los sentimientos de inseguridad y duda que el niño experimenta en este momento («¿Qué hago?, ¿cómo empiezo?, ¿qué pongo?, ¿la escribo o no la escribo?» // «Tiene carita de asustado, pensativo»).

Cuando responden acerca de lo que el niño piensa cuando está escribiendo, refieren estados afectivos negativos. Estos consisten principalmente en la preocupación por los juicios de los eventuales lectores sobre la calidad expresiva, el ajuste al código ortográfico y la presentación de su producto («Si estaría bien lo que está escribiendo, si se está expresando bien» // «Qué van a decir cuando le lean la carta [...] si tenía muchas faltas

de ortografía, si tenía borrones»). Estos padres también mencionan la falta de sentido que el niño puede experimentar al escribir («Por ahí está pensando qué aburrido es estar haciendo esto, estar escribiendo»).

Según este grupo de padres, el niño borra para corregir errores retóricos y ortográficos («Seguro que repitió lo mismo o repitió alguna letra» // «Porque le salió mal escrita la palabra»). Expresan que estos errores pueden derivar de estados emocionales negativos del niño («Por ahí los chicos están nerviosos, cohibidos») que los padres a veces no detectan y resuelven mediante una respuesta drástica («A veces uno no se da cuenta de que están mal y los reta o les da un sopapo, a veces lo necesitan»).

Consideran que cuando el niño lee lo escrito, piensa en el juicio del lector sobre el texto y en la eficacia comunicativa del mismo («[...] pensando en si está bien, si va a gustar el cuento o la carta» // «[...] lo ve que está muy borroneado y que no va para una carta» // «él mismo, al leer, no entiende lo que escribió»). Estos padres expresan que en este momento el niño tiene conciencia del esfuerzo que invierte en el aprendizaje de la escritura como vía de promoción social («[...] y diciéndose: mira lo que estoy haciendo para poder salir adelante y tener los logros que quiero»).

## CONCLUSIONES

Los análisis realizados muestran que los adultos que forman parte del contexto de escritura del niño, expresan diferentes perspectivas sobre los estados emocionales y procesos en la mente del niño durante la composición escrita, que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.  
Estados emocionales y procesos mentales que intervienen en los diferentes momentos de la composición escrita, según los grupos diferenciados por el análisis

	<i>Maestros</i>	<i>Padres sectores medios</i>	<i>Padres sectores marginados</i>	
<i>Antes de escribir</i>	Selección del destinatario. Selección del contenido en base a la evocación de recuerdos. Organización mental del texto.	Selección del contenido en base a la evocación de recuerdos. Búsqueda de ayudas para esa selección. Tensión ante la toma de decisiones.	Preocupación por la calidad de su escritura y por los juicios negativos externos. Inseguridad y tensión	Selección de tipo de producción
<i>Al escribir</i>	Traducción de representaciones mentales a representaciones escritas. Satisfacción al escribir y motivación para escribir.	Traducción de: representaciones mentales, a representaciones lingüísticas subvocales, a representaciones escritas. Supervisión de lo que se produce de acuerdo a la intención comunicativa y a normas convencionales de escritura. Alivio de la tensión. Satisfacción al escribir.		Interrogación acerca de los juicios externos sobre la calidad del texto. Aburrimento al escribir.
<i>Al borrar</i>	Comparación del texto producido con el texto anticipado, con apreciaciones estéticas personales y con normas convencionales de escritura.	Supervisión de acuerdo con la evaluación de la eficacia comunicativa del texto y a su ajuste a la intención inicial. Comprensión del texto.		Reconocimiento de errores de escritura.
<i>Al leer</i>	Supervisión del texto producido, comparándolo con el texto anticipado. Interrogación acerca del impacto del texto en el lector. Satisfacción con el resultado alcanzado.	Evaluación de la potencialidad del texto para ser comprendido por el lector.		Interrogación acerca de los juicios externos sobre la calidad del texto. Evaluación de la potencialidad del texto para ser comprendido por el lector. Reconocimiento del sentido mediato del esfuerzo realizado.

