

Título: CONCEPCIONES DE NIÑOS DE ESCOLARIDAD BÁSICA SOBRE LA AGENCIA DE APRENDICES Y ENSEÑANTES DE LA ESCRITURA

Autora: Ana Clara Ventura¹

Filiación:

- (1) “Estudio Culturales y Cognitivos” Grupo Vinculado a la Unidad Ejecutora IPEHCS - CONICET/UNCo.
- (2) Centro Regional Universitario Bariloche, UNCo.

SOLICITUD: Subsidio para viajes y alojamiento

Resumen

Nos proponemos investigar el aprendizaje y la enseñanza de la escritura desde una perspectiva psicológica de primera persona (Olson y Bruner, 1996). Consideramos que a medida que los niños participan en situaciones en las que tiene lugar el aprendizaje y la enseñanza, ellos van generando concepciones acerca de quiénes y cómo participan aprendices y enseñantes en estos procesos. En el campo de la escritura, el estudio de las concepciones de aprendizaje y enseñanza entendidas en términos de teorías implícitas directas, interpretativas o constructivas fueron investigadas en forma separada. Scheuer *et al.* (2009) reportó una progresión evolutivo-educativa en el desarrollo de las concepciones de aprendizaje en el transcurso de la escolaridad básica (desde preescolar hasta séptimo grado) desde una teoría directa hacia diferentes versiones de una teoría interpretativa en dirección a la interiorización de la agencia del aprendiz a partir de segundo grado. No obstante, posteriores análisis con el mismo grupo de niños sobre sus concepciones acerca de la enseñanza de la escritura no revelaron los mismos progresos ni le atribuyeron una mente interpretativa al enseñante (de la Cruz *et al.*, 2011). Así, emerge como una temática pendiente profundizar en el desarrollo de las concepciones interpretativas de niños de la escolaridad básica acerca de la agencia de aprendices y

¹ En colaboración con Nora Scheuer, Juan Ignacio Pozo, Montserrat de la Cruz y Alejandra Bello

enseñantes de la escritura. Recientemente, Martín *et al.* (2014) cuestionaron la organización de las concepciones en teorías implícitas demostrando que una misma persona puede poner en juego más de una forma de concebir e implementar procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las demandas de la tarea y del contexto. Por ello, postulan la presencia de perfiles representacionales. El objetivo de este estudio es analizar en las concepciones interpretativas de alumnos de primaria de 1, 4 y 7 grado sobre las formas de participación de alumnos y profesores al aprender y enseñar a escribir. Específicamente nos interesa: (a) conocer si y cómo dan cuenta de los estados mentales, acciones manifiestas y procesos cognitivos despliegan las personas al aprender y enseñar a escribir; (b) analizar las variaciones en las formas de participación concebidas según el agente (aprendiz o enseñante) en términos de perfiles representacionales a lo largo de una entrevista en profundidad; (c) analizar la incidencia de la variable evolutivo-educativa en la composición de dichos perfiles. 60 niños de escuelas públicas rionegrinas (20 niños de primero, cuarto y séptimo grado; 10 niños y 10 niñas por grado escolar) fueron entrevistados individualmente. La entrevista semiestructurada estaba compuesta por preguntas abiertas. En esta oportunidad analizamos de manera integrada 11 preguntas abiertas referidas al aprendizaje (p.e. ¿Y vos cómo empezaste a escribir?; Entonces fuiste aprendiendo mucho... Pero, ¿cómo aprendés? ¿Qué hacés vos para aprender?) y la enseñanza (p.e. 3. ¿Cómo te enseñaron?; ¿Cómo le enseñarías a escribir a otro nene? ¿Y cuando ya va aprendiendo eso, cómo le seguís enseñando? ¿Y después?). Elaboramos un sistema de análisis multidimensional de categorías. Siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1991), la codificación de los datos se produjo junto con el desarrollo o ajuste de nuestras categorías. El sistema quedó conformado por tres dimensiones de análisis:

- estados mentales (las categorías son estados afectivos, epistémicos, atencionales),
- acciones observables para el aprendiz (las categorías son acciones de asistencia a ámbitos de enseñanza, preparación de materiales, uso de materiales y preparación de postura y movimientos, responder a las demandas del enseñante o solicitar su ayuda producción gráfica y/o corrección), y, para el enseñante (las categorías son acciones de regulación de conductas, proporción de materiales u otras condiciones materiales, Presentación de productos gráficos / escritos como modelo, demostración, apoyo auditivo, informa datos, explicación o justificación, graduación de su presentación según complejidad/variedad,

calificación del producto, producción conjunta con el aprendiz de un producto único).

- procesos cognitivos y/o metacognitivos (las categorías son procesos perceptivos audiovisuales, adquisición, memorización o recuperación, comprensión, evaluación, anticipación y supervisión de productos y habilidades, generación de nuevas representaciones)

En un primer paso, las categorías se aplicaron para ambos agentes (aprendiz y docente), cada niño podía obtener hasta 11 ocurrencias en cada categoría (por la cantidad de preguntas analizadas de las entrevistas). Todas las entrevistas fueron codificadas por dos investigadores en forma independiente registrándose escasos desacuerdos que se resolvieron por discusión siguiendo un criterio conservador. En los contados casos en los que persistió el desacuerdo no se asignó la categoría en cuestión. En un segundo paso, se elaboraron indicadores de acuerdo a la frecuencia de ocurrencias de cada niño en cada categoría: sin ocurrencia, escasa ocurrencia (1 o 2) u ocurrencia bastante frecuente (3 o 4). Para aquellas categorías con mayor amplitud, también se distinguió el indicador: ocurrencia muy frecuente (5 o más). Se aplicaron pruebas estadísticas no paramétricas y análisis multidimensional de datos (Análisis de Correspondencias Múltiples y Clasificación). Hallamos cuatro perfiles representacionales, todos ellos compuestos por niños de los 3 grados escolares. Únicamente el Perfil 1 ($n=12$, 20%), estuvo asociado a los niños de primer grado. Esos niños refirieron a la participación de un solo agente: el aprendiz que opera mediante acciones observables (producción gráfica o gestión de las condiciones de aprendizaje) sin proporcionar precisiones sobre los estados mentales o procesos cognitivos involucrados. Los niños del Perfil 2 ($n=10$, 17%) también a la participación de un solo agente: en este caso, el docente que opera mediante otras acciones observables (apoyo auditivo y demostración). Los niños del Perfil 3 ($n=17$, 28%) consideraron a ambos agentes que realizan acciones con foco en las prácticas de escritura (el docente dicta mientras el aprendiz produce y responde sus demandas) o en su producto (el docente califica mientras el aprendiz corrige). Por último, los niños del Perfil 4 ($n= 21$, 35%) consideró la participación de ambos agentes: el aprendiz realiza variadas acciones observables y pone en juego estados mentales y procesos cognitivos-metacognitivos mientras el docente realiza acciones y opera sobre acciones del aprendiz y sus procesos metacognitivos. En conclusión, identificamos perfiles representacionales con

diferente grado de interiorización, dinamización y complejidad de la agencia de aprendices y enseñantes de la escritura en términos de:

- Qué agente participa? Desde el aprendiz o el enseñante hacia el aprendiz y el enseñante
- Cómo participa el aprendiz? Desde acciones hacia estados y procesos mentales
- Cómo participa el enseñante? Desde acciones del enseñante hacia acciones que operan sobre las acciones y procesos metacognitivos del aprendiz.

En tanto se hallaron diferencias evolutivo-educativas muy restringidas en éstos perfiles, se cuestiona la noción de desarrollo lineal cronológico en la forma en que los niños piensan y hablan, al menos, acerca de la agencia en el aprendizaje y la enseñanza de la escritura.

Referencias

- de la Cruz, M., Scheuer, N., Echenique, M., & Pozo, J.I. (2011). Niños de educación inicial y primaria hablan sobre la enseñanza la escritura. *Revista de Educación*, 354, 689-712.
- Martín, E., Pozo, J.I., Mateos, M., Martín, A., & Pérez Echeverría, M.P. (2014). Infant, primary and secondary teachers' conceptions of learning and teaching and their relation to educational variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211–221. doi:10.1016/S0120-0534(14)70024-X
- Olson, D., & Bruner, J. (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy. In D. Olson & N. Torrance (Eds), *The handbook of Education and Human Development. New models of learning, teaching and scholling* (pp. 9-27). Massachussets: Blackwell
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J.I., Echenique, M., & Márquez, M. (2009). Kindergarten and primary school children's implicit theories of learning to write. *Research Papers in Education*, 24(3), 265-285.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.