

105



UNIVERSIDAD NACIONAL & AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ANALISIS DE LAS CREENCIAS EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA EN RELACION CON LA ESCRITURA

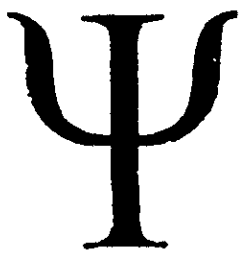
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A

ANA RUTH LOZADA MARTINEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. SILVIA MACOTELA FLORES



MEXICO, D.F.

AGOSTO 2000

2000



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

Análisis de las creencias en niños de tercer grado de  
primaria en relación con la escritura

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA  
PRESENTA.

ANA RUTH LOZADA MARTÍNEZ

DIRECTORA DE TESIS DRA SILVIA MACOTELA FLORES

MÉXICO, D. F.

AGOSTO DEL 2000

¡MUCHAS GRACIAS!

Universidad Nacional Autónoma de México  
Por permitirme ser orgullosamente universitaria

A la Dra. Silvia Macotela Flores  
Por su gran ejemplo y apoyo.

A los sinodales:  
Mtra. Alma Mireya López A  
Mtra Rosa del Carmen Flores  
Lic. Fernando Mata R.  
Lic Patricia Bermúdez L  
Por sus muy valiosos comentarios

Con todo mi cariño

A mis padres por su hermoso ejemplo de amor y perseverancia.

A mis hermanos, *David, Oscar, Elías y Eliseo*; son una parte importante de mi vida.

A mi amiga Gis, porque tu salir adelante me motiva.

A Susy y Ruli, por permitirme tener en ustedes otra familia

A Natanael y Sergio , por sus contagiables sonrisas

A Marisol y Araceli, porque a pesar de la distancia siempre han estado conmigo

A Gaby, Haydeé, Lizy, Laura, Mariaelena, y Ale  
Porque aún hay mucho que aprender.

Pero sobre todos, a ti SEÑOR JESÚS por tu amor y compañía en cada momento de mi vida!

# INDICE

	pagina
Introducción .....	1
<b>Capítulo 1</b>	
El proceso de adquisición de la escritura .....	7
• Desarrollo de la escritura en los niños .....	8
• La enseñanza de la lengua escrita .....	17
• Evaluación de la escritura .....	26
<b>Capítulo 2</b>	
Creencias de los estudiantes: Teoría de la atribución .....	31
• Atribuciones hacia el éxito o fracaso .....	35
• La creencia de autoeficacia en los estudiantes .....	42
• La creencia de los niños como escritores.....	45
<b>Método y Procedimiento</b>	
Método .....	50
<b>Resultados y Discusión</b>	
Resultados . .....	55
Discusión y Conclusiones .....	73
Referencias . .....	82
Anexos . .....	86

## Resumen

El estudio que se describe en el presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio<sup>1</sup> y tuvo como propósito analizar las creencias de niños de primaria con respecto a la escritura. Para tal efecto se utilizó parte de un cuestionario previamente piloteado y validado, en el que se exploran las creencias de los niños en relación con la escritura, las matemáticas y la lectura. Se trabajó con 149 niños de cuatro escuelas públicas, que cursaban el tercer grado de primaria a quienes se aplicó el referido cuestionario.

Los resultados referentes a la escritura indican dificultades en los niños para expresar en qué consiste la escritura y cuál es su función. Se aprecian también algunas diferencias en las respuestas en función de género y en función de la escuela de procedencia. También se observan diferencias entre lo que los niños conciben acerca de la escritura y el tipo de actividades que realizan en sus aulas.

Los resultados se discuten en relación con la necesidad de reconceptualizar la enseñanza de la escritura, con el propósito de apoyar un mejor aprendizaje

---

<sup>1</sup> Desarrollo y evaluación de un programa-modelo de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con el logro académico de niños de primaria. Proyecto CONACYT 23369-H

## Introducción

Recuerdo con claridad el día en que examine a un niño de nueve años que presentaba problemas de tipo emocional y a quien la maestra reportaba como "muy inteligente y dedicado". Se trataba de un alumno de cuya capacidad intelectual no podía dudarse, dadas sus excelentes calificaciones. Sabía leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir. El niño era perfeccionista, todo lo hacía bien y estaba orgulloso de demostrármelo. Se me ocurrió simplemente pedirle que escribiera algo interesante. Le di lápiz y papel y el niño se preparó. Al ver que no hacía nada le pregunté qué pasaba, a lo cual respondió en forma explícita: "¡Estoy esperando que me dictes!" Le explique de nuevo que no se trataba de un dictado, sino de algo espontáneo que él quisiera relatar. Se mostró muy extrañado y no quiso escribir nada.

Al fin, de tanto insistir, escribió una poesía que se sabía de memoria. Le pregunté si nunca había escrito cartas, recados o algo por el estilo y no recordó haber escrito nada así. Me quede preocupada, traté de indagar cuál era la costumbre en la escuela y, en efecto, resultó que los niños copiaban, tomaban dictado y los grandes (de 6° grado) hacían resúmenes.

Al relatar mi experiencia a los educadores, el caso no les resultó extraño. La costumbre de comunicarse por escrito no existía. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita no se plantean como un medio de comunicación, como instrumento para el registro de datos, ni como herramienta para el desarrollo y estructuración lógica del pensamiento. (Gómez Palacio, 1996, pag.11)



Es interesante ver como alumnos de 3er grado de primaria o de grados más avanzados, presentan una serie de dificultades en su escritura, que van desde la legibilidad de ésta, hasta errores de tipo ortográfico, o que, cuando se les pide que expresen sus ideas mediante la escritura presentan cierta dificultad para redactar (incluso cartas o recados); lo hacen de manera limitada o no queda claro lo que desean expresar.

Ante estas situaciones, distintas autoridades educativas han intentado implantar nuevos métodos de enseñanza cada vez más apegados a las necesidades específicas de los alumnos (Teberosky, 1989). Sin embargo, los resultados aún no han sido satisfactorios. La importancia de hallar solución a estas dificultades está dada al ver que también jóvenes estudiantes de secundaria, preparatoria y universidad elaboran escritos que tienen numerosos errores ortográficos o gramaticales, además, mostrando dificultad o franca incapacidad para expresar sus ideas, en ensayos, reportes, proyectos, etc. Esto sugiere que las habilidades requeridas no fueron establecidas y fortalecidas en su momento y la falta de ellas se arrastra a lo largo de los diversos niveles educativos

Aunque lo anterior no debe sorprendernos, tampoco debe resultarnos extraño que las universidades pidan al bachillerato programas más exigentes en materia de expresión escrita; petición que, a su vez, la preparatoria hace a la escuela secundaria y, obviamente, la secundaria a la primaria. Y como afirma Gómez Palacio, (1996) aprender a escribir, a redactar y a utilizar la escritura como medio de comunicación no está de moda.

En el afán de proveer una mejor instrucción desde los primeros grados, surge el interés de conocer no sólo el desempeño de los niños en tareas de escritura, sino además, cómo es que conceptúan esta área académica desde los primeros años escolares. La premisa que subyace a este interés consiste en que un buen aprendizaje también está relacionado con la forma en que el alumno concibe la utilidad, la función y el significado de lo que se le enseña; ya que las creencias juegan un papel importante en la escritura (Fagley, Cherry, Jolliffe, y Skinner, 1985; ref. en Pajares y Valiante, 1997).

Meier, McCarthy, y Schmeck en 1994 (ref. en Pajares y Valiante, op. cit), reportaron que las creencias de la escritura propia, predecían el desempeño de la escritura en niños escolares. Pajares y Johnson (1996), reportaron que tanto las creencias propias como las aptitudes con respecto a la escritura, han marcado efectos directos en el desempeño escolar. En la medida en que las creencias respectivas resulten más cercanas a lo que persigue la enseñanza, el alumno se beneficia más de la instrucción. De manera paralela, la información resultaría útil a los maestros para hacer congruentes las expectativas de su enseñanza con las del aprendizaje de los alumnos.

Querer comprender el inicio de algunas de las situaciones al principio mencionadas, nos lleva a analizar las ideas y concepciones que tienen los niños de las exigencias escolares, es decir, acerca de lo que se les está pidiendo que hagan. Por ejemplo, qué piensan los alumnos que deben de hacer cuando se les dice: "hagan un resumen de...., escriban su opinión acerca de...., realicen un cuento, una fábula, etc."

Gómez Palacio (op cit.), afirma que los niños siempre piensan que cuando se les pide que hagan un resumen, crítica, síntesis o sumario, es para que el maestro corrija la ortografía o la caligrafía. En realidad, los niños deben saber que hacer resúmenes, críticas o sumarios de un tema desarrollado por otro, es útil para ellos mismos, ya que de esta manera les permitirá una mejor comprensión del texto.

Otro aspecto de gran importancia es conocer si los alumnos cuentan con motivos suficientes para realizar la tarea, es decir, qué beneficios está recibiendo el alumno al realizar un trabajo específico. Cuando un alumno está más interesado en realizar las tareas escolares se esforzará más. Por el contrario, si no existe la motivación suficiente para llevar a cabo los trabajos escolares, el alumno rendirá menos.

Por lo tanto, si las creencias de un alumno con respecto a lo que se está esperando de él son erróneas o distantes de lo que espera el maestro, o bien, si no existe suficiente motivación para realizar las tareas escolares, probablemente se presente algún problema escolar en el alumno.

Por lo anterior, el análisis de las creencias de los niños acerca de la escritura, *nos permitirá comprender aspectos específicos de su proceso de aprendizaje de la lengua escrita, y de esta manera, conocer cómo están conceptualizando a la escritura.*

*El análisis de lo que involucra la escritura para los niños será importante, de manera que posteriormente se pueda apoyar a los alumnos de acuerdo a sus necesidades específicas, para hacer más eficiente su proceso de aprendizaje.*

Finalmente, lo que se persigue es que las creencias de los alumnos sean lo más próximas a los propósitos de enseñanza, es decir que exista relación entre lo que se está esperando de los alumnos y lo que estos están creyendo que deben hacer.

En congruencia con lo anterior, **el presente trabajo tuvo como propósito analizar las creencias que tienen los alumnos de tercer grado de primaria, acerca de las metas escolares con relación al área de la escritura.**

En apoyo al propósito enunciado, el presente documento contiene en su primer capítulo una revisión sobre la escritura y su proceso de adquisición. En el segundo capítulo se revisa qué son las creencias y la teoría de la atribución hacia el aprendizaje; a partir de esta revisión se describe el estudio realizado y se presentan y discuten los resultados obtenidos.

Aprender a escribir implica ser capaces  
de escribir no solo palabras, sino textos:  
ya que la verdadera función de la escritura  
es comunicar un mensaje escrito.  
(Defior, 1996, Pág. 143)

## Capítulo 1

### El proceso de adquisición de la escritura.

La escritura, es una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables. Es decir, consiste en una representación visual permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible, conservable y vehicular (Condemarin, y Chadwick, 1990), es decir nos permite comunicarnos a través del tiempo y espacio (SEP, 1996).

La escritura está ligada a la evolución del desarrollo motriz que le permite realizarla, y al conocimiento lingüístico que le da sentido. El acto de escribir por sí mismo es un acto de pensamiento (Michael, Harris, y Guthrie, 1992).

Al contrario de lo que se puede encontrar en diversos programas de enseñanza inicial, la destreza en el uso del código escrito y en la estructuración del discurso no es algo que se adquiere de la noche a la mañana. Gómez Palacio (1996), afirma que el empleo correcto de la lengua

escrita es una labor que nos compete a todos, y que debiera empezar desde la educación preescolar, continuar en la primaria y desarrollarse durante todo el proceso de la educación formal (Defior, 1996).

Condemarin, y Chadwick (1990), afirman que la escritura es una destreza adquirida que se desarrolla a través de ejercicios específicos que conducen a un "ideal caligráfico" propuesto por la escuela. La escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Sin embargo, Teberosky (1989), hace énfasis en el hecho de que los niños no esperan tener cierta edad para ir a la escuela y desarrollar sus propios conceptos sobre el lenguaje escrito, es decir, los niños no empiezan su aprendizaje de cero, sino que tienen ya un conjunto de conocimientos adquiridos.

## Desarrollo de la escritura en los niños

Los estudios realizados sobre el proceso de adquisición de la escritura, muestran que cuando los niños ingresan a la escuela ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita, ya que en la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente en el medio propaganda en la calle y en la televisión, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos, de productos de limpieza, etc. Sin embargo, en ocasiones se encontrarán diferencias en los alumnos debido a la oportunidad de acceso a la lectura y la escritura dentro de su entorno familiar. A pesar de las diferencias entre unos y otros, el proceso de adquisición por el que atraviesan es similar, pero distinto en su evolución (SEP, 1996).

Entre los conocimientos que los niños ya poseen cuando comienzan su escolaridad se pueden citar algunas convenciones gráficas de la escritura como: orientación y dirección de la escritura, el conjunto de las formas gráficas de las letras y sus denominaciones, o la existencia de las variaciones que pueden adoptar las letras: mayúsculas, minúsculas, cursivas, (Teberosky, 1989).

Otra información importante que tienen los niños al entrar a la escuela, y que es de gran utilidad es, como lo menciona Clay (1991), su conocimiento del mundo, los posibles significados del texto que el alumno le dé; las convencionalidades arbitrarias del lenguaje escrito (dirección, orden de las letras y palabras y espacio entre palabras); orden de las ideas, letras y palabras; tamaño de las palabras, etc.

Al igual que en la invención de la escritura, que refleja un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación; así en los dos sistemas involucrados al inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el del lenguaje), los niños se enfrentan a dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema. Por ello, se dice que el niño reinventa estos sistemas; en el caso de la escritura, la naturaleza compleja del signo lingüístico le dificultan la elección de parámetros para la representación (SEP, 1996).

Por ello se afirma (Cassany 1988) que será necesario enfocar el análisis de la escritura desde el punto de vista psicolingüístico, en el sentido de que en ella intervienen tanto procesos psicológicos como lingüísticos,

además de considerar los aspectos perceptivos y motores que la escritura exige.

En los primeros procesos, se ubican aquellos que denominamos procesos mentales superiores: los que tienen que ver con el pensamiento, la memoria y la creatividad, dando origen a la selección de la información, a la elaboración del plan o estructura del escrito, a la creación y al desarrollo de las ideas que se quieren plasmar y a la utilización del lenguaje más apropiado para hacer más fácilmente comprensible el texto para el lector. En cambio, la competencia lingüística, equivale en la escritura al empleo adecuado del código escrito, lo cual supone el conocimiento y memorización de la gramática y de la lengua.

Asimismo, es importante hacer una distinción entre sistema de codificación y sistema de representación, pues sus consecuencias para la alfabetización tienen grandes líneas divisorias, es decir, si la escritura se concibe como un código de transcripción su aprendizaje se percibe como la adquisición de una técnica, pero si se ve como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, es decir, es un aprendizaje conceptual.

El lenguaje escrito es una forma altamente compleja de comunicación. El proceso de escritura integra habilidades visuales, motoras y conceptuales; y además es un medio importante de pensamiento mediante el cual los estudiantes demuestran el conocimiento de su avance académico. Se puede caracterizar el lenguaje escrito como un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo (Defior, 1996)



*Proceso constructivo.* La adquisición del lenguaje escrito es un proceso paulatino y los niños deben comprender que no representa aprender un mero sistema de comunicación, sino que implica una elaboración e interpretación, una reconstrucción por parte del sujeto (Ferreiro y Teberosky, 1979, ref. en Defior, 1996), que tiene que construir el significado combinando las demandas de la tarea y sus conocimientos previos.

*Proceso activo.* Cuanto más trabaje, elabore, cuestione y transforme la información; mayor y más profunda será su comprensión, mejor será su aprendizaje y la calidad de los resultados finales.