La lectura de la tabla 1 permite plantear que son principalmente los padres quienes renen cómo la actividad de composición genera ciertos estados emocionales en el niño. Los

padres de sectores marginados describen estados emocionales inhibitorios, mientras que los padres de sectores medios describen estados que favorecen la producción. Para los pa-

dres de sectores marginados, el escribir requiere del niño un esfuerzo cognitivo y emocional particular, que se intensifica por la preocupación por la evaluación externa y por la expectativa de ascenso social que adjudican al conocimiento de la escritura. La satisfacción para el niño, si es que la encuentra, se vincula a metas mediatas, cuando este conocimiento le permita mejorar las condiciones de vida actuales. En cambio, los padres de sectores sociales medios refieren la escritura como una actividad natural, placentera, que entusiasma al niño y fluye sin inconvenientes en un entorno favorable. Este contraste podría deberse a las diferencias marcadas en la familiaridad con las prácticas de escritura y el lugar asignado a la escritura en los dos sectores considerados. Llama la atención que, al referir los estados emocionales del niño, los padres dan cuenta de una dimensión cuya integración en la explicación de actividades complejas como la composición escrita, constituye un desafío para los teóricos actuales del aprendizaje (Huertas, 1997; Mateos, 2001; Pozo y Scheuer, 1999) y de la producción de los expertos (Jitrik, 2000). Por su parte, los docentes, al centrarse en los procesos cognitivos, aluden escasamente a la emoción, restringiéndola a un producto del éxito al escribir.

De los diferentes grupos de adultos entrevistados, los padres de sectores medios son quienes ofrecen mayores precisiones acerca de los procesos mentales del niño al escribir. Estos padres vinculan algunos de los estados y procesos mentales que mencionan a más de un momento de la composición escrita (tensión, supervisión), precisando un contenido diferenciado para cada momento. Los padres de sectores medios son los únicos que refieren la función que el niño pequeño asigna al lenguaje hablado en la producción de escritura, especificando, además, que se trata ya de un lenguaje interiorizado y, por lo tanto, no audible para los demás. En un estudio sobre la perspectiva de niños de sectores medios y marginados en diferentes grados escolares acerca de la escritura, encontramos que los niños de pri-

mer grado se focalizaban en el dominio de la transcripción de unidades orales a unidades escritas (Scheuer, De la Cruz, Huarte y Caíno, en prensa). Esta convergencia entre las respuestas de niños de ambos sectores en etapas iniciales del aprendizaje de la escritura y las de padres de sectores medios, indica que este grupo de padres capta la dinámica de la producción escrita en esta etapa escolar.

Los modos en que los padres de sectores marginados refieren los procesos cognitivos del niño al escribir, están atravesados por la preocupación por la evaluación externa normativa, referida a diversos aspectos de la escritura. Esta depositación de la función evaluativa en un otro generalizado (Mead, 1982), al que se alude tácitamente como más competente que el propio niño y probablemente que sus padres, podría explicar que este grupo no mencione la supervisión entre los procesos cognitivos del niño al escribir. Estos padres expresan que para el niño la producción escrita involucra un cierto padecimiento y dependencia de juicios heterónomos. Esta percepción de los padres coincide con la inseguridad que, en el estudio mencionado en el párrafo anterior, expresan los niños de sectores marginados acerca de su competencia para escribir. Los padres de sectores marginados, además, mencionan procesos que denotan una dimensión de agencia en quien escribe: la selección en el momento inicial y el reconocimiento del sentido del esfuerzo realizado al escribir. Sin embargo, ambos procesos se refieren a posibilidades de índole general.