*Proceso estratégico.* La escritura implica poner en marcha estrategias de planificación, de generación y organización de ideas, revisión del texto ya elaborado, etc.

*Proceso afectivo.* En el desarrollo de la escritura, como en todos los aprendizajes, el deseo de escribir, la estabilidad emocional, el autoconcepto, el interés por aprender, en definitiva, los factores afectivo - motivacionales van a influir altamente en los logros del alumno.

Dentro de la habilidad de escribir, podemos diferenciar entre lo que es la expresión gráfica y la expresión escrita. La escritura como expresión gráfica involucra tareas viso-motoras que incluyen el copiado, trazado, dictado, etc. mientras que la expresión escrita requiere de procesos de pensamiento complejos, que reflejan el nivel de comprensión de la persona, la formación de conceptos y la abstracción (Mercer, 1997).

Se cree que el proceso de adquisición de escritura se aprende exclusivamente en la escuela. Sin embargo, desde los simples rayones y garabatos que hace un niño en los cuadernos, paredes, mesas, etc. nos están indicando el inicio de este proceso de adquisición. Los niños usan dibujos, letras y números para simbolizar aspectos significativos de su medio ambiente en el intento de comunicarse con otros. Los niños están activamente involucrados en su propio aprendizaje, por lo tanto se puede decir que la escritura en los niños pequeños ocurre en un contexto sociocultural. En casa, los niños observan a sus padres escribiendo listas de comestibles, cartas a sus amigos, mensajes telefónicos; por ello aprenden las funciones del lenguaje escrito como se usa en la vida real (Morgan 1987).

Además, se tiene evidencia de que los niños hacen avances importantes en la comprensión de la naturaleza del sistema, incluso antes de haber recibido información sistemática por parte de la escuela. Desde un punto de vista constructivista, dichos avances se explican por el papel activo del sujeto en la construcción de su conocimiento. Claro que muchos de estos conocimientos se adquieren por la frecuencia de contacto con ambientes donde está presente el lenguaje escrito (Teberosky, 1989).

Ferreiro y Gómez Palacio (1991), afirman que existe duda de que antes de los dos años el niño pueda comprender la relación entre el movimiento y las marcas que puede hacer en alguna superficie con un lápiz. Sin embargo, pronto desarrollará el interés en dicha relación, además su interés hacia las ilustraciones en los libros se incrementa.

Hildreth (1936, ref. en Ferreiro y Gómez Palacio, op cit.), reporta un experimento en el que se demuestra que a partir de los tres años, los niños presentaban una tendencia creciente hacia la dirección horizontal de los trazos y a hacer símbolos separados. Esta autora atribuye estas formas gráficas a la imitación de la manera en que los adultos escriben. De ahí la importancia que el niño cuente con modelos de escritura desde edades tempranas.

Lurcat (1965, ref. en Ferreiro y Gómez Palacio, op cit.), quien se interesó en los primeros detalles impresos de los niños, afirma que el lenguaje acompaña a la actividad gráfica, la justifica y la traduce. Lurcat llamó a las primeras formas gráficas reconocibles “monigote” o “hombre renacuajo”, en las cuales se incluyen muchos detalles del mundo del niño. Gómez Palacio (1995), describe que al principio, el niño en sus producciones realiza trazos similares al dibujo cuando se le pide que escriba. Nada permite aún diferenciar, a nivel gráfico, el trazo – escritura del trazo dibujo.

Por otro lado, si se le presenta un texto y se le pregunta qué dice, el niño responde que “no dice nada” o que ahí dice “letras”. Cuando se le presenta, por ejemplo, un cuento y se le pregunta dónde se puede leer, señala las imágenes del mismo. Vemos que para el niño, los textos todavía no tienen significado.

Después aparece lo que Lurcat llama ideogramas, donde su representación gráfica se reduce a un esquema simplificado, es decir, existe un conflicto entre el conocimiento que tiene el niño y en la capacidad de representarlo, y es por eso que simplifica los esquemas de objetos y

personas. Gómez Palacio (1995), añade que en estos casos, los niños insertan la escritura en el dibujo, asignando a las grafías o pseudografías trazadas la relación de pertenencia al objeto dibujado; como para garantizar que ahí dice el nombre correspondiente. De ahí en adelante el niño comienza a diferenciar entre escritura y dibujo, poniendo a prueba diferentes hipótesis que lo llevan a comprender que la escritura no necesita ir acompañada del dibujo para representar significados, aún cuando no haya establecido la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.

Por otra parte, Ferreiro (1991) plantea la hipótesis de que los niños atraviesan por diferentes etapas en las cuales en el principio el repertorio de símbolos es muy limitado, pero aún con esto los niños cambian la posición de las formas que conocen para expresar diferentes cosas. Las producciones que el niño realiza se caracterizan porque a cada palabra o enunciado le hace corresponder una grafía o pseudografía, que puede ser la misma o no, para cada palabra o enunciado.

En este momento del proceso, pueden surgir lo que Gómez Palacio denominó "escrituras sin control de cantidad", y se refiere a cuando el niño considera que la escritura que corresponde al nombre de un objeto o una persona se compone de más de una grafía, y entonces emplea la organización espacial lineal en sus producciones; no obstante, no controla la cantidad de grafías que utiliza en sus escrituras. Para el niño que emplea este tipo de representación no hay más límite que el de las condiciones materiales para controlar la cantidad de grafías.

Las posibilidades de variación se relacionan con el repertorio de grafías que un niño posee. Cuando el repertorio es bastante amplio, el niño

puede utilizar grafías diferentes, todas o algunas, para palabras diferentes; pero cuando el repertorio de grafías es reducido, su estrategia consiste en cambiar el orden de estas para diferenciar una escritura de otra.

En un siguiente nivel ya existirá una idea de que las letras representan un sonido y entonces pondrán una letra por el sonido de una sílaba; a estas representaciones se les denomina "silábicas". Al tratar de leer textos escritos por otra persona, el niño pone a prueba su hipótesis silábica y comprueba que ésta no es adecuada, porque cuando la aplica se da cuenta de que le sobran grafías.

Es el fracaso de la hipótesis silábica y la necesidad de comprender los textos que encuentra escritos lo que lleva al niño a la reflexión y a la construcción de nuevas hipótesis que le permitan descubrir que cada grafía representa gráficamente a los sonidos del habla.

La siguiente etapa se caracteriza porque los niños tienen ya la correspondencia fonema-grafema, de aquí en adelante el niño podrá presentar problemas de ortografía, pero ya ha "recreado" el sistema de escritura. Esta última etapa obliga a desviar la atención del proceso de la escritura, por lo que se empeora la caligrafía.

En esta etapa, los niños toman conciencia de los fonos correspondientes del habla, analizando las producciones escritas que le rodean, pidiendo información o recibiendo la que le dan "los que ya saben". Así, los niños llegan a conocer las bases de nuestro sistema alfabético de escritura: cada fonema está representado por una letra. A estas representaciones escritas, se les denomina alfabéticas porque manifiestan

que el niño ha comprendido una de las características fundamentales de nuestro sistema de escritura, es decir, la relación fonos-letra. Sin embargo, queda un largo camino que el niño tiene que recorrer en lo que respecta a la comprensión de los aspectos formales de la lengua escrita.

Al principio el niño probablemente escriba como habla, debido a que la expresión escrita surge apoyándose en el lenguaje hablado, además su posición al escribir es egocéntrica, no toma en cuenta el punto de vista del otro (SEP, 1996). Dyson (1985), afirma que los pequeños escritores ven inicialmente lo impreso como una representación gráfica directa de la lengua hablada.

A través de la cultura, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas, las escrituras de los niños siguen una línea evolutiva (Ferreiro 1994, ref. en SEP, 1996).

- ✓ Distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico, lográndose diferenciar el dibujo de la escritura. Así la arbitrariedad de las formas utilizadas y el ordenamiento lineal de las mismas son las primeras características manifiestas de la escritura preescolar.
- ✓ La construcción de formas de diferenciación permite la búsqueda de modos de diferenciación objetivos entre las escrituras producidas para decir cosas distintas. Así los niños exploran criterios que les permitan hacer variaciones sobre el eje cualitativo y a veces cuantitativo.
- ✓ La fonetización de la escritura permite que el niño empiece a descubrir que las letras de la escritura pueden corresponder a otras partes de la

palabra escrita, estableciéndose así correspondencias en el eje cualitativo.

## La enseñanza de la lengua escrita.

La enseñanza de la escritura en el salón de clases comienza regularmente en el jardín de niños, o en el primer grado de educación primaria. Al principio, el énfasis está puesto en actividades como colorear, copiar, trazar figuras, etc., después se enfatiza la formación de letras, números y palabras. Finalmente la atención se centra en la escritura como una forma de auto-expresión significativa donde la instrucción se enfoca al uso de la gramática y al desarrollo de la calidad en las ideas expresadas.

Newkirk (1987, ref. en Shook y cols.1989) reportó que los niños perciben que la escritura es más que un lenguaje escrito en un papel. La percepción de los niños acerca de la escritura incluye una combinación de dibujos, texto escrito y comentarios verbales.

La expresión escrita es considerada primeramente como una escritura creativa, pero también incluye la escritura funcional (Mercer, 1997). La escritura creativa es la expresión personal de los pensamientos y experiencias en una manera única, como un poema, un diario, etc. La escritura funcional se enfoca en la transmisión de información en una forma estructurada tal como cartas de negocios, invitaciones, reportes, etc.

Gaves, (1985, ref. en Mercer, 1997) afirma que el énfasis de la enseñanza de la escritura ha cambiado del producto de la escritura al

proceso involucrado en la creación del producto. La importancia del producto radica en la gramática, ortografía, uso de mayúsculas, puntuación y en la escritura. En cambio, el proceso pone más énfasis en el esfuerzo que se hace para llegar a un significado.

Los niños quienes experimentan el programa de escritura tradicional, tienden a ver a la escritura como un producto donde la exactitud, la forma, la pulcritud y la ortografía son más importantes que substanciales. Al contrario de aquellos niños involucrados en el proceso de la escritura en el salón de clases, que ven a la escritura como un medio de comunicación (Harlin, y Lipa, 1993).

Harlin (op. cit.), reportó que los niños que se encontraban en 1° ó 2° grado de educación primaria, coincidían en decir que la escritura incluía la ortografía, hacer marcas sobre el papel y lo ya impreso. En contraste, los alumnos que se encontraban en 5° ó 6° grado consideraban a la escritura como un medio de comunicación. Los alumnos de 3° y 4° mencionaron a la ortografía como el aspecto más difícil del proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Independientemente de la edad, los niños prefieren tareas de escritura que tengan algún significado para ellos. Hogan (1980, ref. en Shook, Merrion y Ollila, op cit.), señala que la actividad de escritura favorita de los niños es escribir cartas, ya que es una actividad en la cual ellos encuentran un sentido personal que les permite participar en la exploración y descubrimiento de sus propios pensamientos. Este tipo de actividades les permite dirigirse con más libertad de decisión



Dentro de la enseñanza de la escritura, es importante analizar el proceso mediante el cual los niños llegan a realizar escrituras elaboradas por ellos mismos. Isaacson (1990), habla de cuatro características del proceso de enseñanza de la escritura, que van de la generación de la idea inicial hasta escribir la redacción final.

1. El proceso debe ser modelado.- se realiza una discusión previa a la escritura, el maestro debe modelar las estrategias de planeación mediante la realización de preguntas acerca del tema y demostrar la forma en que se organiza la información (gráficas, mapas semánticos, etc.).
2. El proceso puede ser colaborativo.- la colaboración puede involucrar al maestro y a los alumnos en actividades tales como lluvia de ideas, contribución y organización de la información, retroalimentación, etc.
3. El proceso puede ser estimulado.- el maestro puede ofrecer ayuda mediante la estimulación por etapas del proceso de la escritura o ayudando con decisiones de escritura.
4. El proceso debe llegar a ser auto-iniciado y auto-monitoreado. El maestro puede dar al estudiante las estrategias para situaciones específicas e ideas para la auto-instrucción.

El primer paso en la enseñanza de la escritura es promover una actitud positiva para motivar al estudiante a escribir (Isaacson, 1990). Los estudiantes deben sentir confianza para expresar sus pensamientos, sentimientos e ideas. La importancia de la retroalimentación positiva está

basada en la literatura motivacional, la cual indica que la excesiva retroalimentación negativa puede causar que los niños no se sientan hábiles para mejorar exitosamente y manifiestan irregularidades en su aprendizaje.

La escritura debe estar integrada al curriculum escolar, y el maestro debe ayudar al estudiante a comprender que el propósito de la escritura es la comunicación. El maestro puede proporcionar actividades tales como discusiones o materiales audiovisuales que estimulen el tema (Clay, 1991). Al principio el estudiante puede sentir más confianza al escribir temas familiares como historias de personajes conocidos. Sin embargo, a la larga, los estudiantes deben ser responsables de escoger sus propios temas para escribir. Cuando los estudiantes crean sus propias historias, el material es más significativo para ellos, y a la vez se ven más motivados para elaborarlo.

El uso de computadoras a través de procesadores de palabras permite al estudiante corregir, editar, revisar y manipular el texto (Mercer, 1997). La facilidad para cambiar palabras motiva al estudiante a corregir la ortografía y otros errores, así como mejorar el texto en aspectos de composición.

Conocedores en el campo de todos los niveles de escolaridad proponen una nueva visión de enseñanza de la escritura, en la que se cambia el papel del maestro que designa las tareas que hay que hacer y es el que finalmente corrige, a un papel en el que se asume como un facilitador del proceso de la escritura (Hillocks, 1986, ref. en Michael, Harris y Guthrie, 1992).

Murray (1968, ref. en Michael y cols, 1992), explica como la instrucción escolar puede guiar el pensamiento de los estudiantes en ese proceso de pensamiento. Un punto clave en este proceso es que los alumnos necesitan tanto la instrucción como la práctica guiada en la creación total de un producto.

Stein (1986, ref. en Michael y cols., 1992), cuestiona los pobres resultados en la escritura debido a la carencia de conocimiento metacognitivo por parte de los niños, y propone una reevaluación por un lado, de la naturaleza de las conceptualizaciones que tiene un estudiante acerca de su propia escritura; y por otro lado, el desarrollo de habilidades de escritura con una descripción más precisa del proceso involucrado y de muchos diferentes tipos de conocimiento que abarca la escritura.

A partir de lo anterior, será necesario tomar en cuenta la afirmación que hace Hilgers (1984), cuando hace notar que la evaluación de la escritura debería tomar prioridad en todos los segmentos del proceso de la escritura, excepto quizás las operaciones motoras. La pregunta que surge ahora es ¿cómo hacen los modelos de enseñanza actuales de la escritura para incorporar las clases de conocimientos tomados en cuenta en el proceso de evaluación?

Muchos de los logros de los alumnos y el uso correcto de las reglas de la escritura están determinados por las evaluaciones que realiza el maestro a través de la corrección de textos. Se propone que, mediante la exposición, los modelos y las correcciones del maestro, el estudiante podría desarrollar y hacer uso de esquemas de una buena escritura (Michael y cols. , 1992). Sin embargo, esta aproximación instruccional no es totalmente

efectiva, ya que pocos estudiantes llegan a convertirse en buenos escritores a partir de esta aproximación

Un aspecto importante será desmenuzar el proceso de la escritura, de tal manera que podamos visualizar el orden y cada uno de los aspectos que está abarcando. Generalmente, si se habla de un orden para crear un texto, los escritores hacen uso de cuatro clases de procesos mentales: planear, trasladar imágenes en palabras, revisar lo que han escrito y monitorear el proceso completo ( Hayes y Flower, 1986).

Investigaciones que han permitido analizar los criterios que utilizan los niños cuando escriben, muestran que estos escogen una variedad de criterios, algunos de los cuales son similares a los usados por sus maestros y otros adultos; y algunos de los cuales difieren en importantes vías, debido a que reflejan un desarrollo general de niños entre 5 y 7 años: basados en aspectos afectivos, utilizan formas globales, y utilizan juicios idiosincráticos (Michael y cols. , 1992).

Tomando una posición diferente, Applebee (1978, ref. en Michael y cols, 1992) describe aproximaciones diferentes de los niños a la evaluación de una historia desde la perspectiva de lectores más que de escritores. Applebee cuestionó a estudiantes entre 6 y 17 años para justificar el por qué a ellos les gustaban o no historias específicas Clasificó sus respuestas como:

a) *desintegradas*; cuando la evaluación global de la historia frecuentemente estaba justificada solamente por una porción sobresaliente de ésta;

b) *categorica*, la cual evalúa la historia como un ejemplo de una clase que al niño le gusta o no, en términos de características percibidas en la historia, por ejemplo: aburrido;

c) *analítico*, cuando la evaluación está basada en una cualidad estructural de la historia que justifica la respuesta personal del niño; y

d) *generalizada*, en la cual la evaluación estuvo basada en contribuciones de la historia para la comprensión personal del niño o para su desarrollo.

Applebee notó cierta relación entre esta aproximación y las etapas del desarrollo cognitivo descritas por Piaget. Los niños no abandonan sus modelos tempranos de respuesta al ritmo que desarrollan sus habilidades de escritura, pero van integrando a sus viejas estructuras de conocimiento , nuevas experiencias.

Confrey (1990) señala que algunos investigadores (v.g. Newtonian, Einsteinian, Strike, Hewson y Gertzog), hacen referencia a los términos piagetanos de asimilación y acomodación para explicar lo anterior. Ellos usan la acomodación para describir las veces cuando un estudiante puede necesitar reemplazar o reorganizar sus concepciones existentes y razonar acerca de las condiciones bajo las cuales dichas situaciones están ocurriendo. Posteriormente indican que la acomodación está siendo facilitadora cuando existen anomalías dentro de su sistema de creencias.

Por su parte, Bruner (ref. en Confrey, 1990), caracteriza la etapa preoperacional descrita por Piaget, como una época de establecer relaciones entre la experiencia y acción; pero principalmente como una

etapa que carece de reversibilidad. Por lo tanto, el maestro debe limitarse a transmitir conceptos de una manera altamente intuitiva, es decir, asumir que los alumnos están aprendiendo por las explicaciones y la enseñanza que el maestro les comparta.

Por otra parte, Bruner describe la etapa de operaciones concretas como la operación directa a través de la manipulación de objetos, o internamente a través de representaciones. Además enfatiza que las operaciones deben ser internas y reversibles, y no acciones simples o conductas con una meta dirigida.

Bruner (ref. en Confrey, op cit.) discute que las estructuras internas son la vía del niño para representar el mundo. Por lo tanto, afirma que, " es dentro del lenguaje de estas estructuras internas que uno debe trasladar las ideas, si el niño las está entendiendo" (p.6), por lo tanto, el maestro deberá expresarse al nivel y en las palabras del niño.

La etapa de operaciones formales, está basada en la habilidad del niño para operar en proposiciones hipotéticas, para decir, predecir y verificar. Al respecto, Bruner (ref. en Confrey, op cit.), afirma: "lo más importante para enseñar conceptos básicos es que el niño sea ayudado a pasar progresivamente de un pensamiento concreto a la utilización de maneras conceptualmente más adecuadas de pensamiento" (p.6).

Una de las tareas básicas en el trabajo docente para desarrollar a los niños como productores de textos consiste en enfocarse a propiciar la evolución de estas nociones de pensamiento, mediante la reflexión sobre hechos o situaciones cotidianas y sobre las producciones orales con las

cuales se enuncian, para pasar después a analizar la forma de plasmar esas ideas por medio de la escritura (Gómez Palacio, op cit.).

En general, toda noción, operación, o simple conocimiento de algo, pasa por un proceso. El niño no conoce de inmediato las cosas, las va conociendo poco a poco y las va interpretando de acuerdo con el conocimiento que ya posee. Y la enseñanza del maestro facilitará u obstaculizará dicho aprendizaje.

Gómez Palacio (1996), afirma que llegar al conocimiento pleno o total de algo es casi imposible, pero que, el camino que normalmente recorre un sujeto es muy parecido al que siguen casi todos los sujetos para llegar a un punto definido de conocimiento.

Por eso es muy importante, sobre todo para el maestro, conocer los procesos que sigue el niño para hacer uso de la escritura en forma fluida y comprensiva. El respetar el proceso implica respetar también el ritmo o tiempo de adquisición. No se puede violentar un proceso, se puede facilitar; y ésta es precisamente la tarea del maestro.

Durante décadas, el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, se ha centrado en el aspecto enseñanza y se ha dado por hecho el aprendizaje, como si automáticamente a toda enseñanza correspondiera un aprendizaje. Así, lo que se evalúa muchas veces en el aprendizaje del niño es lo que el maestro ha enseñado, como si una buena enseñanza condujera directamente a un buen aprendizaje.

Puede haber maestros profesionalmente capaces, pero si no tienen en cuenta al niño, su nivel de desarrollo, su capacidad de asimilación, sus características de ritmo de aprendizaje, etc., no podrá nunca lograr que el niño aprenda lo que él quiere. Así su enseñanza será inútil y el maestro se sentirá decepcionado de su labor (Gómez Palacio, op cit.).

## Evaluación de la escritura

Ante una buena enseñanza, no corresponde necesariamente un buen aprendizaje. Por lo tanto será necesario evaluar el aprendizaje de los alumnos, y de esta manera se podrá tener mayor información acerca de si el alumno obtuvo el conocimiento, además de conocer si la enseñanza fue significativa o no.

Las pruebas de diagnóstico estandarizadas de expresión escrita proveen información útil para la planeación de la instrucción. Medir la habilidad de la escritura puede enfocarse a la capacidad de composición tal como organización, vocabulario, estilo y originalidad de ideas; además de aspectos mecánicos incluyendo sintaxis, uso de mayúsculas, puntuación, ortografía y el trazo de las letras.

Algunos maestros evalúan de manera informal la expresión escrita de sus alumnos mediante el análisis de los siguientes componentes de la expresión escrita (Mercer, 1997).

**FLUIDEZ.**- es definida como la cantidad de producción verbal y se refiere al número de palabras escritas



SINTAXIS.- se refiere a la construcción de oraciones o a la forma en la que las palabras son puestas juntas para formar frases, cláusulas y oraciones.

VOCABULARIO.- se refiere a la originalidad o madurez en la elección del estudiante de palabras y la variedad de palabras usadas en el trabajo de escritura.

ESTRUCTURA.- incluye aspectos mecánicos de escritura, tales como puntuación, uso de mayúsculas y reglas de gramática.

CONTENIDO.- puede ser dividido en precisión, ideas y organización.

Un estudio longitudinal de criterios de evaluación de los niños realizado por Michael (1992), permitió proporcionar una descripción de los esquemas que los estudiantes utilizan cuando hacen evaluaciones de textos. Los resultados están categorizados en cinco amplias áreas criterio. La clasificación es aplicable a diferentes niveles de escritores, tanto a expertos como en desarrollo; estas categorías permiten además la comparación entre grupos selectos de estudiantes, y provee una descripción detallada de un perfil individual de las respuestas de un alumno.

Cada área criterio representa una dirección diferente del foco de atención de los estudiantes. En el criterio **basado en el texto**, los estudiantes se enfocan en aspectos de manipulación de la escritura de palabras para llevar a cabo metas retóricas y de contenido. Por ejemplo, se refiere a la claridad del texto, o el lenguaje escogido por ellos mismos.

El criterio **tema**, se enfoca principalmente sobre el objeto de la composición; pero no acerca de cómo el tema se está desarrollando. Otro criterio es el de **asociación no texto**, el cual se refiere a cuando el estudiante evalúa el texto basado en aspectos de su propia vida, que son relatados pero no incluidos en el texto.

Cuando el estudiante basa su evaluación de eventos en la creación o partiendo del texto, tal como si fuera el primer bosquejo o el final, o si el esfuerzo ha sido gastado en esto; el comentario fue categorizado como **proceso**. Finalmente el criterio acerca de la mecánica o apariencia del producto escrito fue agrupada en un área criterio de **calidades superficiales**. Al final, todas las categorías anteriores fueron evaluadas como positivas, negativas, mixtos o neutrales, según el caso.

Un aspecto importante en la tarea del maestro será no llamar aprendizaje a la pura imitación, la copia o el remedo; muchos niños aprenden a escribir sin saber para qué sirve la escritura (Gómez Palacio, op cit.). Esas mecanizaciones son contenidos sin estructurar, son conocimientos sin organizar, que no pueden ser utilizados en forma inteligente.

De acuerdo con la teoría constructivista de Piaget, el verdadero aprendizaje supone una comprensión, cada vez más amplia de los objetos que se asimilan, de su significado, de sus relaciones, de su aplicación y de su utilización. Lo anterior quiere decir que el maestro acompaña al niño, lo motiva, lo interesa, le presenta situaciones estimulantes, lo interroga y así logra que adquiera niveles más complejos de conocimiento (Gómez Palacio, op cit.).

En términos generales, la mayoría de los trabajos realizados en torno a la escritura han puesto el acento en la generación de formas de evaluar la calidad de la escritura y de formas de propiciar un mejor aprendizaje de la misma (Wallas, 1992).

Sin embargo, poco se ha hecho con relación a estudiar partes importantes del proceso de adquisición de la escritura. Esto tiene que ver con la manera en que los estudiantes conciben a la escritura en el marco de su experiencia escolar. En otras palabras, cuáles son las creencias respecto de lo que es la escritura y la función que cubre. El siguiente capítulo aborda este tema.

La escuela es un lugar en el que se realiza la formación social del individuo y la interacción social; y por ello, debe estar al servicio de la creación de ciudadanos libres.  
Freinet (ref. en Delval, 1983)

## Capítulo 2

### Creencias de los estudiantes: Teoría de la atribución.

Muchos investigadores se han interesado en la opinión o creencias de los estudiantes acerca de lo que estudian, ya sea matemáticas, biología, programación, o la escritura.

Osborne y Wittrock (1983), resumen la posición de los investigadores sobre las concepciones de los estudiantes, estableciendo que los niños desarrollan ideas acerca de su mundo, desarrollan significados para las palabras usadas en diversas áreas de estudio, y desarrollan estrategias para obtener explicaciones del cómo y porqué suceden las cosas como lo hacen. De esta manera, las creencias, teorías, significados y explicaciones de los niños forman la base del término "concepciones de los estudiantes".

El interés de la investigación de las creencias de los alumnos ha sido estimulado por numerosos estudios (Confrey, 1990) que indican que:

- a) Antes de un aprendizaje formal, existen ideas firmes, descripciones y sistemas de explicaciones que conforman un sistema de creencias.

- b) Este sistema de creencias difiere de lo que está establecido curricularmente.
- c) Ciertos sistemas de creencias muestran una consistencia remarcada de acuerdo a la edad, habilidades y nacionalidades.
- d) Este sistema de creencias es resistente al cambio ante una instrucción tradicional.

Googenough (1963, ref. en Richardson), define creencias como las proposiciones que tienen que ser ciertas y que permiten tener un juicio de aprobación o desaprobación de la conducta de otros.

Por otra parte, Rokeach (Diccionario de las ciencias de la educación, 1987), define creencia como la proposición simple, conciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace. De acuerdo a lo anterior se pueden distinguir tres componentes en el estudio de una creencia:

- a) Cognitivo, porque representa el conocimiento que tiene una persona acerca de lo que es verdadero o falso, bueno o malo, deseable o indeseable.
- b) Afectivo, porque supuestas las condiciones adecuadas, la creencia es capaz de despertar afectos de intensidad variable hacia el objeto de la creencia, hacia individuos o grupos que toman posición con respecto a este, o hacia la creencia misma.
- c) Conductual, porque toda creencia es una predisposición de respuesta de umbral variable, que conducirá a algún tipo de acción cuando sea activada convencionalmente.

Los estudiantes poseen creencias bien establecidas cuando comienzan los primeros años escolares, y estas creencias son más parecidas a miniteorías que al conocimiento proposicional (Claxton, 1987; y Osborne, 1984, ref. en Confrey, 1990).

El enfoque de las preconcepciones representa una negación básica a la aproximación de la tabula rasa. El supuesto es que los estudiantes conectan las nuevas ideas, con las ideas ya existentes y así el conocimiento existente sirve como un filtro para la adquisición de nuevas ideas. Para determinar lo que los estudiantes aprenderán, uno debe determinar o evaluar lo que ellos creen.

De acuerdo con Piaget, un niño desarrolla ciertas perspectivas y creencias que son funcionalmente adaptativas (y estas perspectivas y creencias pueden o no corresponder con el punto de vista de expertos). Piaget (1970, ref. en Confrey, 1990) asume fundamentalmente que el conocimiento es un proceso, no un estado

Las creencias, actitudes y emociones se utilizan para describir un amplio rango de respuestas afectivas. Estos términos varían en la estabilidad de las respuestas afectivas que ellos representan; las creencias y actitudes son generalmente estables, pero las emociones pueden cambiar rápidamente. Las creencias son en gran parte, de naturaleza cognitiva y se desarrollan por un periodo relativamente largo de tiempo.

Fishbein (1967, ref. en Richardson) define las actitudes como predisposiciones aprendidas para responder a un objeto o clase de objetos en un estado favorable o desfavorable.

D'Andrade (1981, ref. en Douglas, 1992), sugieren que las creencias se desarrollan gradualmente a través de un proceso muy parecido a un "descubrimiento guiado", donde los niños responden a las situaciones en las cuales ellos se encuentran a ellos mismos mediante el desarrollo de las creencias que son consistentes con su experiencia. Naturalmente, los factores culturales juegan un papel muy importante en este proceso de desarrollo de creencias.

Las creencias de los estudiantes son categorizadas en términos del objeto de la creencia: creencias acerca de la escritura, creencias acerca de ellos mismos, creencias acerca de la enseñanza de la escritura y creencias acerca del contexto en el cual ocurre la instrucción de la escritura. La discusión de estas categorías puede también incluir comentarios de las creencias de los maestros acerca de la escritura y de su instrucción (Douglas, 1992).

En general, cada una de estas aproximaciones ha contribuido a nuestro conocimiento de cómo las creencias son importantes para la enseñanza y aprendizaje de un área específica de instrucción, por ejemplo, la escritura. Existe gran variedad de vías para organizar la investigación de creencias; Rokeach (1968, ref en Douglas 1992), por ejemplo, organiza las creencias a lo largo de una dimensión de centralidad a individualidad. Aquellas creencias que son más centrales, son aquellas sobre las cuales existe un consenso completo; las creencias en las cuales existe desacuerdo podrían ser menos centrales. Creencias que son impuestas mediante figuras de autoridad, podrían ser aún menos centrales.

## Atribuciones hacia el éxito o fracaso.

El concepto de creencias se puede abordar en el contexto general de la motivación y en particular alrededor de la teoría de la atribución.

Las teorías de la atribución afirman que, frecuentemente surge la pregunta del por qué de nuestros éxitos y fracasos. Woolfok (1998), afirma que la motivación puede estar afectada por las creencias y por las atribuciones que se hacen acerca de lo que está pasando y de su porqué.

Los estudiantes pueden atribuir sus éxitos y fracasos a la habilidad, humor, conocimiento, suerte, ayuda, intereses, claridad de instrucción, la inferencia de otros, etc. Weiner (1992, ref. en Woolfok op. cit), afirma que las atribuciones que hacen los estudiantes de sus éxitos y fracasos pueden caracterizarse en tres dimensiones:

1. Locus.- localizar la causa interna o externa. Si el éxito lo atribuimos a causas internas, nuestra motivación aumentará; por el contrario si atribuimos el fracaso a causas internas disminuirá nuestra autoestima. El locus de control puede estar influenciado por la conducta de otros.
2. Estabilidad.- si la causa permanece o cambia. Si los estudiantes atribuyen el resultado a factores inestables, tales como estado de ánimo o suerte, ellos esperarán cambiar en el futuro cuando estén ante tareas



similares. Si atribuyen el éxito a factores estables, ellos esperaran tener éxito en tareas similares en el futuro.

3. Responsabilidad.- si la persona puede controlar la causa. Si fallamos en algo que creemos que es controlable, nos sentimos culpables; si tenemos éxito nos sentimos orgullosos. Si fallamos en una tarea que es incontrolable sentimos vergüenza y enojo hacia la persona o instrucción en control, mientras que si tenemos éxito nos sentimos con suerte o agradecidos.

Weiner (1992, 1994, ref. en Woolfok, 1998), cree que estas tres dimensiones tienen implicaciones importantes para la motivación. El locus interno o externo, por ejemplo esta completamente relacionado con los sentimientos de autoestima, si el éxito o fracaso es atribuido a factores internos, el éxito permitirá incrementar la motivación, mientras el fracaso disminuirá la autoestima.

Muchas de las atribuciones que hacemos afectan la motivación escolar, y las creencias acerca de la habilidad. Los adultos utilizan dos conceptos básicos de habilidad: control y estabilidad, que al negarlos se encuentra que la habilidad puede ser estable e inestable; controlable y no controlable.

Weiner (op cit.), elaboró un modelo en el cual hizo ocho combinaciones de locus, estabilidad y responsabilidad:

Clasificación de las dimensiones	Razones para el fracaso
Interna-estable-no controlable	Poca aptitud
Interna-estable-controlable	Nunca estudia
Interna-inestable-no controlable	Se enferma el día del examen
Interna-inestable-controlable	No estudia para ese examen particular
Externa-estable-no controlable	La escuela tiene muchos requerimientos.
Externa-estable-controlable	El maestro está prejuiciado
Externa -inestable-no controlable	Mala suerte
Externa-inestable-controlable	Los amigos fallaron en la ayuda

Rotter (1954, ref. en Woolfok, 1998), sugiere que el locus de control es un rasgo relativamente estable. Las personas que tienen un locus de control interno creen que son responsables de su propio destino, y las que tienen un locus externo creen que personas o fuerzas ajenas a ellas controlan sus vidas; y si las personas sienten que no son ellas mismas las que tienen el control de sus propias vidas, su autoestima tiende a estar disminuida.

Los éxitos generalmente permiten incrementar el nivel de aspiración, pero los fracasos usualmente lo decremantan. Si la motivación para el éxito es alta, entonces los individuos gustarán permanecer en las tareas; en contraste, la motivación para evitar el fracaso permite que los individuos eviten el permanecer en las tareas.

La naturaleza de las atribuciones de hombres y mujeres, ha sido un tema importante en las investigaciones de educación recientes; y los resultados de estas investigaciones proveen algunos de los datos más consistentes en la literatura del dominio afectivo. Por ejemplo, los hombres atribuyen sus éxitos a la habilidad más frecuentemente que las mujeres, mientras que éstas atribuyen sus fracasos a la falta de habilidad más frecuentemente que los hombres. Además, las mujeres más que los hombres, tienden a atribuir sus éxitos al esfuerzo extra, mientras que los hombres tienden a atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo más que las mujeres (Douglas, 1992).

Covington (1992, ref. en Pintrich Y Schunck, 1996), ha sugerido que el modelo original basado en la independencia de estas dos motivaciones (éxito y fracaso), provee una visión más comprehensiva de diferentes aproximaciones al éxito de los estudiantes. Si las dos motivaciones se conceptúan a manera de una matriz de doble entrada, entonces las celdas resultantes permiten describir cuatro diferentes aproximaciones al logro:

### Motivos para obtener el éxito

		Bajo	Alto
Motivos para evitar el fracaso	Bajo	Aceptadores de fracaso	Estudiantes orientados al éxito
	Alto	Evitadores de fracaso	Estudiantes que se esfuerzan demasiado (overstrivers)

Los estudiantes orientados al éxito, quienes tienen una motivación alta para alcanzar el éxito, y baja para evitar el fracaso, podrían participar particularmente en actividades que les permitan el éxito, y no estarían ansiosos o preocupados por su desempeño.

Un estudiante que está evitando el fracaso, con un alto temor al fracaso y baja motivación para el éxito, podría estar muy ansioso y evitar el fracaso mediante la indecisión o aplazamiento y el uso de otras estrategias que indican desventaja en dicho estudiante.

Los estudiantes que se esfuerzan demasiado, son estudiantes quienes tienen altas las dos motivaciones, ellos tratan de aproximarse al éxito pero simultáneamente evitan el fracaso. Los estudiantes que aceptan el fracaso son básicamente indiferentes al logro, sin embargo su indiferencia puede ser debida a la falta de concentración y cuidado o a la resistencia a valorar el logro.

Cuando las personas creen que los eventos y resultados en sus vidas son altamente incontrolables surge en ellos la incapacidad aprendida, una expectativa basada en experiencias previas con carencia de control. La incapacidad aprendida parece causar 3 tipos de déficit: motivacional, cognitivo y afectivo (Woolfolk, op cit.). Debido a que estas personas son pesimistas acerca de su aprendizaje, pierden oportunidades para practicar y mejorar sus habilidades, y por lo tanto desarrollan déficits cognitivos. Frecuentemente sufren problemas afectivos como depresión, ansiedad e indiferencia ante situaciones de aprendizaje.

Diener y Dweck (1978, ref. en Douglas, 1992), describen el mismo patrón de conducta y lo llaman impotencia aprendida, la cual describe a los estudiantes que atribuyen sus fracasos a la falta de habilidad. Tales estudiantes tienden a demostrar un bajo nivel de persistencia y a evitar cambios en la medida de lo posible. Generalmente, estos estudiantes han estado recibiendo directa o indirectamente reforzamiento negativo ante la ejecución de sus tareas.

La literatura sobre motivación enfatiza la importancia del reforzamiento positivo. El excesivo reforzamiento negativo puede causar que los niños se sientan menos hábiles para desarrollarse exitosamente, y manifiestan por lo tanto declinación en su motivación de logro y en el esfuerzo que permite permanecer en la tarea (Schunk, 1990, ref. en Michael y cols., 1992). En el análisis de posturas positivas o negativas, Michael, Harris y Guthrie, (op cit.) encontraron que los comentarios positivos generalmente se asocian con autovaloraciones altas, mientras que los comentarios negativos se asocian a con autovaloraciones bajas

Generalmente, cuando los estudiantes exitosos fracasan, hacen atribuciones internas-controlables (Woolfok, 1998), es decir, atribuyen sus fracasos a la falta de esfuerzo o a tener conocimiento insuficiente (un alumno cree que reprobó el examen de biología porque no tuvo tiempo de estudiar), y seleccionan estrategias que les permitan tener éxito en tareas posteriores (repassar los apuntes de biología detenidamente antes del examen)

Woolfok (1998), afirma que el problema motivacional más grande aumenta cuando el estudiante atribuye errores a causas estables y no

controlables, estos estudiantes parecen estar resignados al fracaso, y sus actitudes hacia las tareas escolares pueden deteriorarse en el futuro ("siempre me equivoco en las multiplicaciones, lo que pasa es que no soy bueno para las matemáticas"). La apatía es una reacción lógica ante el fracaso si los estudiantes creen que la causa es estable.

Cuando los estudiantes atribuyen sus resultados a causas controlables ("la próxima vez lo podré hacer mejor"), su motivación para aprender se ve reforzada; mientras que si atribuyen los resultados a causas no controlables (mis calificaciones son bajas porque no le caigo bien a los maestros"), disminuye su motivación para aprender (Ames y Lau, 1982, ref. en Woolfolk, 1998).

La conducta de los maestros es una de las claves que permite a los estudiantes determinar las causas de sus éxitos y fracasos. Si los maestros asumen que los errores de sus alumnos son atribuidos a fuerzas más allá del control del estudiante ("pobre de mi alumno, él no tiene recursos"), tienden a evitar el dar castigos por sus fracasos. Por otra parte, si sus errores son atribuidos a factores controlables, el maestro responde con castigos y enojo ("¡no está bien, tu puedes hacerlo mejor!"). Existe evidencia de que cuando el maestro responde a los errores de los alumnos con lástima o premios, los estudiantes frecuentemente atribuyen sus fracasos a causas no controlables (Graham, 1991)

Al asumir los maestros la causa del error de un estudiante, están influenciando de manera directa en las atribuciones que pueda hacer un alumno de sí mismo. De esta manera, será necesario conocer específicamente las necesidades y logros de los alumnos, ya que se

requiere rescatar la dimensión individual de la persona, en un proceso que por su naturaleza, debe partir del conocimiento individual de los educandos, como lo afirma Cerón (1999).

### La creencia de autoeficacia en los estudiantes.

Los estudiantes que mantienen una perspectiva de inteligencia tienden a ponerse metas que pueden llevar a cabo, ellos buscan situaciones donde ellos puedan verse como alumnos inteligentes, evitan el fracaso y persisten en sus tareas cuando llegan a encontrar dificultades; y así proteger su propia autoestima.

A la creencia acerca de la competencia personal en una situación particular se le ha llamado auto-eficacia. Bandura en 1986 (ref. en Woolfok, 1998), define la auto-eficacia como la creencia en la capacidad de uno para organizar y ejecutar las fuentes de acción requeridas para manejar situaciones anticipadas.

Algunas investigaciones de la autoeficacia han sugerido que el maestro debe poner mucha atención en la percepción de competencia que han tenido con anterioridad sus estudiantes, así como su actual competencia; ya que a partir de esto podrá predecir la motivación actual de los estudiantes y sus futuras elecciones académicas. Por lo anterior, los maestros tienen la responsabilidad de incrementar la competencia y confianza de sus estudiantes así como el progreso durante el aprendizaje en la escuela.

Bandura (1986, ref. en Pajares y Valiante, 1997), afirma que: "las prácticas educativas deben ser apreciadas no solamente mediante las habilidades y el conocimiento que ellos imparten, se deben tomar en cuenta lo que los niños piensan acerca de sus capacidades; lo cual afecta en el cómo ellos se aproximan a su futuro" (p.354) Los estudiantes quienes desarrollan un fuerte sentido de autoeficacia están bien equipados para educarse a ellos mismos cuando dependan de su propia iniciativa.

Covington (1992, ref. en Woolfok, op. cit.), sugiere que factores como atribuciones de éxito y fracaso, creencias acerca de la habilidad, autoeficacia y auto-valoración, vienen juntos en tres clases de motivaciones: **orientados al dominio, evitación del fracaso y aceptación del fracaso.**

Los estudiantes orientados al dominio, en general tiene éxito y ellos mismos se consideran como capaces, tienen una alta motivación de logro y tienden a tomar riesgos y a solucionar problemas que les presenten retos moderados. Ellos no temen a los fracasos porque sus errores no son amenazantes para su sentido de competencia y valor propio. Esto les permite ponerse metas moderadamente difíciles y vencer sus errores constructivamente. Ellos atribuyen generalmente sus logros a su propio esfuerzo y así asumen responsabilidad sobre su propio aprendizaje y tienen un fuerte sentido de autoeficacia. Estos estudiantes se desempeñan mejor en situaciones competitivas, aprenden rápido, asumen responsabilidades fácilmente y se tienen más confianza.

Se considera que las personas que se esfuerzan por alcanzar la excelencia en un campo por el logro mismo, y no por alguna recompensa, tienen una gran necesidad de aquel. McClelland y Atkinson (1953, ref. en



Woolfolk, 1998), definen la motivación de logro como el deseo de sobresalir, esforzarse por alcanzar la excelencia y el éxito.

Los estudiantes con evitación al fracaso carecen de un fuerte sentido de su propia competencia y valor propio, nunca desarrollan un fuerte sentido de autoeficacia. Ellos han experimentado cierto éxito y una buena probada de fracaso, pero aún no se han formado un firme sentido de aptitud y autoestima. En otras palabras, la pregunta acerca de su propia aptitud está sin contestación en sus mentes. Ellos deben protegerse a ellos mismos y a su imagen de los errores, de manera que toman muy pocos riesgos para asegurar el éxito, esto les permite justificar una mala calificación diciendo. "lo hice bien considerando que empecé el trabajo anoche". O bien pueden fijarse metas muy bajas o muy altas. Al fijarse metas demasiado difíciles de alcanzar, hasta cierto punto, se protegen del fracaso porque "¡nadie podría haberlo logrado!". Finalmente, pueden realizar un esfuerzo pequeño, ya que si tratan con ahínco y fallan, esto puede considerarse como un signo de incapacidad.

Los estudiantes con aceptación del fracaso tienen deteriorado su sentido de autoeficacia y valor propio. Desafortunadamente las estrategias para evitar el fracaso son autoderrotistas, pues en general llevan precisamente al fracaso que es lo que tratan de evitar. Ellos están convencidos de que sus errores son debidos a la poca habilidad de ellos. Estos estudiantes tuvieron muchos fracasos seguidos hasta que finalmente se convencieron de que eran incompetentes. Se dan por vencidos y, por lo tanto, se convierten en estudiantes que aceptan el fracaso. Estos estudiantes generalmente atribuyen sus fracasos a su baja capacidad, se deprimen, se vuelven apáticos e indefensos.

## La creencia de los niños como escritores.

La teoría de la autoeficacia predice que la percepción del niño con respecto a su habilidad de escritura puede afectar a su subsecuente desarrollo de escritura (Sawyer, Graham y Harris, 1992). Aquellos quienes tienen una autopercepción positiva, probablemente aspirarán tener oportunidades de escritura, ponen más esfuerzo durante tareas de escritura y demuestran mayor persistencia en busca de competencia de escritura.

Si se tiene un alto sentido de eficacia, será más fácil proponerse metas difíciles sin asustarse del fracaso y se persistirá aún cuando se encuentre dificultades; pero si se tiene un sentido de autoeficacia bajo, entonces se evitarán las tareas o se rendirán fácilmente cuando aumenten los problemas (Botlomley y cols. 1998). Las personas con un fuerte sentido de autoeficacia atribuyen sus errores a la falta de esfuerzo, y las personas con bajo sentido de eficacia tienden a atribuir sus errores a la falta de habilidad

Cuando el modelo básico de autoeficacia es aplicado a la escritura, sugiere que los individuos toman en cuenta cuatro factores básicos cuando estigmatizan su habilidad para expresar su propio trabajo escrito. Estos factores son los siguientes: a) ejecución; es una categoría amplia que incluye éxitos pasados, cantidad de esfuerzo necesario, la necesidad de asistencia, patrones de progreso, dificultad de trabajo, persistencia y creencia en la efectividad de la instrucción; b) comparación observacional, la cual nos permite saber cómo es que un niño percibe su ejecución en la escritura con respecto a sus compañeros; c) reforzamiento social, que se

refiere a la entrada de información directa o indirecta acerca de la escritura de los niños derivada de los maestros, compañeros de clase y miembros de la familia; y por último, d) estado psicológico, que son los sentimientos internos que el niño experimenta durante la escritura.

Lo anterior se traduce en un instrumento denominado Escala de Autopercepción de un Escritor creado por Botlomleyt, Henlez y Melnick (1998). El instrumento está basado en la idea de que el aprendizaje de la escritura es un proceso; por lo tanto esta escala permite hacer una comparación entre la autopercepción que tiene un individuo en el tiempo presente, con la percepción de los logros pasados. De esta manera podemos obtener información más detallada del avance del estudiante en el proceso de su aprendizaje de la escritura.

La Valoración Nacional del Progreso de la Educación (ref. en Shook, y cols. ,1989) en los Estados Unidos, encontró que dos tercios de los niños de 9 años disfrutaban la escritura; resultado semejante al que encontraron Shook y colaboradores, el cual señala que 62% de los estudiantes sienten que son buenos escritores, y el 76% de los estudiantes son felices mientras participan en el proceso de escritura.

Meier, McCarthy, y Schmeck (1984, ref. en Pajares y Valiante, 1997), reportaron que las creencias de autoeficacia con respecto a la escritura predicen el desempeño de la escritura en estudiantes escolares (educación primaria). Pajares y Johnson (1996), exploraron la autoeficacia en relación a la escritura en estudiantes de secundaria, y reportaron que tanto las aptitudes como las creencias de autoeficacia han marcado efectos directos en su desempeño.

Según Schunk (1984, ref. en Douglas, 1992), la noción de autoeficacia está relacionada con la decisión del estudiante al decidir cuanto esfuerzo gastará o cuanto persistirá en las actividades escolares.

A pesar de que los niños y las niñas no difieren en sus aptitudes o desempeño, las niñas confían menos en sus habilidades de escritura. Daly y Miller (1975, ref. en Pajares y Valiante, op. cit), encuentran que los niños presentan más ansiedad al escribir que las niñas. Pajares y Johnson (1996), reportaron que niños y niñas de 9° grado no difieren en ejecución; pero los niños reportaron mayor autoeficacia y menor aprensión (ansiedad); además de reportar que perciben a la escritura como más útil.

Algunos teóricos están de acuerdo en que la apreciación de la autoeficacia interactúa con los resultados valorados referentes a las tareas con las cuales están involucrados. De acuerdo con Bandura (1986, ref. en Pajares y Valiante, 1997), las creencias tales como la utilidad percibida de actividades se relacionan con las apreciaciones de eficacia porque éstas, en parte, determinan el valor percibido de tales actividades.

A través de variadas investigaciones acerca de la composición escrita y todo lo que conlleva el proceso de la escritura, investigaciones como la de Skinner y Jolliffe (1985, ref. en Pajares y Valiante, op cit.), concluyen que las actitudes y creencias juegan un papel clave en la escritura. En general, Pajares y Johnson (1996), demuestran que efectivamente la percepción de autoeficacia acerca de su capacidad como escritores, en estudiantes de educación elemental, predicen su desempeño escolar e influyen directamente en la ansiedad al escribir y en la utilidad percibida.

Por otra parte, con respecto al tema de interés en el presente trabajo, se puede decir que la actitud de los niños con respecto a la escritura puede estar dada o influenciada por los adultos significativos que se encuentran a su alrededor. Bereiter (1980, ref. en Shook y cols., 1989), encontró que los buenos escritores no dependían de las circunstancias externas, en cambio los escritores pobres o indiferentes dan un significado a la escritura dependiendo de su contexto escolar y de las condiciones motivacionales externas.

Sobre la base de lo ya revisado hasta aquí, surge el interés por profundizar en el estudio de las creencias de los niños de primaria acerca de lo que significa la escritura para ellos. Más que adentrarse directamente en qué tan motivados están para aprender a escribir, se considera interesante analizar de manera previa, como conciben los niños la escritura.

Esta información permitirá dar cuenta de las condiciones favorables o desfavorables que conducen al éxito o fracaso de este dominio académico. Además permitirá conocer qué tan cercanas o alejadas están las creencias de los niños con respecto a las metas escolares establecidas curricularmente así como aquellas que el maestro pretende lograr a través de las actividades realizadas en el aula.

La suposición que subyace al estudio es que en la medida en que haya mayor coincidencia entre lo que el niño concibe y lo que pretende tanto el programa como el maestro, mayores serán las posibilidades de un mejor y más significativo aprendizaje para el niño.

En consecuencia, el objetivo del estudio que se describe a continuación consistió en analizar las creencias que tienen los alumnos de 3° de primaria acerca de las metas escolares con relación al área de escritura.

## Método

Se cree que las creencias toman un papel importante en el desarrollo académico de los estudiantes, gran parte de sus éxitos o fracasos están determinados por cómo conciben las diferentes áreas de estudio (Pajares y Valiante, 1997). El conocer más a fondo las creencias de los estudiantes permitirá ampliar la visión de los profesores y otras autoridades educativas, en relación a sus alumnos y así mismo, mejorar la instrucción.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las creencias de estudiantes que cursan el tercer grado de educación primaria con relación al área de la escritura.

## Sujetos

Se encuestó a 149 alumnos de 3er. grado de cuatro escuelas primarias del sector público (Benito Juárez, Tata Vasco, Gabriela Mistral, Dr. Gustavo Baz Prada). Se recabaron datos de 74 niñas y 72 niños.

## Escenario

Todos los cuestionarios se contestaron en el salón de clases de cada grupo.

## Material

Un cuestionario compuesto por ocho reactivos tomados de un cuestionario más amplio, elaborado para analizar las creencias de los alumnos con respecto a las metas escolares y particularmente a la escritura, (Macotela, Seda y Flores, 1998). El cuestionario completo se encuentra en el Anexo I. Los reactivos utilizados para el presente estudio fueron los siguientes.

1. Para ti ¿qué es la escritura?
2. ¿Porqué crees que en la escuela te enseñan a escribir?
3. A ti ¿qué te gusta escribir?
4. ¿Cómo te gustaría trabajar la escritura en clase?
5. ¿Qué actividades de escritura te pone el maestro?
6. ¿En qué se fija tu maestro cuando te califica la escritura?
7. ¿Qué se te hace difícil de la escritura?
8. ¿Qué hace tu maestro cuando se te hace difícil escribir algo?

## Tipo de estudio

Se trata de un estudio Descriptivo de Campo. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (DanKhe 1986, ref. en Hernández, 1988). En un estudio descriptivo, se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así, describir (vélgase la redundancia) lo que se



investiga. Dicho estudio mide de manera más bien independiente los conceptos o variables a los que se refieren (Hernández op. cit)

Y es un estudio de campo porque permite realizar las encuestas en el escenario real de trabajo. De esta manera, el estudio de campo se encuentra en una situación ventajosa, ya que se puede controlar las observaciones y mediciones según requiera la investigación (Festinger y Katz, 1993).

## Procedimiento

Los ocho reactivos correspondientes a la escritura se seleccionaron con el fin de que los niños pudieran expresar sus creencias con respecto a la escritura. Todas las preguntas fueron redactadas con palabras simples. Una vez elaboradas las preguntas, se procedió a realizar un piloteo del cuestionario en una muestra paralela de 30 niños de tercer grado de escuelas públicas; y se validó a través de jueces (maestros de aula y maestros de educación especial así como psicólogos). Los resultados de ambas estrategias condujeron a un ajuste del cuestionario, a un piloteo adicional de tres reactivos más y finalmente a la versión final de la cual se extrajeron las preguntas para el estudio presente. ver Anexo 1 ((Macotela, Seda y Flores, 1998).

El siguiente paso fue obtener la aprobación de las autoridades correspondientes de cada escuela considerada. Obtenida dicha autorización se procedió a aplicar el cuestionario a la muestra meta; el cual fue aplicado de manera grupal en las aulas regulares de los niños. Se le dio a cada niño una copia del cuestionario y se les proporcionó a todos una explicación del propósito del estudio y de las indicaciones para responder al cuestionario. Cada pregunta fue leída en voz alta, se procedió a resolver dudas de los niños cuando se manifestaban y se dio tiempo libre para que respondieran. Además, se hizo énfasis en que las respuestas fueran lo más honestas posible, agregando que no existían respuestas correctas o incorrectas. La aplicación del cuestionario abarcó un promedio de 50 minutos en cada aula.

Los datos recabados de cada uno de los cuestionarios, se analizaron a partir de un análisis de contenidos temáticos por pregunta, es decir, se obtuvieron categorías de respuesta para cada reactivo. Se analizó cada pregunta con el fin de seleccionar las respuestas que más se presentaban y a partir de esto se elaboraron las categorías de respuesta. Este análisis se obtuvo a partir de la participación de un grupo de jueces que establecieron acuerdos respecto de los elementos comunes entre respuestas: discutiendo, participando y complementando la aportación de cada uno. Una vez que se definieron las categorías, con sus correspondientes indicadores, se procedió a obtener las frecuencias por cada una de ellas.

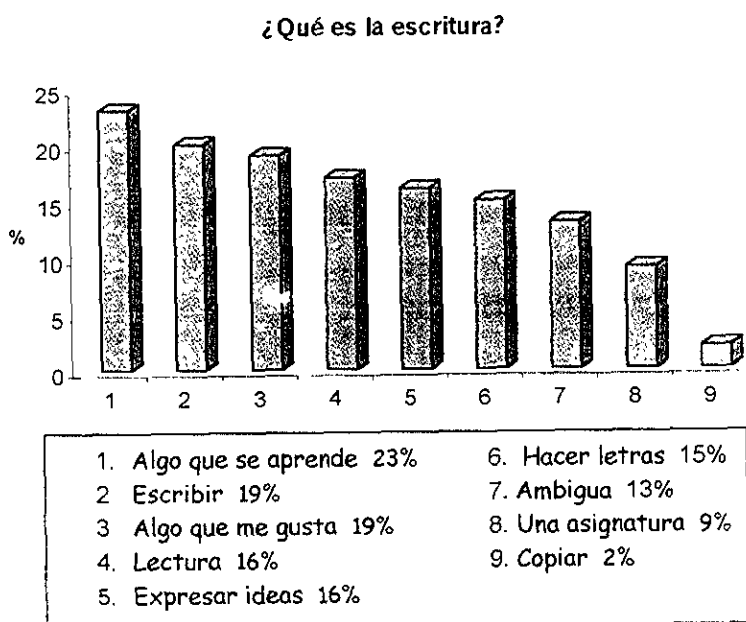
Cabe decir que, en cada uno de los reactivos existe una categoría con el nombre de "ambigua", que hace referencia a todas las respuestas que expresan una idea vaga, incompleta o poco clara, y por otra parte, también

aquellas respuestas que no pertenecían a las categorías existentes, pero que su frecuencia fue tan baja que no se pudo formar otra categoría.

A partir de las categorías obtenidas, se perfilaron las frecuencias de respuestas en representaciones gráficas que permiten visualizar el conjunto de las tendencias por reactivo para la muestra total. Sobre esta base se presentan los resultados obtenidos en los 8 reactivos del instrumento en las figuras 1 – 8.

## Resultados

En la Figura 1 se muestran 9 categorías correspondientes a la pregunta para ti ¿qué es la escritura? La respuesta más frecuente es “algo que se aprende” (23%), donde los niños expresan claramente que es una habilidad que se está adquiriendo mediante la enseñanza directa dentro del salón de clases. En muchas de estas respuestas, los alumnos hicieron referencia al papel del maestro dentro de la enseñanza. Ante esta misma pregunta existe una categoría de respuesta poco frecuente, la cual nos hace notar la idea que algunos niños tienen de lo que es escribir; y ya que la respuesta “copiar” es clara, podemos entender que estos niños creen que escribir es un mero acto de transcribir lo ya escrito.



**FIGURA 1.** Categorías resultantes al analizar las respuestas al reactivo Para ti ¿qué es la escritura?

Es importante señalar que la categoría “ambigua” presenta un 13% de frecuencia en las respuestas de los niños, que aunque no es un porcentaje alto, nos permite ver que a algunos niños se les dificultó el intentar definir la palabra escritura; lo interesante aquí es que la escritura es una actividad que diariamente usan.

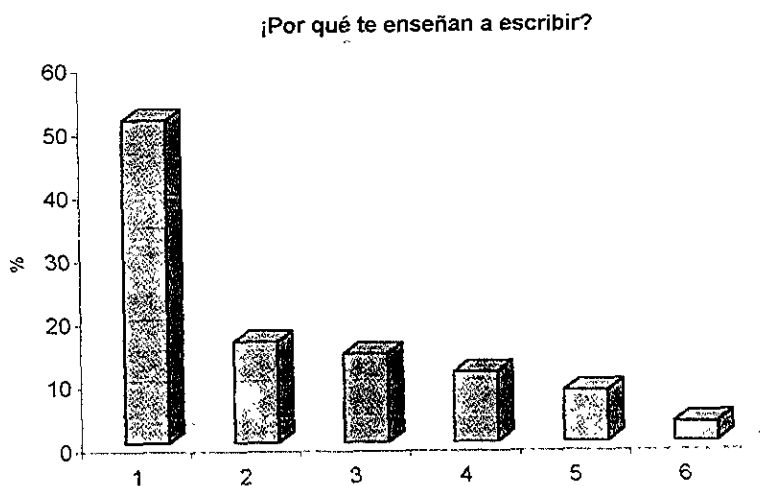
Otra categoría de respuesta que muestran un cierto grado de ambigüedad o simpleza, es la respuesta “escribir”, ya que no muestra una idea clara de lo que para ellos significa escribir. Las demás categorías presentan frecuencias muy semejantes, (que van de un 15 a un 20%), y permiten notar que existe variedad de respuesta ante una misma pregunta; sin embargo algunas respuestas muestran más claridad que otras, por ejemplo, los niños que contestaron que escribir “es un medio para comunicarse” o que “es hacer letras”. Estas respuestas definen mejor la escritura, que aquellos que contestaron que la escritura “es algo relacionado con la lectura”, “algo que me gusta” o simplemente que escribir es “escribir”.

En general, en la figura 1 se puede apreciar que la mayoría de las categorías presentan una frecuencia muy semejante y no difieren entre ellas de manera importante.

En la figura 2 (¿por qué crees que en la escuela te enseñan a escribir?), se puede observar claramente que la categoría “para aprender algo” fue la que recibió la mayoría de las respuestas (51%), en comparación de las cinco categorías restantes que tienen frecuencias mas o menos parecidas. La mayoría de los niños responden que les enseñan a escribir para que puedan “aprender algo”, y en muchos casos con ese “algo” hacen

referencia a los trabajos escolares diarios como son el dictado, la copia, las letras, sumar o restar.

Es interesante observar que el aprendizaje de las reglas ortográficas obtiene el menor porcentaje de respuestas; siendo este aprendizaje un aspecto importante en la enseñanza de la escritura. Por otro lado, la categoría de respuestas ambiguas quedó en segundo lugar, y nuevamente aunque no es un porcentaje muy alto, indica que en algunos alumnos no existe una idea clara del porqué en la escuela se les enseña a escribir.



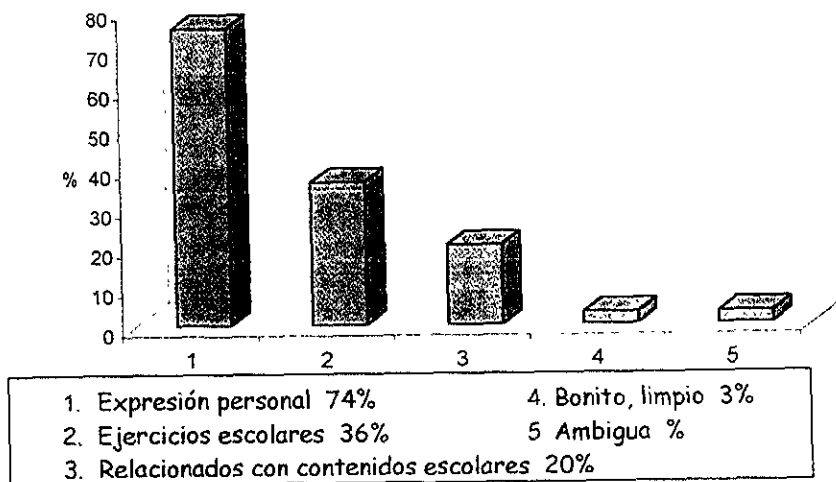
1. Para aprender algo 51%	4. Aprender a leer 11%
2. Ambigua 16%	5. Mejor futuro 8%
3. Comunicación 14%	6. Aprender reglas ortográficas 3%

**FIGURA 2.** Categorías resultantes al analizar las respuestas al reactivo ¿por qué crees que en la escuela te enseñan a escribir?

La respuesta más clara y completa que hubo ante esta pregunta en los niños, fue expresar que la escritura se enseña para poder comunicarse; pero su frecuencia fue baja (14%).

En la figura 3 se muestran las cinco diferentes categorías que resultaron ante la pregunta: a ti ¿qué te gusta escribir?. La mayoría de los niños (75%) expresaron que preferían realizar actividades de escritura que les permitiese expresarse libremente, como son la creación de cartas, cuentos, recados, poemas, etc., respuestas que fueron categorizadas como "expresión personal". La categoría menos frecuente fue la de respuestas ambiguas, lo que indica que la mayoría de los alumnos pudo expresar claramente su preferencia al escribir.

### ¿Qué te gusta escribir?



**FIGURA 3.** Categorías resultantes al analizar las respuestas al reactivo, a ti ¿qué te gusta escribir?

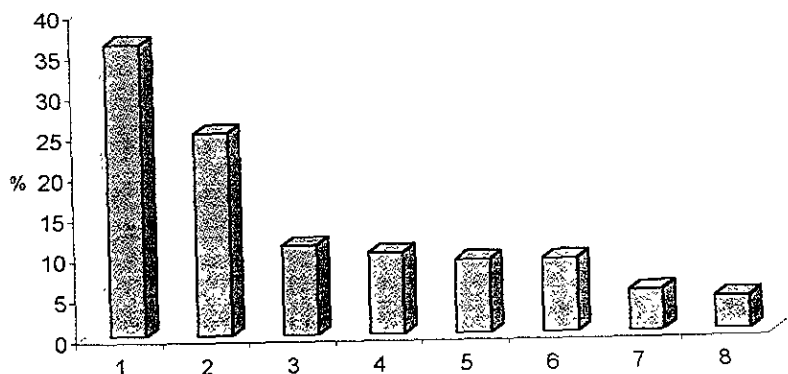
Ante esta pregunta, resultaron dos categorías que pudieran confundirse por su semejanza entre ellas; las cuales son “ejercicios escolares” y “lo relacionado con los contenidos escolares”. La primera es más concreta y de mayor porcentaje (35%), y se refiere a respuestas más específicas de tareas escolares como copias, enunciados, planas, cuestionarios, etc. En la segunda encontramos respuestas como “me gusta español”, “me gusta la historia” o “me gustan los ejercicios matemáticos”. Una última categoría y con muy poca frecuencia de respuesta fue responder que les gusta escribir “limpio, bonito, bien”, etc. la cual nos indica que algunos niños respondieron más al cómo les gusta escribir en lugar de qué es lo que les gusta escribir.

La figura 4 muestra las respuestas de los niños ante la pregunta ¿cómo te gustaría trabajar la escritura en clase?. La respuesta de mayor frecuencia (36%) nos permite conocer que muchos de ellos prefieren tener actividades de escritura activas, por ejemplo la escritura libre, con cantos, juegos, con dramatizaciones o en equipo. Siguiendo en frecuencia a esta categoría se presenta una que parecería ser contraria a la anterior, pero no lo es necesariamente. Los niños responden que les gustaría trabajar con ejercicios como copias, planas, cuestionarios, dictados, enunciados; a lo que hemos llamado un trabajo pasivo, debido al esfuerzo mental que involucran dichas actividades.

Este esfuerzo mental podría estar justificado por lo que Bruner (ref. en Confery op cit.) anteriormente describe como etapa preoperacional, ya que los alumnos están aprendiendo por las explicaciones y la enseñanza que el maestro les comparte; acciones simples o conductas con una meta dirigida.



### ¿Cómo te gustaría trabajar la escritura?



1. Activamente 35%	5. A través de medios 9%
2. Pasivamente 24%	6. Cursiva 9%
3. Ambigua 11%	7. Silencio, solo 5%
4. Pulcritud 10%	8. Más tiempo y claridad 4%

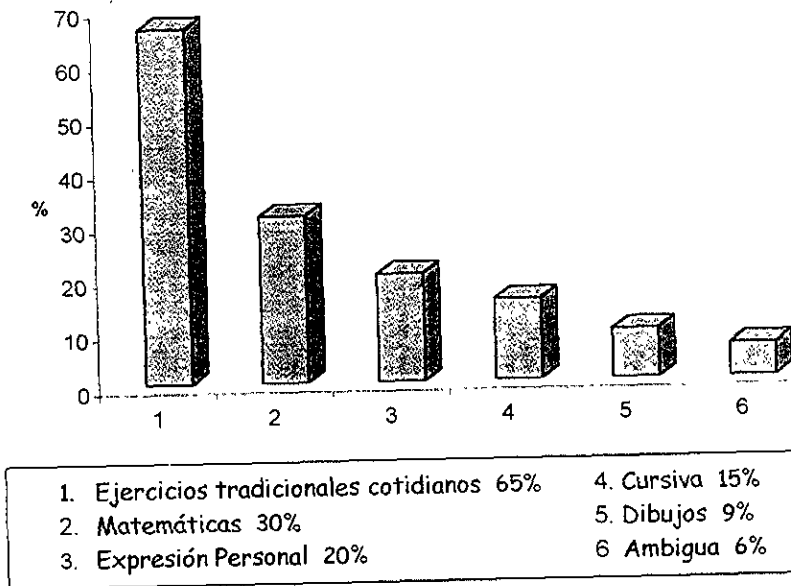
**FIGURA 4.** Categorías resultantes al analizar las respuestas al reactivo, ¿cómo te gustaría trabajar la escritura en clase?

La categoría que menos respuestas obtuvo (4%) expresa el deseo de algunos niños por tener más tiempo para realizar las tareas escolares relacionadas con la escritura, y que a la vez, estas tareas les sean explicadas con más claridad. La categoría "ambigua" en este caso, permite dar cuenta que sólo unos pocos alumnos (11%) no tienen una idea clara de cómo les gustaría trabajar la escritura en el salón de clases.

Ante la pregunta ¿qué actividades de escritura te pone el maestro? (figura 5), observamos que la mayor parte de las respuestas indican que el

maestro prefiere trabajar con los ejercicios tradicionales cotidianos, refiriéndose estos a las copias, las planas de letras o el dictado. La categoría "ambigua" en este reactivo viene a ser la menos frecuente, la mayoría de los alumnos supo responder qué ejercicios usa su maestro o maestra para trabajar la escritura.

### ¿Qué actividades te pone el maestro?



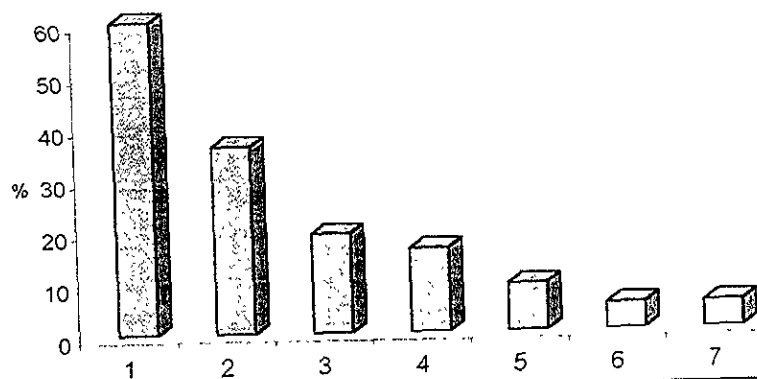
**FIGURA 5.** Categorías resultantes al analizar las respuestas al reactivo ¿qué actividades te pone el maestro?

Algo interesante en esta pregunta es el hecho de que una proporción importante de alumnos (31%) consideran a los ejercicios matemáticos (sumar, restar, las tablas), como parte de las actividades de escritura que

pone el maestro; y no es que no lo sean, lo interesante está en el hecho de que la realización de ejercicios matemáticos no son necesariamente un medio de comunicación, como lo es la escritura.

En la figura 6 (¿en qué se fija tu maestro cuando te califica la escritura?), podemos apreciar los diferentes aspectos en los que se fija el maestro al calificar los ejercicios de escritura.

### ¿En qué se fija el maestro cuando califica?



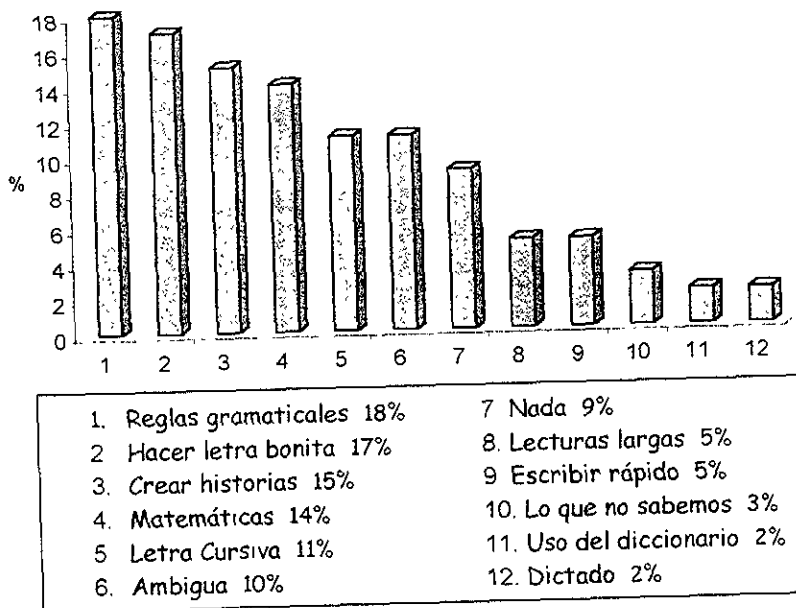
- |                            |                       |
|----------------------------|-----------------------|
| 1. Caligrafía 60%          | 5 Errores 9%          |
| 2. Ortografía 36%          | 6 Trabajo completo 5% |
| 3. Pulcritud 19%           | 7. Ambigua 5%         |
| 4. Contenido del texto 16% |                       |

**FIGURA 6.** Categorías resultantes al analizar las respuestas al reactivo ¿en qué se fija tu maestro cuando te califica la escritura?

La mayoría de los alumnos (60%), opina que el maestro toma en cuenta aspectos de caligrafía para evaluar el trabajo, refiriéndose a escrituras con letra clara, o, a un trabajo bien presentado. Por otra parte, otro grupo de alumnos (36%), responde que el maestro se fija en la

ortografía de sus escritos, como un punto esencial en su calificación. Ante esta pregunta la mayoría de los alumnos supo responder claramente, y lo podemos ver en la categoría de respuestas ambiguas con la menor frecuencia de respuestas.

### ¿Qué se te hace difícil de la escritura?



**FIGURA 7.** Categorías resultantes al analizar las respuestas al reactivo ¿qué se te hace difícil de la escritura?

Ante la pregunta ¿qué se te hace difícil de la escritura?, la figura 7 nos muestra que esta pregunta produjo el mayor número de categorías (12 categorías). Lo anterior, no nos permite hablar de mayorías; sin embargo,

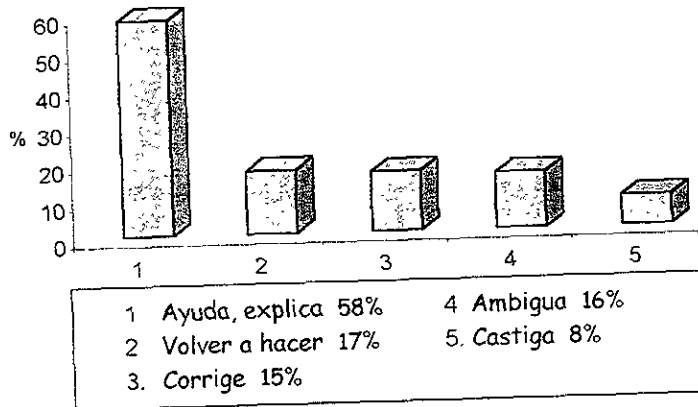
se puede afirmar que no existen acuerdos entre los niños acerca de sus dificultades de escritura.

Se puede decir que las "reglas gramaticales", "hacer letra bonita" y la "creación de historias" son las categorías que muestran mayor frecuencia de respuestas en los alumnos que las otras categorías (17%, 15%, y 14% respectivamente). Por otra parte, "el uso del diccionario" y "el dictado" son las actividades que se reportan como menos frecuentes.

Un 9% de los alumnos afirmaron que "nada" se les dificulta al escribir. La categoría "ambigua" obtuvo una frecuencia relativamente baja (10%) en comparación con los otros reactivos.

Por último, la figura 8 muestra cinco categorías de respuesta que surgieron ante la pregunta ¿qué hace tu maestro cuando se te hace difícil escribir algo? La mayoría respondió que el maestro procede a explicar y ayudar ante su dificultad. Sólo unos cuantos (8%) respondieron que el maestro castigaba de alguna forma las equivocaciones de los alumnos dejándolos sin recreo o regañándolos. La categoría de respuestas ambiguas obtuvo un 16%.

### ¿Qué hace tu maestro ante tu dificultad?



**FIGURA 8.** Categorías resultantes al analizar las respuestas al reactivo ¿qué hace tu maestro cuando se te hace difícil escribir algo?

Adicionalmente se realizó el análisis estadístico correspondiente a la determinación de diferencias entre las cuatro escuelas en relación con la forma de responder a los reactivos del instrumento. Para tal efecto se utilizó el programa SPSS. Se realizó un análisis de varianza (Anova), que indicó diferencias entre grupos en 6 reactivos y 14 categorías. La tabla 1 resume los valores de F y su probabilidad asociada (P) para las categorías correspondientes.

REACTIVO		CATEGORÍA	F	P
Para ti ¿qué es la escritura?	1	<b>Hacer letras</b>	2.7391	.0457
	4	Algo relacionado con la lectura	4.4419	.0051
	6	Una asignatura más	2.8515	.0396
¿Cómo te gustaría trabajar la escritura en clase?	1	Activamente	6.8988	.0002
	2	Pasivamente	3.2399	.0240
	8	Ambigua	3.9402	.0098
¿Qué actividades de escritura te pone el maestro?	2	<b>Expresión personal</b>	4.7957	.0033
	4	Dibujos	5.5221	.0013
	5	Errores	8.2240	.0000
¿En qué se fija tu maestro cuando te califica la escritura?	1	Ortografía	2.8322	.0406
¿Qué se te hace difícil de la escritura?	4	Crear historias	16.0182	.0000
	5	Letra cursiva	7.7116	.0001
	6	Uso de diccionario	3.3099	.0220
¿Qué hace tu maestro cuando se te dificulta algo?	3	<b>Lo corrige</b>	3.2086	.0250

**Tabla I.** Diferencias entre escuelas con relación a la forma de responder a cada pregunta.

Como se aprecia en esta tabla, 14 categorías de 6 diferentes reactivos muestran diferencias significativas entre las 4 escuelas. La mayoría de las categorías de esta tabla presentan poca frecuencia de respuesta (20% o menos); excepto dos de ellas, la categoría 1 del reactivo 6, que hace referencia a lo que toma en cuenta el maestro al calificar

Escuelas contrastadas	I - II	I - III	I - IV	II - III	II - IV	III - IV
-----------------------	--------	---------	--------	----------	---------	----------

¿Cómo te gustaría trabajar la escritura en clase?						
1. Activamente		.041	.000		.035	
2. Pasivamente		.001		.047		.002
3. Pulcritud						
4. A través de medios	.000		.047		.009	
5. Manuscrita			.000	.009	.036	.000
6. Más tiempo y claridad						
7. Silencio, solo			.000		.036	.001
8. Ambigua			.000		.001	.000

¿Qué actividades de escritura te pone el maestro?						
1. Matemáticas	.004		.010	.024		
2. Expresión personal	.000	.008	.007	.000	.015	.000
3. Ej. Tradicionales	.013					
4. Dibujos			.000		.000	.000
5. Manuscrita	.000	.000			.000	.000
6. Ambigua		.020		.001	.045	.032

¿En qué se fija tu maestro cuando te califica la escritura?						
1. Ortografía	.000			.000	.000	
2. Pulcritud	.001	.000				.001
3. Caligrafía	.003	.000			.007	.000
4. Contenido del texto		.012				.040
5. Errores	.015	.000			.010	.000
6. Trabajo completo	.005	.001	.000			
7. Ambigua		.006	.002	.007	.006	

¿Qué se te hace difícil de la escritura?						
1. Reglas ortográficas			.030			
2. Matemáticas	.007		.001	.003		.001
3. Nada	.000	.002	.000			
4. Crear historias	.000		.002	.000	.000	.008
5. Manuscrita			.000		.000	.000
6. Uso de diccionario		.000		.000		.001
7. Escribir rápido		.019		.009		
8. Hacer letra bonita	.000		.007	.001		.014
9. Lecturas largas	.001		.042	.000	.048	.029
10. Lo que no sabemos				.019	.013	
11. Dictado			.001		.013	.030
12. Ambigua			.016			.042



<i>¿Qué hace tu maestro cuando se te hace difícil escribir algo?</i>						
1. Voiver a hacer		.014	.012		.001	
2. Ayudar, explicar					.013	
3. Corrige		.000		.000		.000
4. Castiga	.007		.026	.000	.000	
5. Ambigua		.000		.000		.000
<b>Totales</b>	<b>24</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>26</b>

El siguiente cuadro resume el número de categorías en las cuales se encontraron diferencias entre las cuatro escuelas.

Número de categorías que diferencian	Escuelas contrastadas
24	1-2
28	1-3
31	1-4
28	2-3
26	3-4
27	2-4

También se realizó un análisis estadístico, a partir de la prueba T, a fin de determinar diferencias en la forma de responder a los reactivos entre niños y niñas. La tabla III presenta los resultados en los que se aprecia un total de 23 categorías en las cuales se obtienen diferencias significativas

tomando la variable género como referente. Existen más categorías en las que diferencian niños y niñas en el reactivo 4 que se refiere a la forma en cómo les gusta trabajar la escritura en clase a los alumnos. La mayoría de categorías presentan muy poca frecuencia de respuesta (menos de 10%), excepto una (35%), en la cual los niños expresan que les gusta trabajar la escritura "pasivamente". Los reactivos donde menos difieren los niños y las niñas son el reactivo 2 y el reactivo 8, que tienen que ver con el porqué creen los niños que en la escuela les enseñan a escribir, y qué es lo que hace el maestro cuando se les dificulta algo al escribir.

**Tabla III.** Diferencia de respuesta entre niños y niñas por categorías.

REACTIVO	CATEGORÍA		P
Para ti ¿qué es la escritura?	4	<b>Algo relacionado con la lectura</b>	.000
	7	"escribir"	.026
	8	Algo que me gusta	.000
¿Por qué crees que en la escuela te enseñan a escribir?	1	Para poder comunicarme	.018
A ti ¿qué te gusta escribir?	2	Expresión personal	.032
	3	Ejercicios Escolares	.003
	4	Bonito, limpio, bien	.040
	5	<b>Ambigua</b>	.006

REACTIVO	CATEGORÍA		P
¿Cómo te gustaría trabajar la escritura en clase?	2	Pasivamente	.000
	4	A través de medios	.001
	5	Manuscrita	.003
	7	En silencio, sólo	.000
	8	Ambigua	.000
¿Qué actividades de escritura te pone en Maestro?	2	<b>Expresión personal</b>	.000
	3	Ejercicios tradicionales cotidianos	.013
	4	Dibujos	.000
	6	<b>Ambigua</b>	.035
¿En qué se fija tu maestro cuando te califica la escritura?	1	Ortografía	.000
	2	Pulcritud	.000
	5	Errores	.001
¿Qué se te hace difícil de la escritura?	3	Nada	.000
	4	Crear historias	.000
¿Qué hace tu maestro cuando se te hace difícil escribir algo?	4	Castiga	.000

## Discusión y Conclusiones.

Los resultados permiten ofrecer una serie de consideraciones al respecto de la forma en que los niños conciben la escritura.

Con base en los datos de la Figura 1, una minoría de los estudiantes consideran que la escritura se refiere al acto de copiar; sin embargo, la figura 5 muestra que el mayor porcentaje de respuestas hace referencia a que el maestro usualmente utiliza ejercicios tradicionales cotidianos en el salón de clases, y entre ellos está incluida la copia.

Por otra parte, la información de las diferentes figuras permite conocer la preferencia de los alumnos por realizar actividades de escritura que les permita la expresión personal; además de preferir los trabajos activos dentro del salón de clases (figuras 3 y 4); no obstante, los alumnos expresan que las actividades que les pone el maestro caen en la categoría de ejercicios tradicionales cotidianos, que difieren de las expectativas de trabajo en clase expresadas por los alumnos. Y a pesar de que en su mayoría prefieren las actividades de expresión libre: la "creación de historias" es un aspecto que dicen les causa dificultad.

Es importante resaltar algunos porcentajes que aunque mínimos resultan de interés. Por ejemplo en muy pocos casos se puede ver la preocupación por realizar un trabajo presentable, es decir, que sólo a algunos pocos alumnos les preocupa que sus trabajos de escritura estén bonitos y limpios, a otros pocos les gusta trabajar con pulcritud, y en otro reactivo expresan su dificultad por hacer letra bonita. A pesar de ser puntos

de vista importantes, muy pocos resaltan estos aspectos. Sin embargo, la figura 6 nos muestra que la mayoría está de acuerdo en que la caligrafía es un aspecto importante que toma en cuenta la maestra al calificar.

Un aspecto importante dentro de la enseñanza de la escritura, son las reglas ortográficas. Muy pocos afirman que la enseñanza de la escritura tiene como uno de sus propósitos la enseñanza de reglas ortográficas, mientras que, por otra parte la ortografía es el aspecto más frecuente que reportan como difícil para aprender. Además de ser un punto importante que la maestra toma en cuenta al calificar las tareas de escritura. Es decir, a muchos alumnos se les dificulta tener presentes las reglas ortográficas al escribir, y algunos de ellos saben que será un punto importante a tomar en cuenta para calificar su trabajo.

Otro aspecto interesante se observa en una minoría de los estudiantes, y se refiere al hecho de que escribir rápido es una actividad que les presenta dificultad y que anteriormente lo habían expresado diciendo que les gusta trabajar con más tiempo. Probablemente sea un aspecto más importante de lo que en una minoría se puede apreciar, ya que al dar poco tiempo a los alumnos para escribir, o lo que es lo mismo pedirles que escriban rápido, se pueden olvidar las reglas ortográficas aprendidas, o descuidar el trazo de las letras. Esto también puede ser un indicador de que la maestra destina poco tiempo a trabajar en tareas de escritura.

Es importante destacar que una de las categorías de respuesta más frecuente ante la pregunta ¿qué se te hace difícil de la escritura?, fue la que resalta que "la creación de historias" es un aspecto que les presenta dificultad, a pesar de que en un reactivo anterior (a ti ¿qué te gusta

escribir?), afirman que lo que más les gusta escribir es lo que está relacionado con la expresión personal en su mayoría. Si a esta posible contradicción le sumamos el hecho de que el maestro acostumbra usar "ejercicios tradicionales", podremos pensar en que probablemente este tipo de actividades usadas por el maestro pueden impedir en ellos desarrollar una capacidad de expresión que no sólo es muy útil en el proceso de aprendizaje, sino que además es una actividad preferida por ellos.

Como ya se había mencionado antes, la pregunta ¿qué se te hace difícil de la escritura?, permite observar que son diversas las actividades que se les dificultan a los alumnos, que van desde el uso de las reglas gramaticales, hasta el uso del diccionario o el dictado; sin embargo, la última pregunta (¿qué hace tu maestro cuando se te hace difícil escribir algo?) parece alentadora, ya que sugiere que el maestro ayuda al alumno en sus diferentes dificultades, explicándole y aclarándole sus dudas. Es decir, a pesar de que los alumnos expresan diversas dificultades, también nos indican que el maestro procede a apoyarlos.

En general, si quisiéramos encontrar un aspecto totalmente negativo dentro de las respuestas de los alumnos, probablemente lo que destacaríamos sería que un 8% de los alumnos afirman que ante algo que se les dificulta escribir, el maestro procede a castigarlos, dejándolos sin recreo o regañándolos. Pero en general, los alumnos nos permiten ver que la escritura es un aspecto importante para ellos, algo que les gusta y que además son conscientes de que no sólo es útil, sino que se puede trabajar y a la misma vez disfrutar de la escritura trabajando de diferentes maneras.

Los resultados obtenidos en el presente estudio, nos permiten tener una visión general de un aspecto que poco se ha contemplado en relación con la enseñanza y evaluación de la escritura, **qué es lo que los niños piensan en relación con la escritura**. En este sentido, el estudio contribuye a explorar las concepciones personales de los niños, que no siempre son las mismas que tiene los adultos. La premisa que subyace a esta consideración es que si las creencias de los niños son distintas a las de los adultos (maestros o especialistas) el aprendizaje pierde significado. Es decir los objetivos que persigue el maestro no resultan significativos para el alumno y la motivación que guía al maestro para enseñar, contrasta con la motivación para aprender para el alumno e incluso puede conducir a que el niño pierda la motivación para aprender.

Al analizar las creencias de los alumnos con respecto a la escritura, podemos no sólo conocer cómo es que el maestro está trabajando la escritura dentro del salón de clases, sino además, nos podemos dar cuenta del conocimiento de la lengua escrita que tienen los alumnos, de sus avances pero también de sus necesidades.

Stein (1986, ref en Michael, 1992), hace énfasis en la necesidad de evaluar las conceptualizaciones que tiene el estudiante de su propia escritura, además de desarrollar habilidades de escritura con una descripción más precisa. Es por ello, que al conocer las creencias de los niños con respecto a la escritura analizadas en el presente trabajo, surge el interés ahora por desarrollar dichas habilidades de escritura en los niños, que les permitan apreciar la escritura sobre todo como un medio de comunicación; ya que siendo el aspecto más importante dentro de las metas de la escritura, es precisamente el menos considerado. Lo anterior puede

deberse a los modelos de escritura que han tenido, a la instrucción que han recibido o al propio interés desarrollado en el niño.

Asimismo, es muy factible que el maestro esté lejos de ver esta necesidad. Con frecuencia observamos que se trabaja con prácticas que alejan al niño de sus intereses, como son la expresión personal mediante la escritura y otras. Actividades como copiar y hacer planas son meros esfuerzos sin éxito. Estas han desviado la visión del alumno de algo tan útil como es la lengua escrita, a trabajos de repetición de algo que no tiene mayor sentido para ellos, y que en muchas ocasiones, ha llegado a ser aburrido.

A pesar de que Gaves (1985, ref. en Mercer, 1997) afirma que el énfasis de la enseñanza ha cambiado para enfocarse en el proceso más que en el producto, se ve con tristeza que aún sigue siendo para muchos maestros más importante el resultado final de las tareas de sus alumnos, que todo el esfuerzo que llevaron a cabo para llegar a dichos resultados.

Por lo tanto, como se aprecia en los resultados, los niños que aprenden a partir de la enseñanza tradicional, tienden a ver la escritura como un mero producto, donde lo importante (por lo menos para el maestro) es la caligrafía, la ortografía, la pulcritud, etc.

Otra actividad que no está siendo tomada muy en cuenta por el maestro, es el hecho de dejar expresarse libremente a los niños en la creación de cartas, escritura de diarios, poemas, etc.; actividades en las cuales los niños encuentran un sentido personal de sus tareas.



Sin embargo, como afirma Gómez Palacio (1996), enseñar a escribir no está de moda. Prácticas educativas creadas hace más de 30 años, siguen siendo la tarea de todos los días en los salones de clases. La realidad es que fuera de ese salón de clases, las cosas han cambiado. La sociedad está exigiendo personas independientes, autodirigidas, exitosas, lo cual debe empezar, sin temor a exagerar, ahí, dentro de los salones de clases.

Los resultados apoyan lo que afirman Ferreiro y Gómez Palacio (1991) y Harlin y Lipa (1993), los alumnos que ya han aprendido a escribir (alrededor del primero y segundo año de primaria), presentan ahora problemas de ortografía y caligrafía, por desviar la atención del proceso de la escritura. Será entonces importante que el maestro continúe tomando en cuenta dicho proceso entre tanto avanza el aprendizaje de cualquier otro conocimiento relacionado con la escritura.

Si centramos nuestra atención en la escritura de los alumnos, veremos que el papel del maestro es extremadamente importante; ya que además de transmitir el conocimiento de la lengua escrita a partir del trazo correcto de las grafías, las reglas gramaticales y ortográficas, y muchos otros conocimientos relacionados con la escritura; puede llevar a sus alumnos al éxito o al fracaso a partir del desarrollo de ideas creencias, actitudes, etc., como buenos o malos escritores.

Muchos de los éxitos y fracasos en los alumnos, van a depender de las concepciones que tengan de ellos mismos como escritores, como estudiantes y como personas. Es a partir de un contexto específico que el alumno va creando ideas acerca del mundo que le rodea. Estas creencias,

asimismo, le permitirán enfrentarse de diversas maneras a las tareas diarias.

Es importante hacer notar que el maestro puede o no estar consciente de esta situación. Sin embargo, su tarea deberá estar enfocada no sólo a la transmisión de conocimientos; sino además a la generación de actitudes positivas como primer paso hacia el éxito.

Por ello, los maestros deben conocer con mayor claridad y amplitud, qué es lo que han transmitido a los niños, y qué es lo que los alumnos piensan y esperan, si en efecto se trata de que estos últimos participen de manera más activa y eficaz en su propio aprendizaje. El maestro debe dejar de pensar que ante una buena enseñanza, corresponde necesariamente un buen aprendizaje.

En consecuencia, algunas de las sugerencias para la enseñanza y evaluación de la escritura con base en los resultados del presente estudio serán que ahora los maestros tendrían que decidir en disponer una vía más concreta para comunicar el proceso de escritura de los niños. Es decir, pensar si en realidad los niños reciben lo que el maestro desea transmitir; modificar la instrucción de la escritura actual en el salón de clases y dirigir grupos por áreas de necesidad en la autopercepción de la escritura, comenzar a ser más conscientes de las claves indirectas que ellos mandan a los niños con respecto a su desempeño en la escritura; ayudar a que padres y compañeros provean retroalimentación constructiva acerca de la escritura, crear un ambiente física y mentalmente confortable mientras permanecen en las tareas de escritura, animarlos y guiarlos a sistematizar y autovalorar sus tareas terminadas de escritura, para llevar a cabo esto se

pueden utilizar evaluaciones de portafolio para demostrar los cambios positivos en la autopercepción a través del tiempo. En general, se necesita desarrollar habilidades de escritura, que le permitan ver al alumno la escritura como un medio de comunicación eficiente.

Por consiguiente, los niños de la muestra estudiada pueden estar necesitando uno o más de los siguientes cambios instruccionales:

- ✓ Más aclaraciones específicas y directas sobre su proceso de escritura.
- ✓ Un decremento en el número de eventos en los que se compara con sus compañeros que son significativamente superiores.
- ✓ Incrementar el reforzamiento positivo del maestro, padres y compañeros.
- ✓ Que padres y maestros modelen el disfrutar y la gratificación personal cuando se encuentran escribiendo.
- ✓ El uso de actividades de escritura que les permita expresarse libremente.
- ✓ Usar estrategias de escritura que les permitan verla como un medio de comunicación.
- ✓ Evitar las tareas que pongan al alumno como un escritor pasivo, es decir, como alguien que únicamente transcribe lo ya escrito.

Por otro lado debe reconocerse que los datos presentados representan sólo un indicador de las creencias de los niños. Sin embargo, más que conclusiones finales, surgen interrogantes que podrán ser la base de futuras investigaciones. Estas interrogantes se centran sobre todo en el papel del maestro, y de esta manera es necesario preguntarse si ¿las

expectativas que tienen los alumnos con respecto a la escritura son las mismas o por lo menos afines a las de los maestros?; ¿el maestro basa su trabajo en la idea de que toda buena enseñanza corresponde necesariamente a un buen aprendizaje?; ¿qué está haciendo el maestro para crear actitudes positivas en los alumnos?; ¿qué es lo más importante para el maestro cuando enseña a escribir?; ¿son el dictado, las copias y las planas estrategias útiles en la enseñanza de la escritura?; ¿está tomando en cuenta el maestro los intereses y conocimiento previo de sus alumnos?

Es momento de que el maestro se detenga a pensar en lo eficaz que está siendo su enseñanza de la lengua escrita, es decir, cómo están aprendiendo los alumnos a escribir, cómo están utilizando la escritura y como se están percibiendo como escritores. Esta reflexión no sólo deberían hacerla los maestros, sino también profesionistas y estudiosos interesados en la enseñanza y el estudio de la escritura.

## Referencias

- Ajuriaguerra, J., y Auzias, M. (1984) *La escritura del niño*. Vol. 1 Barcelona: editorial Laia.
- Botlomey, D. M., Henz, W. A., y Melnick, S. A. (1998). *Reading Teacher*. Vol. 51 Issue 4.
- Cassany, D. (1988) *Describir el escribir*. Buenos: Paidos
- Castorina, J. A., (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidos
- Cerón, A. S., (1999). Un modelo educativo para México. *Expansión*. 08-22 Dic. 99 – 104.
- Clay, M. M. (1991) *Becoming Literate. The construction of inner control*. Portsmouth: Heinemann.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas*. Madrid: Visor distribuciones.
- Confrey, j., Hudson, L., Peterson, P. (1990). *Review of Reseach in Education 16*. Harvard University Washigton, D. C. American Educational.
- Cortez, L y García, L. M. (1997). *Efectos de un procedimiento instruccional sobre la ejecución en la composición escrita*. Tesis, UNAM.
- DeFina, A. (1992). *Portafolio Assessment: Getting started*. N. York: Professional Books, Scholastic.
- Defior, C. S., (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Granada, ediciones Aljibe.
- Delval, J., (1983). *Crece y pensar*. Barcelona: Laia.
- Diccionario de las ciencias de la educación (1987) México: Santillana.

- Douglas, B. (1992). Research on affect in mathematics education a reconceptualization.
- Dweck, C. S., (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance. *Research on Motivation in Education*. Vol 2. Academic Press, Inc.
- Dyson, A. (1985) Three emergent writers and the school curriculum. Copying and other myths. *The elementary school journal*. 8, (4) 497-512.
- Ferreiro, E. Y Gómez P. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 8ª Edición
- Festinger, F., y Katz, D. (1993) Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Ed. Paidós.
- Garza, L. Y., y Kalman, L. (1988) El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*. 4, 93-103.
- Gómez Palacio, M., (1996). La producción de textos en la escuela. SEP. Biblioteca de Actualización de México.
- Goodman, M. (comp.) (1994). *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetano*. Buenos Aires: AIQUE grupo editor.
- Graham, S. (1991) A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.
- Hagg, H. C., (1999). El proceso de la lectura. Taller: material didáctico. UNAM. Facultad de Psicología.
- Harlin, R., y Lipa, S. (1993) Assessment: Insights into Children's Beliefs and Perception About Process Writing. *Reading Horizons*. 33(4) 287-299-

- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1998) Metodología de la investigación. México. Ed McGraw-Hill.
- INEGI, 1996. Tlalnepantla.
- Isaacson, S., (1990), Written language. En P.J. Schloss, M.A. Smith & C.N. Schloss (Eds.), *Instructional methods for Secondary Students with Learning and Behavior Problems* (pp. 202-228). Boston: Allyn & Bacon
- Kauffman, J. M., y Hallahan, D. P. (1997). *Exceptional learners. Introduction to Special Education*. (7ª edición). Boston: Allyn and Bacon..
- Macotela, S., Seda, I., y Flores, R. (1998). Desarrollo y evaluación de un programa-modelo de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con el logro académico en niños de primaria Facultad de Psicología, UNAM. Proyecto de investigación.
- Mercer, C. D. (1997). *Students with Learning Disabilities*. New Jersey: Prentice Hall. Cap. 12.
- Michael, P., Harris, K. R., y Guthrie, J. T. (1992). *Promoting Academic Competence and Literacy in School*. San Diego: Academic Press Cap. 11.
- Morgan, A. L (1987) The development of written language awareness in black preschool children. *Journal of Reading Behavior*, 19,49-67.
- Osborne, R. J., y Wittrock, M. C., (1983) Learning science: a generative process. *Science Education*, 67 (4), 498-508.
- Pajares F. & Johnson (1996) Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the school*, 33, 163-175.

- Pajares, F., y Valiante, G. (1997) Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *The Journal of Educational Research*. 9 (6) 353-359.
- Pintrich, P. R., Shunck, P. H., (1996) The role of expectancy and self-efficacy beliefs. Cap. 3 *Motivation in Education*. Prentice Hall. New Jersey.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En K.W. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. N. York: McMillan.
- Sawyer, R.J., Graham, S., y Harris, K.R. (1992). Direct teaching, strategy instruction and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*. 84, 340-352.
- SEP (1996) Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Manual. México.
- Shook, S., Marrion, L., y Ollila, Li. (1989) Primary Children's Concepts About Writing. *Journal of Educational Research*. 82(3) 133-138.
- Teberosky, A. (1989) Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de educación*. 288, 161-183.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.



**Anexo 1 Cuestionario completo.**

Nombre de tu escuela \_\_\_\_\_

Año que cursas \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

1. ¿Para qué te sirve la escuela?

---

---

---

2. ¿Por qué crees que en todos los países y ciudades del mundo hay escuelas?

---

---

---

3. ¿Por qué hay maestros en todos los países y ciudades del mundo?

---

---

---

4. Para ti, ¿qué es la escritura?

---

---

---

5. ¿Por qué crees que en la escuela te enseñan a escribir?

---

---

---

6. A ti, ¿qué te gusta escribir?

---

---

---

7. ¿Cómo te gustaría trabajar la escritura en clase?

---

---

---

8. ¿Qué actividades de escritura te pone el maestro?

---

---

---

9. ¿En qué se fija tu maestro cuando te califica la escritura?

---

---

---

10. ¿Qué se te hace difícil de la escritura?

---

---

---

11. ¿Qué hace tu maestro cuando se te hace difícil escribir algo?

---

---

---

**Anexo 2 Ejemplos de respuestas de las categorías de cada una de las preguntas del cuestionario.**

1. Para ti, ¿qué es la escritura?

<b>Algo que se aprende</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para mi es yo aprendo a escribir mi nombre en escritura</li> <li>• Es para que los niños aprendan</li> <li>• Una enseñanza que nos dan a los niños de todas las edades</li> </ul>
<b>Escribir</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir</li> <li>• Es algo que me ayuda a escribir</li> <li>• Escribir cosas</li> </ul>
<b>Algo que me gusta</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me encanta, me fascina</li> <li>• Es muy bonita y divertida</li> <li>• Me gusta escribir</li> </ul>
<b>Lectura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a leer</li> <li>• Para escribir una lectura</li> <li>• Es cuando escriben un libro o un cuento</li> </ul>
<b>Expresar ideas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un mensaje y un medio de comunicación</li> <li>• Para escribir una carta</li> <li>• Palabras que ayudan a comunicar algo</li> </ul>
<b>Hacer letras</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letras que aprendemos para escribir</li> <li>• Para hacer una buena letra</li> <li>• Poner letras en un papel</li> </ul>
<b>Ambigua</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy especial</li> <li>• Educativa</li> <li>• Lo que me diga la maestra, si me dice que cante el himno lo canto</li> </ul>
<b>Una asignatura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muchas cosas como matemáticas, español, historia y geografía</li> <li>• Es hacer un trabajo difícil de español</li> <li>• Una materias muy buena</li> </ul>
<b>Copiar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copiar</li> <li>• Copiar las lecturas</li> </ul>

2. Por qué crees que en la escuela te enseñan a escribir?

<b>Para aprender algo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque quieren enseñarnos a escribir</li> <li>• Porque debemos aprender a escribir</li> <li>• Para aprender</li> </ul>
<b>Ambigua</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me enseñan muchas cosas</li> <li>• Porque la maestra quiere ayudar</li> </ul>
<b>Comunicación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para escribir cuentos</li> <li>• Para escribir una carta</li> </ul>
<b>Aprender a leer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que leamos textos</li> <li>• Para aprender a leer</li> <li>• Para leer</li> </ul>
<b>Mejor futuro</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para tener un trabajo necesito escribir</li> <li>• Para ser inteligentes de grandes</li> <li>• Para seguir estudiando</li> </ul>
<b>Aprender reglas ortográficas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para no tener faltas de ortografía</li> <li>• Para que no nos falte el acento</li> </ul>

3. A ti, ¿qué te gusta escribir?

<b>Expresión personal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartas, recados</li> <li>• Cuentos, poemas</li> <li>• Canciones, adivinanzas, chistes.</li> </ul>
<b>Ejercicios escolares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copias, planas</li> <li>• Lecciones, lecturas</li> <li>• Enunciados, cuestionarios</li> </ul>
<b>Relacionados con contenidos escolares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisiones, sumas, restas</li> <li>• Español, historia, geografía</li> <li>• De todas las materias</li> </ul>

<b>Bonito, limpio</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bonito</li> <li>• Limpio</li> <li>• Bien</li> </ul>
<b>Ambigua</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí</li> <li>• Sé escribir mucho porque se escribir</li> </ul>

4. ¿Cómo te gustaría trabajar la escritura en clase?

<b>Activamente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir lo que yo quiero</li> <li>• Cuentos, juegos</li> <li>• Dramatizaciones, en equipo</li> </ul>
<b>Pasivamente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copias, planas</li> <li>• Cuestionarios, enunciados</li> </ul>
<b>Ambigua</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es importante</li> <li>• Es bonita</li> </ul>
<b>Pulcritud</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bonito , limpio</li> </ul>
<b>A través de medios</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usando el pizarrón</li> <li>• Con máquina</li> <li>• Usando computadora</li> </ul>
<b>Cursiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con letra manoescrita</li> <li>• Letra cursiva</li> </ul>
<b>Silencio, solo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solo</li> <li>• En silencio</li> </ul>
<b>Más tiempo y claridad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que me den más tiempo</li> <li>• Que me dejen cosas que pueda escribir bien</li> </ul>

5. ¿Qué actividades de escritura te pone en maestro?

<b>Ejercicios tradicionales cotidianos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copias, planas</li> <li>• Resúmenes, cuestionarios</li> <li>• Trabajar en los libros</li> </ul>
<b>Matemáticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sumas, restas, multiplicaciones</li> <li>• Problemas matemáticos, cantidades</li> <li>• Numeraciones</li> </ul>
<b>Expresión personal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuentos, historias, poemas, narraciones</li> <li>• Cartas, recados</li> <li>• Nos pone a inventar</li> </ul>
<b>Cursiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursiva</li> <li>• Mano escrita</li> </ul>
<b>Dibujos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer dibujos</li> <li>• Dibujar</li> </ul>
<b>Ambigua</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo del cuerpo humano</li> <li>• A trabajar bien</li> <li>• En lo que sea</li> </ul>

6. ¿En qué se fija tu maestro cuando te califica la escritura?

<b>Caligrafía</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En que lo haga bien</li> <li>• En la letra bonita o fea</li> </ul>
<b>Ortografía</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En las faltas de ortografía</li> <li>• En las comas, los puntos, los acentos</li> </ul>
<b>Pulcritud</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la limpieza</li> <li>• Si está limpio el cuaderno</li> <li>• En lo sucio</li> </ul>

<b>Contenido del texto</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la fecha o el margen</li> <li>• En el tema</li> <li>• Si está largo el trabajo o no</li> </ul>
<b>Errores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En los manchones o borrones</li> <li>• Si está sucio</li> <li>• En lo que está mal</li> </ul>
<b>Trabajo completo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En que lo termine</li> <li>• Que lo tenga todo hecho</li> <li>• Cuando nos falta una cosa</li> </ul>
<b>Ambigua</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En cómo lo escribes</li> <li>• En lo que estoy haciendo</li> <li>• Porque lo niños tienen que aprender</li> </ul>

7. ¿Qué se te hace difícil de la escritura?

<b>Reglas gramaticales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las faltas de ortografía</li> <li>• Pensar en dónde se ponen los acentos</li> <li>• Escribir palabras con "v" y con "b"</li> </ul>
<b>Hacer letra bonita</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer bien la letra</li> <li>• La letra</li> <li>• Las letras mayúsculas</li> </ul>
<b>Crear historias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir historias</li> <li>• Hacer cuentos</li> <li>• Hacer las cosas inventadas</li> </ul>
<b>Matemáticas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las restas</li> <li>• Las multiplicaciones de 5 cifras</li> <li>• Las tablas</li> </ul>
<b>Cursiva</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letra cursiva</li> <li>• La letra mano escrita</li> </ul>

<b>Ambigua</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunos amigos no saben nada de escritura</li> </ul>
<b>Nada</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nada</li> <li>• A mí no se me hace difícil, se me hace fácil</li> <li>• Se me hace fácil todo</li> </ul>
<b>Lecturas largas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los cuentos grandes</li> <li>• Que a veces las cosas están muy largas</li> <li>• Una lectura de dos hojas</li> </ul>
<b>Escribir rápido</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir rápido</li> <li>• Me equivoco cuando me atraso</li> <li>• Se me hace difícil copiar rápido</li> </ul>
<b>Lo que no sabemos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A veces no entiendo las palabras</li> <li>• La lectura que no entiendo</li> <li>• Lo que no sabemos</li> </ul>
<b>Uso de diccionario</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar las palabras</li> <li>• Encontrar palabras en el diccionario</li> </ul>
<b>Dictado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los dictados</li> <li>• Que nos dicten</li> </ul>

8. ¿Qué hace tu maestro cuando se te hace difícil escribir algo?

<b>Ayudar, explicar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me explica, da ejemplos</li> <li>• Me enseña a escribirlo</li> <li>• Nos pone ejemplos</li> </ul>
<b>Volver a hacer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me dice, pasa a pizarrón vuélvelo a hacer</li> <li>• Repetir otra vez</li> <li>• 5 veces la palabra que me salió mal</li> </ul>



<b>Corrige</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Me pone los acentos</li><li>• Nos corrige bien</li></ul>
<b>Ambigua</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Que hagamos copiar</li><li>• Hazme casitas</li><li>• Pensar</li></ul>
<b>Castiga</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Nos regaña</li><li>• Nos pone tache, mal</li><li>• Nos deja sin recreo</li><li>• Nos llama la atención</li></ul>