Los docentes enuncian una variedad de procesos mentales, que básicamente circunscriben a cada uno de los diferentes momentos de la composición. Así, la selección y organización operan sólo antes de iniciar la escritura; la traducción del pensamiento a un código escrito es el proceso que caracteriza el momento de escribir. La comparación caracteriza los momentos de borrado y lectura, en tanto la interrogación se ciñe al momento de lectura. Para los docentes entrevistados, entonces, la com-

posición escrita se limita a la traducción del pensamiento y al chequeo del ajuste de esa traducción. Esta visión lineal y unidireccional de las relaciones entre procesos mentales y escritura remite al modelo que Bereiter y Scardamaglia han atribuido a los escritores novatos y jóvenes, que denominan *decir el conocimiento*, en contraposición al modelo de *transformar el conocimiento*. Al adoptar una visión restringida de la escritura, es probable que en sus prácticas de enseñanza los docentes no exploren deliberadamente las funciones epistémicas de la escritura (Castelló, 1999; Olson, 1999; Resnick, 1999).

Consideramos que los resultados de este trabajo indican la necesidad de ampliar y complejizar la conciencia de los profesionales de la educación acerca de sus concepciones sobre los estados emocionales y procesos mentales de los niños al desarrollar una actividad de tal relevancia educativa, social y psicológica, como es escribir un texto. Esta ampliación requiere y a la vez promueve profundizar la percepción de los alumnos por parte de los docentes, como personas "con mente" (Riviére, 1991), cuyos sentimientos y pensamientos están, en parte, configurados por la propia experiencia en el entorno sociocultural próximo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACCALÁ, N. y DE LA CRUZ, M. (2000). *La importancia de la estadística textual aplicada al estudio de las concepciones de enseñanza*, JADT2000, Vol. 2. Lausanne: EPFL. pp. 519-529.
- BÉCUE, M. (1991). *Análisis estadístico de datos textuales: métodos de análisis y algoritmos*. París: Cisia.
- CASTELLÓ BADÍA, M. (1999). "El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura". En : J. I. POZO y C. MONEREO. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. pp. 197-217.
- CRUZ, DE LA M. y LOLICH, M. S. (1995). "Recursos cognitivos de habitantes de sectores sociales marginales: huellas del bricoleur?". En : S. SCHLEMENSON de ONS (comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 113-153.
- GAUVAIN, M. (1995). "Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development". In: *Human Development*. No. 38. pp. 25-45.
- HUERTAS, J. A. (1997). *La Motivación*. Buenos Aires: Aique. pp. 63-93.
- JITRDC N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial.
- LEBART, L. y SALEM, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique. pp. 69-88.
- MEAD, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós Studio. pp. 176-192.
- OLSON, D. R. (1999 [1994]). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa. pp. 261-283.
- OLSON, D.R. y BRUNER, J.S. (1996). "Folk Psychology and Folk Pedagogy". En : D. R. OLSON and N. TORRANCE (eds.). *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Cambridge: Blackwell. pp. 9-27.
- PALACIOS, J. y GONZÁLEZ, M. (2000). "La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos". En : M. J. RODRIGO y J. PALACIOS (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, pp. 277-295.

- POZO, J. I. y SCHEUER, N. (1999). "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas". En : J. I. POZO y C. MONEREO (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. pp. 87-108.
- SCHEUER, N.; DE LA CRUZ, M.; HUARTE, M. E; CAÍNO, G.; POZO, J. I. *Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños* (en prensa).
- RESNICK, L. B. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires: Aique. pp. 31 y 38.
- RIVIÉRE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza, pp. 39-56.
- SCARDAMAGLIA, M. y BEREITER, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrito". En: *Infancia y aprendizaje*. No. 58. pp. 43-64.

## REFERENCIA

CRUZ, Monserrat de la; SCHEUER, Nora; HUARTE, María F. y CAÍNO, Graciela Sola de. "La mirada de padres y maestros sobre qué ocurre en la mente del niño cuando escribe". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 31, (octubre-diciembre), 2001. pp. 173-185.

Original recibido: noviembre de 2001

Aceptado: diciembre de 2001

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

COGNICIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN