

Segunda Sección:
Estudios e investigaciones

**Huellas tempranas del género
en la adquisición y transmisión cultural:
concepciones de niños y niñas
sobre el aprendizaje de la escritura**

Montserrat de la Cruz
María F. Huarte
Nora Scheuer

Montserrat de la Cruz*

María F. Huarte

Nora Scheuer

• **Resumen:** Este estudio pretende integrar el enfoque de género en la investigación de las concepciones en la niñez sobre el aprendizaje. En particular, está orientado a establecer si se observan diferencias de género en las concepciones de niños y niñas acerca del aprendizaje de la escritura y, en el caso en que se registren diferencias, caracterizarlas e interpretarlas. Los sujetos son 30 niños y 30 niñas de sectores sociales medios y marginados en Bariloche, Argentina, que cursan preescolar, primer grado y cuarto grado. Para indagar sus concepciones acerca del aprendizaje de la escritura, se diseñó y empleó una entrevista individual estructurada que incluye preguntas abiertas acerca de: la práctica familiar y personal de la escritura, el proceso de aprendizaje de la escritura, la historia personal del aprendizaje, las dificultades al escribir, la enseñanza de la escritura, las ayudas para aprender y la permanencia del aprendizaje. Las respuestas textuales de los niños y niñas fueron analizadas mediante el método lexicométrico. Se utilizó principalmente el procedimiento de selección automática de las respuestas modales. El análisis cualitativo posterior de las respuestas típicas de niños y niñas muestra importantes diferencias de género en las siguientes dimensiones, en notable coincidencia con los resultados de los estudios de género en la juventud y la adultez: asunción de la agencia y la asertividad en el aprendizaje; uso de comparaciones y de un marco de referencia autobiográfico; consideración y preocupación por las otras personas; referencias mentalistas; referencia a obligaciones; contextos de aprendizaje, enseñanza y práctica; bases de las ayudas para aprender (colaboración o punición); expresión de la emoción.

Palabras clave: Género, Aprendizaje, Escritura, Niñez, Concepciones.

• **Resumo:** Este estudo pretende integrar o enfoque de gênero nas pesquisas a respeito das concepções sobre a aprendizagem na infância. Particularmente, está orientado a estabelecer se são observadas diferenças de gênero nas concepções das crianças acerca da aprendizagem da escritura e, no caso de se registrarem diferenças, caracterizá-las e interpretá-las. A população alvo do estudo está composta por 30 meninos e 30 meninas de setores sociais médios e marginais na cidade de Bariloche, Argentina, cursando pré-escolar, primeiro e quarto grau do ensino primário. Para indagar a respeito das suas concepções acerca da aprendizagem da escritura, foi desenhada e empregada uma enquete individual estruturada, a qual inclui perguntas abertas a respeito de: a prática familiar e pessoal da escritura, o processo de aprendizagem da escritura, a história pessoal da aprendizagem, as dificuldades no momento de escrever, o ensino da escritura, as ajudas para aprender e a permanência na aprendizagem. As respostas textuais das

* Profesoras, Universidad Nacional del Comahue y CONICET. Direcciones Electrónicas: cornagli@bariloche.com.ar scheuer@crub.uncoma.edu.ar

crianças foram analisadas mediante o método lexicométrico. Utilizou-se, principalmente, o procedimento de seleção automática das repostas modais. A análise qualitativa posterior das respostas típicas das crianças mostra diferenças importantes de gênero nas seguintes dimensões, em notável coincidência com os resultados de outros estudos de gênero na juventude e na idade adulta: assunção da agência e da assertividade na aprendizagem; uso de comparações e de um marco de referência autobiográfico; consideração e preocupação pelos outros; referências mentais; referências a obrigações; os contextos de aprendizagem, ensino e prática; bases das ajudas para apreender (colaboração ou castigo); expressão da emoção.

Palavras-chave: Gênero; Aprendizagem; Escritura; Infância; Concepções.

• **Abstract:** *The present study attempts to integrate the perspective of gender with the research of children's conceptions of learning. In particular, aims are to establish whether gender differences appear between the conceptions girls and boys hold about learning to write and, if this was the case, to characterize and interpret such differences. Subjects are 30 girls and 30 boys in Kindergarten, 1st grade and 4th grade in elementary school, from middle and underprivileged sociocultural environments in Bariloche, Argentina. In order to explore girls' and boys' conceptions about learning to write, an individual structured interview was designed. Questions refer to: personal and family practice of writing, the process of learning to write, the personal history of learning, writing difficulties, teaching to write, the kind of help provided to foster learning and the permanence of learning. Children's textual responses were analyzed by means of the lexicometric method, specially by using the Procedure of Automatic Selection of Modal Responses. Subsequent qualitative analysis of modal or typical responses according to gender reveals important differences regarding the following dimensions: agency and assertion in learning; use of comparisons and of an autobiographical frame; concern for others; reference to the mental world; duties; contexts of learning, teaching and practice; basis of helps provided to foster learning; emotional expression.*

Key words: Gender, Learning, Writing, Childhood, Conceptions.

Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura*

-Introducción. -I. Objetivos. -II. Materiales y métodos. -III. Resultados. -IV. Discusión. -Bibliografía.

Primera revisión recibida junio de 2003; versión final aceptada enero 28 de 2004 (Eds.).



Introducción

El estudio que aquí se presenta está orientado a estudiar la influencia del género en las concepciones de niños y niñas acerca del aprendizaje de la escritura. En la introducción, en primer lugar se plantea la importancia de la perspectiva de género en el marco de la investigación en psicología. Luego se presenta una revisión de las concepciones de niños y niñas en edad preescolar y escolar acerca de aprendizajes específicos a partir de estudios previos, los que **no** han considerado el enfoque de género. Seguidamente se presenta un estudio empírico que integra este enfoque en la investigación de las concepciones en la niñez sobre el aprendizaje de la escritura. Se discuten los principales resultados, que revelan una influencia de la variable *género* en los modos en que niños y niñas conciben el aprendizaje de la escritura, y se señala el interés de integrar este enfoque en la investigación de los procesos de aprendizaje infantil.

El enfoque de género en la investigación psicológica

En las numerosas publicaciones realizadas en torno a la identidad de género, no existe un acuerdo acerca de su significado preciso. Gran parte de los autores y autoras usan el término “diferencias de género” para referirse a diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Otros, en cambio, se refieren a una categorización social de los individuos. Desde nuestra perspectiva, en coincidencia con distintos autores y autoras (Kagan, 1964; Vergara y Páez, 1993), distinguimos entre identidad sexual e identidad de género. La identidad sexual sería un

* El trabajo presenta resultados del proyecto de investigación “*Concepciones de alumnos, docentes y padres sobre el aprendizaje*”, subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue, B093, 2000-2003.

juicio que el individuo realiza sobre su propia figura corporal, con base en sus características biológicas. En cambio, la identidad de género es un juicio de autclasificación como hombre o mujer basado en aspectos que a lo largo de la historia han ido conformando culturalmente las dos categorías sexuales. El género, por tanto, es un constructo cultural compuesto por un conjunto de creencias sobre las características que diferencialmente se asignan a hombres y mujeres en un grupo social. Desde este enfoque de género se analizan críticamente el conjunto de características, oportunidades y expectativas que un grupo sociocultural asigna a las personas y que éstas asumen como propias con base en sus características sexuales. El género de una persona es en consecuencia una construcción social que varía de un grupo sociocultural a otro y de una época a otra. La denominación de género para describir el conjunto de valores, ideas, y sentimientos que orientan las prácticas cotidianas atribuidas a varones y mujeres, o concepciones de género, data de la década de los 50s (Burín y Meler, 1998). Según los resultados de diferentes estudios realizados en numerosos países, se asocia generalmente la masculinidad a la instrumentalidad, a la confianza en sí mismo, a la asertividad y a la estabilidad emocional, en tanto que se asocia la femineidad a la expresividad emocional y a la preocupación por las otras personas (Hofstede, 1980; Gilligan, 1982; Eagly y Wood, 1991; Echebarría y Pinedo, 1997). En las últimas décadas estas concepciones clásicas, de carácter dicotómico, comenzaron a ser cuestionadas desde distintos puntos de vista.

Fundamentalmente, se consideró que la posesión de atributos masculinos no implicaba necesariamente la ausencia de atributos femeninos y viceversa. Lo masculino y lo femenino pasaron entonces a conceptualizarse en términos de competencias o habilidades que inciden en el funcionamiento de una persona a nivel social y psicológico y que no se encuentran ligadas, de manera fija, al sexo biológico. En este marco, se dio el nombre de "andrógino" a las personas que refieren, para definirse a sí mismas, a ambos tipos de atributos de manera equilibrada, y el de "indiferenciado", a las que no se definen a sí mismas en términos de género (Bem, 1974). La tendencia a integrar los atributos definidos como femeninos y masculinos se observó también en los estudios sobre la moral femenina. En éstos se consideró que la ética de la justicia y del derecho, definida como propia de lo masculino, y que la ética del afecto y del cuidado para caracterizar lo femenino, podían integrarse en las personas maduras (Gilligan, 1982; Gius, Zamperini y Bocaccio, 1996). El estudio de las narraciones que las mujeres elaboran acerca de sí mismas mostró ciertos rasgos característicos. En efecto, la mayoría de las mujeres entrevistadas se definieron mediante comparaciones con patrones preestablecidos: refieren obligaciones, muestran una fuerte sujeción a normas sociales, emplean justificaciones orientadas a legitimar lo establecido como modo de sostener sus opiniones, expresan verbalmente sus emociones (Pujal Llombart, 1993).

De particular interés para nuestro estudio acerca de la influencia del género en las concepciones tempranas de aprendizaje de la escritura, es la línea de trabajo acerca de cómo las mujeres asumen a sí mismas en su relación con el conocimiento (Belenky et al, 1986; Clinchy, 2002). A partir de entrevistas a un amplio espectro de mujeres de edades, etnias y clases sociales distintas, las investigadoras identifican cinco posiciones epistemológicas femeninas basadas en la metáfora de la voz, las que no se manifiestan como formas puras. Estas son: *silenciosa* (se sienten sin voz y excluidas de la comunidad, incapaces de recordar y

de entender); *receptora de conocimiento* (consideran que la verdad es externa a ellas y descansa en las manos de la autoridad en el conocimiento, asumen posturas dicotómicas, pueden repetir el conocimiento pero no saben aplicarlo); *subjetivista* (la verdad es personal, todas las opiniones son igualmente válidas, confían en la intuición, no juzgan y no quieren ser juzgadas, son tolerantes); *conocedora procedural y constructiva*, posición en la que se distinguen dos orientaciones: *conocedora separada del conocimiento* (separan lo conocido de quien conoce, el interés reside en validar el conocimiento adoptando una posición neutral porque la respuesta emocional oscurece la objetividad) y *conocedora conectada con el conocimiento* (el interés reside en comprender el objeto de conocimiento, creen que el conocimiento está inextricablemente unido a quien conoce, éste no es ni absolutamente privado ni absolutamente cierto, la verdad es problemática más que transparente y las emociones pueden servir como guía). En la posición constructiva la que se ubicaron pocas mujeres, se incluyen aspectos de las dos modalidades de las conocedoras procedurales, integrando además la confusión en el proceso al conocimiento de un objeto como paso posible para una construcción creativa.

El enfoque de género comenzó a integrarse en la investigación en psicología evolutiva a partir de los cuestionamientos de Carol Gilligan (1982) a modelos de desarrollo humano basados en la experiencia masculina (Kohlberg, 1966). Actualmente se considera que a partir de los 2 años, niños y niñas son capaces de atribuir correctamente la etiqueta sexual y, por tanto, de conocer lo esencial de las representaciones de género de su grupo social (Hurting y Pichevin, 1985). La capacidad para establecer las diferencias de género en edades tempranas indicaría la internalización de los atributos sociales de género, tal como lo muestran un estudio acerca de cómo las madres reflejan sus propias representaciones de género en el modo en que responden a sus hijos de pocos meses, y en cómo sus comportamientos inciden en los comportamientos de los mismos en la elección y clasificación de juguetes (Lloyd, 1990/1987). Un estudio más reciente mostró que niños y niñas de 4 a 6 años difieren en sus percepciones acerca de sus relaciones con el padre y con la madre. Lo propio de la madre, según sus elecciones sobre la base de un conjunto de categorías previamente elaboradas, sería el control y la posesividad, y lo propio del padre, la coacción y el desinterés (Richaud de Minzi, 2002). Desde una perspectiva más bien especulativa, se han diferenciado etapas en la evolución ontogenética de la categoría de género: de 0 a 2 años se asignaría el género. Este proceso comenzaría desde el nacimiento con la socialización y el desarrollo de una experiencia diferencial que suele corresponderse con el diformismo sexual biológico (haber nacido niño o niña). A los 2 ó 3 años se discriminaría a las personas en función del sexo y el género; de 3 a 7 años se produciría la identificación con el sexo y el género consolidándose el proceso diferenciador con respecto a los demás y a uno mismo. De 7 a 11, cada individuo constata que el hecho de haber nacido varón o mujer lo marcará de por vida. Esta constancia sexual permitirá, en función de las representaciones imperantes en la sociedad, un grado variable de flexibilidad en su relación con los atributos de género. Con el comienzo de la adolescencia – entre los 11 y los 20 años–, debido a los importantes cambios biológicos de este período, se hace imprescindible una redefinición sexual y de género. Entre los 20 y 50 se produciría la realización sexual y de género, según los roles previamente asumidos tanto en el ámbito de la

dimensión del sexo como del género. A partir de los 50, ocurre un reajuste sexual debido nuevamente a los cambios biológicos y un reajuste en el género, en el cual las pautas sociales tienen una fuerte incidencia (Fernández, 1988).

Las concepciones sobre el aprendizaje en la niñez

Los estudios realizados fundamentalmente desde la perspectiva del desarrollo de la teoría de la mente (Wellman, 1990; Tomasello, Kruger y Ratner, 1993) y del desarrollo del metaconocimiento (Flavell, 1987; 1999; Pramling, 1983), hacen considerablemente evidente que desde temprana edad los niños y niñas elaboran ideas acerca del mundo psicológico. Debe señalarse que estas perspectivas evolutivas no consideran explícitamente el enfoque de género. Ya a partir del primer año de vida, los bebés y las bebés tratan a las personas como seres intencionales, cuya actividad está dirigida a metas. Aproximadamente a los tres o cuatro años, interpretan la conducta humana sólo en términos de deseos, sino también de creencias acerca de las situaciones o hechos del mundo, las que pueden ser verdaderas o falsas, lo que indicaría una concepción de las personas como seres mentales. Alrededor de los 6 ó 7 años, los niños y niñas comenzarían a integrar en sus explicaciones acerca de las personas, unos procesos mentales que ponen en juego esos estados mentales afectivos y epistémicos, lo que indicaría una concepción de las personas como agentes reflexivos. Estos diferentes modos de explicar a las personas como “seres con mente” (Rivière, 1991), estarían en la base de los modos en que los niños y las niñas conciben un proceso clave para su desarrollo personal y sociocultural: el aprendizaje.

A partir de estudios fenomenográficos se exploraron cómo niños y niñas de 3 a 8 años conciben aprendizajes significativos, Pramling (1983) propone una progresión que va desde concebir el aprendizaje como *hacer*, a concebirlo como *saber*, y en un nivel más avanzado, como *comprender*.

Los niños y las niñas pasarían entonces de una concepción pasiva, de acuerdo con la cual el aprendizaje surge espontáneamente, depende del crecimiento, o es resultado de una influencia externa (como cuando alguien transmite conocimiento), a una concepción activa, según la cual uno mismo puede influir sobre su propio aprendizaje, inicialmente por medio de la experiencia personal y, más adelante, por medio de la reflexión. Por nuestra parte, a partir del estudio de las ideas de niños y niñas de 4 a 6 años acerca del aprendizaje del dibujo, hemos propuesto que las mismas se organizan en unas teorías implícitas que describimos como teoría directa, teoría de la agencia del entorno (que enfatiza factores que actúan sobre el aprendiz desde “afuera”) y teoría de la agencia del aprendiz (que se focaliza en un aprendiz agente, que genera y activa representaciones mentales antes, durante y después de aprender). Estas teorías, en cuya emergencia aparece una línea evolutiva, progresan en una doble dimensión: complejidad e internalización de la agencia al aprender (Scheuer, Pozo, de la Cruz & Baccalá, 2001). Asimismo, encontramos que las ideas de los niños y las niñas acerca del aprendizaje del dibujo presentaban una progresión en la orientación hacia el sí mismo (Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2002a), en estrecha relación con la jerarquía en el proceso progresivo de explicitación del conocimiento propuesta por

Dienes and Perner (1999). De acuerdo con estos autores, el primer componente que se explicitaría es el contenido del conocimiento, luego la actitud mental del sujeto que conoce y, por último, el sí mismo. Congruentemente, en nuestro estudio encontramos que los niños y las niñas menores enfatizaban sus productos gráficos (*dibujo muchas cosas*), en tanto que los niños y las niñas mayores referían también sus estados mentales afectivos y epistémicos (*pienso, recuerdo, me fijo, me gusta*) e incluso situaban el aprendizaje del dibujo en una historia autobiográfica que enlazaba pasado, presente y futuro (*antes hacía rayas y ahora dibujo una casita. El año que viene voy a poder hacerle las escaleras*).

Sin embargo, los estudios comentados previamente acerca de las diferencias entre los modos en que varones y mujeres se asumen en su relación con el conocimiento hacen dudar de la noción, tácitamente compartida en los estudios evolutivos acerca del dominio mental, de que los modos de pensar acerca de la mente de las personas y, en particular, acerca del aprendizaje, presenten un desarrollo completamente común a niñas y niños. Por otra parte, los numerosos estudios sobre la adquisición de la escritura (Borzzone de Manrique, 1994; Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1996; Fitzgerald y Shanahan, 2000), tampoco han considerado la variable género en el análisis de dicho proceso.

En este trabajo nos proponemos precisamente integrar el enfoque del género en la investigación de las concepciones acerca del aprendizaje en la infancia.

I. Objetivos

El estudio que aquí se presenta está orientado a establecer si en las respuestas de niños y niñas de preescolar, primero y cuarto grado, a preguntas sobre sus concepciones de aprendizaje y enseñanza de la escritura, se observan diferencias de género. Consideramos que las concepciones de niños y niñas como aprendices tempranos de la escritura pueden mostrar diferencias en sus asunciones epistemológicas que, en su carácter de mediadoras (Scheuer, et. al. 2002b), impregnan sus actividades, experiencias, metas y posicionamiento en el aprendizaje no sólo actual sino futuro, en esta área de conocimiento ética para el desarrollo cognitivo y para la participación y producción cultural (Fitzgerald y Shanahan, 2000). Se espera que los resultados del estudio aporten informaciones relevantes desde el punto de vista de género, escasamente tratado en relación con aprendizajes de contenidos conceptuales y procedimentales en la teorización, diseño y desarrollo de las prácticas escolares.

II. Materiales y métodos

Se entrevistó individualmente a 60 alumnos y alumnas de preescolar, primer y cuarto grado (20 en cada etapa educativa) en Bariloche, Argentina. La mitad de los menores pertenece a sectores sociales medios y la otra mitad a sectores marginados. Pese a que la variable sociocultural-económica constituye una “variable empaquetada” (Gauvain, 1995) es decir, implica un cúmulo de modalidades, consideramos en este estudio que el indicador clave es la alfabetización de los padres o tutores, a través del máximo título educativo alcanzado (sectores medios: título de educación primaria o más; sectores marginados:

primaria incompleta). En cada sector la mitad son mujeres. El estudio de la variable género que aquí se presenta se desarrolla entonces con 30 niños y 30 niñas distribuidos en grupos de 5 niños y 5 niñas en cada etapa educativa.

La entrevista se basa en un guión estructurado de preguntas abiertas y tareas (Scheuer, et al., 2002b). En este trabajo nos ocupamos exclusivamente de las preguntas que presentaron diferencias significativas de género  sobre la base de los análisis lexicométricos que se describen más adelante. A continuación se presentan esas preguntas agrupadas temáticamente:

a) La práctica familiar y personal de la escritura: *¿En tu casa alguien escribe?. ¿Quiénes escriben?. ¿Cuándo escriben?. ¿Alguien más escribe... ¿Y tu papá, tu mamá (si no los había mencionado)?. ¿Para qué será que escriben?. Y vos, ¿cómo empezaste a escribir?. ¿Dónde, con quiénes? ¿Cuándo sería, cuántos años tenías? ¿Qué hacías cuando empezaste?.*

b) El proceso de aprendizaje de la escritura: *¿Cómo te das cuenta de que aprendés a escribir cada vez mejor?. ¿Seguís aprendiendo (...) a escribir?. ¿Qué te gustaría seguir aprendiendo el año que viene?.*

c) La historia personal del aprendizaje: *¿Y qué hacías en el papel cuando empezaste? ¿Cómo era?. ¿Y antes (de eso) probaste alguna vez?. ¿Cómo sería lo que hacías?. ¿Y después, por ejemplo a los cuatro años?... ¿A los cinco? ¿Y ahora?.*

d) Las dificultades al escribir: *¿Hay algo que te cueste más cuando aprendés a escribir?.*

e) La enseñanza de la escritura: *¿Cómo te enseñaron?. ¿Cómo enseñarías a un nene/a que no aprendió a escribir?.*

f) Las ayudas para aprender, en referencia a tarjetas gráficas (ver Figura 1): *¿Qué está haciendo la mamá/maestra para ayudarlo/a?. ¿Qué hace?. ¿Qué le dice?. ¿Y si al nene/a no le sale?.*

g) La permanencia de este aprendizaje: *¿Te parece que un nene/a que aprendió a escribir, se puede olvidar de cómo escribir?. ¿Por qué?.*

Para analizar las respuestas de niños y niñas se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría (Bécue, 1991; Lebart y Salem, 1994) a las transcripciones de las respuestas. El análisis factorial de correspondencias permitió establecer las asociaciones entre perfiles de frecuencias de palabras e individuos. A partir de las asociaciones observadas, se definieron los textos según las modalidades consideradas en el análisis. El procedimiento utilizado, una vez establecida la importancia de la variable género para cada pregunta en el análisis factorial de correspondencia, fue el de Selección Automática de Respuestas según las modalidades de dicha variable. Este procedimiento selecciona en orden decreciente las respuestas completas típicas que corresponden a cada modalidad, a partir del cálculo del perfil léxico medio del conjunto de sujetos que la componen (prueba chi cuadrado  e consideraron varias respuestas modales en el análisis cualitativo de cada modalidad, ya que una sola no es suficiente para presentar la información aportada. Dicho procedimiento

* Se trata de 15 de las 22 preguntas que componen la entrevista

permite visualizar e interpretar trastes o diferencias extremas en las respuestas de niños y niñas. En otras palabras, si situamos las respuestas de ambos grupos en un eje imaginario, las respuestas típicas de los niños y las correspondientes a las niñas se ubicarían próximas a los polos del mismo.

III. Resultados

A continuación se describen las respuestas de niños y de niñas para cada grupo de preguntas. En las descripciones de cada modalidad se introducen, a título ilustrativo, algunos fragmentos textuales de las respuestas de mayor tipicidad, separando con doble barra los que corresponden a sujetos distintos.

a) *La práctica de la escritura*

Los niños se incluyen explícitamente a sí mismos entre las personas de la familia que escriben y enseñan a escribir (*y le ayudamos a mi hermano... agarro una lapicera y... y... él agarra arriba y le ayudo a escribir...*). Vinculan los usos de la escritura a la obtención de fines prácticos de índole académica o profesional, de diverso grado de mediatez (*hacer una tarea, para pasar de grado, para firmar la notas o cuando reciben la comida, para trabajar*) y comunicativos, tales como el sostén de la comunicación familiar (*una carta... para mi hermano // mi mamá iba a mandar una carta a mi tía*). Cuando vinculan la escritura a usos comunicativos, los niños se focalizan en la especificación de las personas que funcionan como emisoras y destinatarias de los mensajes.

Las niñas se diferencian de los varones principalmente en que vinculan el uso de la escritura al cumplimiento de obligaciones sociales y en que incluyen la dimensión afectiva al describir los usos comunicativos de la escritura al interior de la familia. En primer lugar, la actividad de escritura es una respuesta a requerimientos de los ámbitos académico y laboral (*como trabaja tiene que escribir algo y leer, y ahora que está en la universidad tiene que escribir y leer*), así como familiar. En efecto, las niñas incluso expresan que cuando asumen una función pedagógica en relación con la escritura en el contexto familiar, lo hacen respondiendo a mandatos externos (*siempre la tengo que ayudar en todo*). Mediante estas expresiones, parecen comunicar tácitamente una actitud de fastidio resignado: no se encuentran satisfechas con el rol asignado, perciben que éste proviene de fuentes exógenas de carácter sionormativo, pero lo asumen. A su vez, las niñas expresan que la escritura adopta otras caras en el mundo socio-afectivo privado, en el que reconocen más directamente una agencia personal. Se trata de la escritura que comunica estados afectivos positivos o negativos (*ella escribía que quería a su novio, de todo // mi tía escribe, cuando está peleada con mi mamá // escribimos te quiero, viste cuando teníamos el cumpleaños...*).

Cuando hablan del propio inicio en las prácticas de escritura, los niños mencionan una diversidad de contextos (*casas de amigos, en la casa propia, en el jardín // cuando se hace de noche y cuando se hace tarde de... eh... escribo. En la mesa de mi casa. Me pongo a*

dibujar y a escribir) y establecen comparaciones intrapersonales explícitas entre los logros que ellos mismos alcanzan en unos y otros contextos (*después en el jardín no me sale*). Especifican además el contenido de las primeras escrituras, que identifican las personas que constituyen su mundo sociopersonal (*mi nombre, el nombre de mi hermano*).

Las niñas relacionan el inicio de la escritura con situaciones de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan principalmente en el contexto familiar más íntimo. Proporcionan descripciones vívidas de situaciones en las que la madre o el padre funcionan como enseñantes que dan indicios y aliento al niño o niña que se está apenas introduciendo en el mundo de la escritura, en el marco de una interacción ordenada por turnos e impregnada de rasgos lúdicos (*no, algunas veces cuando mi mamá me dice, yo hago palabritas, mi mamá me pone un dibujito, me pone la "p" como haciendo un jueguito, ella me pone un casillero, mi mamá me pone un dibujito y cada vez que me pone el nombre, pero no el nombre completo sino un palabrita, una rayita, una palabrita una rayita. Entonces es como un juego y si yo no adivino (lo que dicen) las palabras (escritas) mamá me hace un dibujito*). Al narrar estas situaciones como episodios autobiográficos, las niñas refieren también el impacto emocional que sus escrituras provocan en las otras personas (*para él... no sé, porque a mí, eh... eh, él de grande me enseñó a hacer así tarea. Como por ejemplo, eh.. él en una hoja me hace una i, no? y tengo que hacer todas las i, iiii, aaaaa. Después le muestro a mamá a papá y se ponen re-contentos*). Dan cuenta de variaciones en las producciones de escrituras de distintos integrantes de la familia, estableciendo comparaciones interpersonales y brindando justificaciones basadas en condiciones evolutivas y contextuales (*mi hermana, escribe todo así. Rayando porque es chiquita... escriben cuando tienen que hacer tarea y todo eso... mi papá?... tiene que hacer una, una cosa en la computadora... y sale de la impresora*).

b) El proceso de aprendizaje de la escritura

Los niños expresan que se dan cuenta de que aprenden cuando logran cambios observables en sus producciones escritas (*porque vengo acá a la escuela y ahí hago las letras // porque la voy haciendo más grande // porque los hago más largos // porque las veo más bien a las letras*) que ellos mismos evalúan (*me gusta como quedó*). También la propia actividad funciona para los niños como indicador de aprendizaje, tanto cuando está guiada por instrucciones del enseñante (*porque ella (la enseñante) las dibuja. Las tengo que dibujar y después decir cómo se llama, el nombre*) como cuando revela una orientación más autónoma en el acceso a la información (*yo me fijo en mi papá // porque miro los dibujos*).

Las niñas expresan que se dan cuenta de que aprenden cuando escriben palabras nuevas (*me doy cuenta ya cuando escribo un nombre y después empiezo otro*) y detectan que mejoran su presentación (*porque antes yo escribía afuera del renglón y ahora escribo derecho*). También señalan, como otras bases para la toma de conciencia del aprendizaje, las intervenciones externas que guían la producción y evalúan los productos escritos (*no, a veces me dice mi mamá porque yo a veces tengo algunos errores acá en la escuela y lo llevo a mi casa y mi mamá me dice que lo tengo que escribir mejor y ahí agarro y lo*

escribo // porque mi hermano viene y me dice está mal), y el establecimiento de comparaciones de sus escrituras con las de otras personas que les son próximas en edad, a partir de las cuales evalúan negativamente sus propios estados epistémicos (*porque yo veo a mis primos que escriben y digo que yo no sé escribir...*). Pese a que la pregunta refiere a la toma de conciencia de los avances en el aprendizaje, las niñas hablan de sus dificultades en el proceso de producción escrita (*porque cuando yo quiero escribir todo me sale mal // rompo la hoja // tengo que poner la a, la u y ahora tenía que borrar porque hacía la o*). A veces mencionan, en este sentido, referencias externas en el proceso de producción, mediadas por sus propios estados mentales, como cuando otras personas superponen requerimientos domésticos a la realización de tareas escolares (*a veces me daba cuenta y no podía escribir más porque mi mamá, yo estaba haciendo una cosa, me llama andá a tirar la basura y no me acordaba nada*).

Cuando se les pregunta qué les gustaría seguir aprendiendo a escribir, los niños mencionan aspectos de la textualidad (*nuevas formas de escribir // escribir cuentos para los chicos de jardín*) y relacionan la relevancia de este aprendizaje con el logro de su proyecto profesional en el futuro (*porque cuando sea más grande quiero ser abogado, atender a las personas, por eso estoy aprendiendo a escribir*). Las niñas, en cambio, dicen que les gustaría seguir aprendiendo para mejorar aspectos caligráficos, de modo que sus escrituras puedan ser leídas por otras personas (*mi hermano en primer año hace caligrafía, son letras más grandes... letras más grandes así más redonditas, letras que yo no las sé, cosas nuevas así, que yo no sé, palabras nuevas que yo no sé y quiero // mejorando la letra o agrandándola un poco más, algo así // mi mamá no me entiende ni siquiera ella la letra que tengo*).

Los niños, cuando anticipan qué es lo que pueden seguir aprendiendo en el futuro, muestran una actitud competitiva (*la voy a pasar a mi hermana... porque voy a seguir comiendo y voy a pasarla a mi hermana y también a mi papá cuando sea más grande*). Las niñas, en cambio, se toman a sí mismas como patrón de medida para comparar las escrituras que hacían antes con las que hacen ahora (*y escribiría en las tres letras, porque hay tres letras, hay así como escribía antes, manuscrita, y hay otra que no la sé muy bien, la tengo que aprender // Después así, después cuando iba a primero escribía así y ahora que estoy en cuarto escribo así. El modo de escribir porque antes yo escribía así puras rayas y ahora escribo más*). Manifiestan también la continuidad de este aprendizaje en un marco de presiones por parte de la familia y de restricciones por parte de otros enseñantes (*muchas cosas para que no me reten // yo me imagino, a mí me gusta mucho la letra minúscula pero no creo que me dejen, creo que sólo en séptimo te dejan*).

c) La historia personal del aprendizaje

Los niños al responder se centran en producciones emblemáticas de cada uno de los momentos que diferencian en la reconstrucción de su historia como aprendices de la escritura. Aunque en la referencia a momentos y productos se observa una complejización creciente, ya que parten de dibujos y letras hasta alcanzar la escritura alfabética, sólo

enuncian los diferentes productos sin articularlos mediante comparaciones o apreciaciones (*empecé por esta letra. Yo cuando hacía la zeta del zorro, hacía así nada más... pero esta parte no la hacía... cuando tenía tres años también podía hacer hombres, podía hacer calaveras... y también podía hacer... casas... hacía casitas, después pintadas por adentro y después hacía un redondelito... después ponía la ca, la "s", y la casita... hacía así, (va diciendo) "cece" "a" "sita"*).

Las niñas refieren los avances en la historia del aprendizaje de la escritura estableciendo comparaciones entre momentos en los que ahora, desde una mirada retrospectiva, reconocen que creían que escribían pero no sabían, y momentos en los que aprendieron a escribir “en serio” o convencionalmente (*escribía puras rayas. y hacía así o hacía como que escribía y hacía cosas así. Sí pero hacía puras rayas. A veces escribía puros mamarrachos. Sí me decían que escribiera y yo hacía puras rayas. Todavía no aprendía*). Dan cuenta de un proceso gradual que parte de producciones elementales como rayas y avanza hacia la producción de dibujos, letras, escrituras de nombres propios. Sitúan los momentos de cambio en el tiempo y en el espacio del contexto escolar (*...o por ahí si no hacía dibujitos. Le hacía la carita o le hacía el pelito así, después le hacía los ojitos... estaba en la de cuatro. Estaba en la de cinco, me estaban enseñando a dibujar y esto lo sacaba del librito, ... y ahí escribía un poquito más mejor, escribía mi nombre. Y como esto, nada más que lo escribía con la otra letra no me acuerdo ahora en la letra que lo escribía así y después cuando iba a primero aprendí a escribir mi nombre más bien*). En la reconstrucción de la historia del aprendizaje, hablan de episodios vividos que describen incluyendo referencias a estados mentales, como saber/no saber y recordar, mostrando cierta conciencia de la vulnerabilidad en el funcionamiento de la actividad mental (*no, yo empecé, a escribir un día que, no sé si era sábado o domingo, pero empecé a escribir ese día // ...ahora no los sé hacer, los estoy aprendiendo a hacer de vuelta*).

d) Las dificultades al escribir

Los niños sitúan el origen de algunas dificultades en la falta de ayudas adecuadas en el contexto familiar (*porque a veces a mi hermana no le sale la letra y después yo la hago mal, porque él dice que le sale mal, hago otra y después me sale igual, y después la borra. Y mi hermana hace otra y ... después yo la hago igual... y él... hace como la letra que yo no sé*). Identifican dificultades y describen estrategias propias para resolverlas, como la selección y análisis de letras conocidas para la escritura de letras nuevas (*porque primero la hache la empiezo a escribir como una ele y después le hago la rayita para abajo*) o la reiteración de la escritura de letras para el logro de una mayor fluidez (*hacer mucho las letras. Porque sí, porque tardo mucho*).

Las niñas sitúan el origen de las dificultades en el contexto escolar, en situaciones de enseñanza en las que detallan cómo inciden dichas dificultades en sus estados epistémicos y motivacionales (*me cuesta escribir porque viste que la seño hace medio palabras cortas, largas, más largas, más largas... entonces yo porque las palabras largas me hacen así... como los dibujitos... me hace así, se mueven para todos lados y yo estoy mirando así y me*

empiezo a dormir // cuando la señorita de segundo, tenía una señorita medio mala así, llenaba un montón de pizarrones y lo teníamos que hacer en menos de media hora y eso lo teníamos que escribir rápido).

Sitúan otras dificultades, en cambio, en los procesos mentales que intervienen en la evocación y recuperación del conocimiento (*yo sé las letras de mamá y de papá pero las otras letras no me las acuerdo*). Se refieren al aprendizaje como un proceso que transcurre y se desarrolla en un tiempo prolongado (*muchas cosas que todavía las estoy aprendiendo*). Adoptan una perspectiva autobiográfica cuando distinguen entre dificultades que han superado o no y cuando refieren la disminución de sus necesidades de recibir ayudas con el avance del aprendizaje (*sí, en tercero me pasaba, escribía, borraba, borraba, borraba, agujereaba la hoja, la pegaba, escribía, borraba, le pregunto a mamá qué hago, cómo se escribe o cómo hago para hacer. En la escuela siempre me ayudan mis amigos, a veces, ahora en cuarto no tanto.... pero no me ayudan tanto. Me hace menos falta, porque mucho ya no necesito*). Otra dificultad que manifiestan las niñas es el requerimiento de dominar la tipografía cursiva (*sí, a veces cuando me dan tarea lo tengo que poner en manuscrita y le digo a mí mamá, mami yo no entiendo esta letra y me lo lee o si no me lo copia en otra hoja y yo lo copio. Acá en la escuela le digo a la señorita que no le entiendo y me ayuda. Me dice qué letra es ésa o qué letra va // igual mi mamá quiere que lo haga en un papel para que lo copie bien*).

e) La enseñanza

Los niños refieren quiénes fueron los enseñantes, los contenidos de la enseñanza, incluyendo entre los mismos el dibujo, las letras, el nombre propio y la escritura de textos más complejos como cuentos. También mencionan la lectura. Precisan las ayudas que emplearon los enseñantes, destacando modalidades de enseñanza orientadas a organizar o poner en marcha la acción manifiesta de ellos mismos como aprendices (*Me agarraba la mano y me empezaba a hacer así, así //... no, me agarraron la manito y me enseñaron a dibujar a ...y a escribir // escribía cosas, algo la maestra y después yo empezaba a escribir*). También mencionan las acciones motrices y mentales que por sí solos desarrollaban para aprender a escribir (*Mi mamá... y después yo me metí arriba de la mesa, me subí y miré cómo eran las letras y después cuando nací grande hice mi nombre // Sí pero yo después me sentaba todos los días en el piso y después yo dibujaba y dibujaba y escribía*).

Las niñas se apoyan en el recuerdo de las propias experiencias de aprendizaje en las que los enseñantes les ofrecían modelos gráficos y verbales, para promover la acción de escribir o de dibujar (*Mi primo, mi mamá, mi papá, me decían que escriba y mi mamá me decía cuál era la letra, me lo decía y me lo mostraba (...)* *Me decía hacé dibujos, para dibujar me decía un redondo para hacer un gato, la cabeza, otro para hacer la parte de abajo la cola y los ojos*). Relacionan este aprendizaje con mandatos familiares que responden a convenciones sociales (*Y mi abuela que es rebuena me compró un libro, un libro de cuentos y me dijo que aprenda a leer (...)* *mi mamá me enseñó porque ella decía*

que cuando yo tenía seis añitos voy a ir a primero...(...) ella me fue enseñando y yo aprendí de a poquito, aprendí a cuidar de mi cuaderno, de los lápices a que no se me pierda ninguno y a hacer bien la tarea que me da la señorita). Incluyen también, entre los aprendizajes, el cuidado de los materiales.

Cuando se pregunta a los niños cómo enseñarían a un niño hipotético que no aprendió a escribir, dicen que les presentarían modelos (*palabras, letras, dibujos*), como por ejemplo el de su propio nombre, lo que indica cierto predominio de la perspectiva propia al enseñar a otro, tanto en cuanto al contenido seleccionado (*cuando yo escribo mi nombre él también escribe mi nombre. cuando yo hago esto, él se copia de mí*) como en la acción de escribir: al enseñar, el niño no hace hacer al otro directamente, sino que es él mismo quien produce escritura. En efecto, expresan que el aprendiz aprende mirando lo que hace quien enseña y luego copiando (*Ponerle las letras y que él las vaya haciendo, que escriba él solo*). Precisan también ayudas para promover el control del aprendiz sobre la propia producción escrita (*Poniéndole letras en el coso y que él las vaya escribiendo él también en el cuaderno. Sí, en otra letra y así que vaya escribiendo cada vez mejor // Ayudándole si lo hace algo mal lo borro y lo hago yo, lo borro todo y lo escribo así y él... él lo copia. // Y después fijarse si está bien*).

Las niñas al responder no se refieren a una nena hipotética, sino a episodios autobiográficos en los que ellas han enseñado a escribir (*le dicto palabras y ella las escribe // ¿yo? Con mis amigas algunas no saben escribir, vienen a segundo grado y no saben escribir entonces yo les enseño a escribir y a leer*), o han sido enseñadas a escribir. La propuesta de enseñanza se basa en el recuerdo de cómo les enseñaron (*Mi mamá me tenía la mano*) o cómo aprendieron a escribir sin ayuda (*yo lo aprendí solita a mi nombre. Sola, sola. No sé, no me acuerdo, pero lo aprendí solita*).

Al situarse en la función pedagógica, las niñas manifiestan recurrentemente y de múltiples modos tener en cuenta a quien aprende. Indagan el estado epistémico del aprendiz respecto de la escritura, anticipando la posibilidad de dificultades de comprensión (*Por ahí no entienden las palabras y yo se las voy diciendo, las palabras y ella las va escribiendo*). Consideran importante además que la enseñante, frente a las acciones del aprendiz, dé muestras de afecto y aprobación, y que considere las capacidades de la aprendiz (*que escriba la casita y el escribe la casita y dice gracias, gracias. Sí habría otra forma. Darle un beso // yo escribo y ella lo tiene que escribir como ella pueda. Si no le sale lo hace de otra forma*) para hacer ajustes en la enseñanza. Entre los contenidos que enseñarían incluyen el nombre propio de la aprendiz y los de objetos conocidos (*sol, luna, casas, coches, su nombre, el abecedario*).

f) Las ayudas

Los niños mencionan entre las ayudas de la mamá la incitación a la realización de las tareas (*le está diciendo que haga la tarea*), las presiones (*que no sea burro // Lo cambia de esta escuela*), y de manera detallada describen otras formas de ayuda que consisten en la presentación de modelos visuales, el aporte de materiales, la realización conjunta de

escrituras (*lo ayuda... le pasa el lápiz, después le pone las letras en la mesa y después él mira las letras y después puede hacer todas las letras... // que haga bien la letra (...) lo borra y que lo haga otra vez, o sino busca una hoja y le hace ella y que él copie // le pasa el lápiz, después le hace las letras y después él hace un redondel y él le pone un puntito*).

Las niñas refieren entre las ayudas el aporte de modelos auditivos (*va diciéndole palabras y ella las va escribiendo*), visuales (*le hace las vocales o las otras no me acuerdo. Mi mamá le enseña primero las vocales y va haciéndole la "a", la "e", la "i", la "o" y la "u" y el otro va haciendo la "a", la "e", la "i" y así hasta el final de la hoja, así enseña mi mamá*), de explicaciones que favorecen la comprensión de la tarea (*también diciéndole las cosas o por ahí no le entiende el chico la tarea que le dieron y la mamá le dice bueno hijo así...*); y también la comunicación a la maestra de sus dificultades por parte de la mamá (*la mamá le puede mandar nota a la señorita que el nene no le entiende y la señorita le explica*). Sitúan en el plano afectivo otras ayudas, como las muestras de aprobación (*la mamá le está diciendo muy bien, muy bien*), las recomendaciones; y dan cuenta, además, de su incidencia en los estados cognitivos y emocionales de la niña (*seguramente le dice hija, concéntrate con tus tareas, sentate, tranquila, sin apurarse ni nada*). Otras ayudas, en cambio, se dirigen al cuidado de los materiales (*para ayudarla le dice que no patee la mesa, que no golpee el lápiz porque, viste, la mina de adentro se rompe...*) y al alcance de logros específicos como el control del trazo (*la hija agarra el lápiz y la mamá la agarra así*).

Cuando los niños refieren las ayudas de la maestra, expresan que éstas consisten en la presentación de modelos de escritura (*poné la ese, después la a, esperá, poné la o, poné la ese, y poné la o... oso... // la maestra escribe en su cuaderno, en el cuaderno del nene*), en exhortaciones acerca de la producción (*le dice que lo haga bien*), en la formulación de sanciones que pueden consistir en el descenso de las calificaciones o en la privación de la participación en las situaciones de enseñanza y aprendizaje (*y si le pone un uno peor le va. Le pone un cero // lo lleva a la escuela o lo puede llevar... a la casa... otra vez // que si lo hace mal se va afuera*).

Las niñas mencionan, entre las ayudas de la maestra, la reiteración de explicaciones de lo que no han comprendido, la disminución de las exigencias (*le repite de vuelta o le da una cosa más fácil*), las muestras de aprobación, las calificaciones positivas (*le puede estar diciendo que la felicita o poniéndole una nota*), la comunicación a la mamá de progresos y dificultades (*mandándole una nota a la mamá que está muy bien o al revés que está mal, que está haciendo cada vez más mal las cosas*). También mencionan la incitación a la ejecución de actividades (*me dice que yo copie, que yo tengo que copiar lo que está en el pizarrón*), la indagación de conocimientos de otros niños (*en mi grado siempre le pregunta a otro chico cómo es esto, cómo es lo otro*), y comentan que de los aprendices se requieren tareas en exceso.

g) *La permanencia de lo aprendido*

Cuando se les pregunta si pueden olvidarse de lo aprendido, los niños consideran que no se olvidan (*una vez que escribís algo, vos no te olvidas más de escribir*), porque una vez que se escribe no se deja de escribir ya que la práctica de la escritura se torna continua (*porque una vez que ya sabés escribir, no podés dejar de escribir*). Las niñas consideran que no se deben olvidar de escribir debido a las consecuencias que esto puede tener (*no porque si se olvida después no se vuelve a acordar más y se olvida de la... no porque si lo guarda en la memoria no se puede olvidar // porque si se olvida tiene que venir otra vez a que yo le enseñe las cosas*) y expresan algunos de los factores que pueden contribuir al olvido (*no sé, por ahí está jugando y se olvida lo que alguien le dice. Tendrá que tratar de no jugar, sino por jugar se olvida*). Cabe señalar que las respuestas de las niñas a varias de las preguntas que no mencionan explícitamente el olvido, por ejemplo, preguntas agrupadas en b, c y d, están impregnadas de referencias a este proceso, lo que indicaría que la percepción de la vulnerabilidad de los recursos cognitivos atraviesa su concepción de este aprendizaje.

IV. Discusión

El análisis de las diferencias entre las respuestas de niños y niñas a preguntas en 7 núcleos temáticos relativos al aprendizaje y enseñanza de la escritura, revela una influencia temprana  la variable género en los modos en que conciben este proceso clave para su participación y producción cultural. Las diferencias que encontramos entre 60 niños y niñas de 5 a 10 años de edad, coinciden en gran medida con el panorama que brindan los estudios que han integrado el enfoque del género al analizar los modos en que jóvenes y adultas se posicionan al pensarse a sí mismas como personas que se desarrollan en complejos mundos socioculturales y participan en ellos. Esta coincidencia es en cierto sentido evidente: los estudios que desde hace casi medio siglo vienen analizando las diferencias de género, revelan que éstas constituyen una categoría biosocial de carácter muy básico y estructurante, que configura modos distintos de sentir, pensar y evaluar a la propia persona y a las personas del mismo sexo. ¿Cómo podrían manifestarse las diferencias de género en personas adultas, si al menos algunos de sus aspectos (como la asignación o la clasificación según sexo y género)  se constituyeran tempranamente en el desarrollo ontogenético?

En lo que sigue hemos sistematizado las diferencias entre las concepciones de niños y niñas acerca del aprendizaje de la escritura en dimensiones cuyas características se relacionan, en algunos casos, con los resultados de los estudios que presentamos en la Introducción. Las dimensiones son las siguientes:

La agencia y la asertividad en el aprendizaje: Las diferencias muestran una agencialidad distinta en el posicionamiento que asumen niños y niñas en el aprendizaje. Ésta se expresa fundamentalmente en las formas gramaticales predominantes (predominio de la voz activa en los varones y pasiva en las mujeres), y en la referencia a los motivos y a la mediación de las otras personas en la orientación hacia el aprendizaje de la escritura.

Mientras los niños muestran una orientación propia hacia el aprendizaje, las niñas muestran una orientación mediada por la intervención de los otros (ver ítems a y b en la sección de Resultados).

La referencia al mundo mental: En casi todas las respuestas de las niñas se observa el predominio de descripciones mentalistas sobre los estados y procesos epistémicos y emocionales que intervienen en el aprendizaje. Esto ocurre cuando se refieren al acceso a la información, al desarrollo de procesos de elaboración, a la permanencia de lo aprendido, a las dificultades al escribir, a la repercusión que los productos escritos pueden tener sobre los estados epistémicos y emocionales propios y de otras personas (ver principalmente ítems b, c, d, e, h).

La consideración de los otros: Las niñas piensan en mejorar los aspectos caligráficos para que otras personas puedan leer las producciones escritas. Consideran los estados epistémicos del aprendiz cuando, en un *como si*, asumen el rol de enseñantes (ver ítems a, b, e).

La referencia a las obligaciones: Las niñas relacionan el aprendizaje y uso de la escritura con el cumplimiento de obligaciones. Aprenden a escribir para enseñar a otras personas en la familia, se escribe para dar curso a distintas actividades cotidianas. El cuidado de los materiales para la escritura también forma parte de sus obligaciones (ver por ejemplo ítems b, e).

Los contextos: Los niños refieren una mayor diversidad de contextos de aprendizaje, enseñanza y práctica de la escritura que las niñas, quienes privilegian el contexto familiar como fuente, escenario y patrón de medida del aprendizaje de la escritura (ver ítem a).

La punición o la facilitación del aprendizaje como base de las ayudas: Los niños incluyen entre las ayudas la formulación de amenazas y presiones. Por el contrario, las niñas refieren ayudas orientadas a la facilitación del aprendizaje. Éstas comprenden el ofrecimiento de modelos, la reiteración de las explicaciones, la ampliación de los contextos de ayuda, el estímulo y las muestras de aprobación (ver, ítem f).

La expresión de las emociones: Las niñas consideran que las expresiones de aprobación y estímulo de los enseñantes condicionan el proceso de aprendizaje. Anticipan la repercusión emocional que el contenido de las escrituras puede tener en los lectores. También refieren el impacto de los resultados sobre sus propios estados emocionales y epistémicos (ver ítems e, f).

El uso de comparaciones y de un entramado referencial autobiográfico: En las niñas, a diferencia de los varones, es sistemático el empleo de contrastes entre los usos de la escritura, las dificultades, y los pedidos de ayuda. Justifican las variaciones en el uso de la escritura según los estándares de maduración de quienes escriben. La experiencia de aprendizaje y de la historia del aprendizaje aparece unida a quien aprende y a las acciones que realizan las otras personas. En este sentido, el aprendizaje aparece como una actividad situada entre lo público y lo privado, susceptible de ser guiada emocionalmente (ver ítem c).

En síntesis, en los varones se observa un afrontamiento más directo del aprendizaje, cierto predominio de individualismo que se diferencia de una orientación hacia la

consideración de las otras personas en la percepción del propio aprendizaje y sus resultados, por parte de las niñas. La confianza en sí mismo, en su capacidad para aprender, y la agencialidad en el aprendizaje (como capacidad para gestionar el aprendizaje), son algunos de los rasgos que caracterizan las respuestas de los niños, mientras la tendencia a la consideración de las otras personas, la expresividad emocional y la explicitación de los estados y las actividades mentales propios y de otras personas, son características que emergen de las respuestas de las niñas. En consonancia con ello, en los niños parece observarse un pensamiento que podríamos llamar focalizado, en el sentido de estar centrado en la temática del aprendizaje del que trata la entrevista, mientras en las niñas observamos un pensamiento relacional, que tiende a poner en relación el aprendizaje específico de la escritura con otros aprendizajes propios y con los aprendizajes de las otras personas mediante sucesivas comparaciones.

El estudio de las concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura muestra asunciones epistemológicas diferentes que muy probablemente impregnan la actividad de aprender, la relación con el aprendizaje, consigo mismo como aprendiz y con las demás personas como enseñantes y como aprendices. Un estudio previo realizado por nuestro equipo sobre las teorías implícitas de aprendizaje de los niños, sin distinción de la variable género (Scheuer et al., 2001), la referencia a la actividad mental fue considerada un indicador de avance conceptual que mostraba el pasaje de teorías basadas en la agencia del entorno (aprende porque hay enseñantes), a teorías basadas en la agencia del aprendiz (el aprendizaje se basa en el hacer del aprendiz), sustentadas en la interiorización de la propia agencia en el aprendizaje. La integración del enfoque de género al estudio de las concepciones de niños y niñas acerca del aprendizaje en este caso de la escritura, nos permitió captar ciertos matices en los modos en que la internalización de la agencia en el aprendizaje se desarrollaría en niños y niñas. Las niñas dan cuenta, en mayor grado que los niños, de los estados y procesos mentales que intervienen en el aprendizaje, mientras los niños refieren acciones manifiestas, originadas en motivos y decisiones personales, que se orientan a la consecución de metas. Así también, mientras los niños muestran una orientación basada en su propia iniciativa hacia el aprendizaje, las niñas muestran una orientación indirecta, mediada por las iniciativas, demandas y expectativas de las otras personas. En tanto que los niños parecen dar cuenta del aprendizaje principalmente en relación con una diversidad de contextos situacionales y de productos alcanzados, las niñas elaboran y se remiten recurrentemente a una autobiografía del aprendizaje construida a partir de episodios experimentados subjetivamente. Finalmente, mientras que los niños manifiestan una confianza en la solidez y perdurabilidad de lo aprendido, las niñas expresan casi sistemáticamente una conciencia de la fragilidad y vulnerabilidad de lo aprendido como recurso cognitivo. Desde la perspectiva de la actividad escolar, la consideración de las diferencias de género puede promover la integración de atributos femeninos y masculinos, potenciando el desarrollo de habilidades mentales que contribuyan a un funcionamiento psicológico más enriquecido, tanto en los niños como en las niñas.

Bibliografía

- Bécue, M. (1991). *Análisis Estadístico de Datos Textuales: Métodos de Análisis y Algoritmos*. París: Cisia.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basics Books.
- Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155 - 162.
- Borzzone de Manrique, A. M. (1994). *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique.
- Burín, M. & Meler, I. (1998). Género y Familia. *Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Clinchy, B. (2002). Revisiting Women's Ways of Knowing. En B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.). *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Mahwah, Nueva Jersey: LEA, 63 – 87.
- Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Eagly, A. & Wood, W. (1991). Explaining sex differences in social behavior: a meta-analytic perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306 - 315.
- Echebarría, A. & Pinedo, J. A. (1997). Identidad social de género: su distribución social e influencia en el juicio. *Revista de Psicología Social*, (12) 2, 131 - 151.
- Fernández, J. (Coord.) (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Ferreiro, E. & Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39-50.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Nueva York: Erlbaum Hillsdale, 21 – 29.
- Flavell, J.H. (1999). Cognitive Development: Children's Knowledge About the Mind. *Annu. Rev. Psychol.*, 50, 21-45.
- Gauvain, M. (1995). Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development. *Human Development*, 38, 25-45.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gius, E., Zamperini, A. & Boccacio, G. (1996). Diferenza di genere e morale. *Revista de Psicología Social* (11), 2, 203-218.
- Goodman, Y.M. (1996). "Readers' and Writers' Talk About Language". In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L.B. Resnick (Eds.), *Children's Early Text Construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 345-357.
- Hostede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills: Sage.

- Hurting, M.C. & Pichevin, M.F. (1985). La variable sexe en psychologie: donné où construct?. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5 (2), 187 - 228.
- Kagan, J. (1964). Acquisition and significance of sex typing and sex-role identity. En M. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.). *Review of child development research*, vol 1. Nueva York: Rusell Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1966). Moral Stages and Moralization: The Cognitive Development Approach en T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Lebart, L. & Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. París: Dunod.
- Lloid, B (1990/1987) Las representaciones sociales de género. En J. Bruner & H. Haste (comps.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Cognición y desarrollo humano. Buenos Aires: Paidós. 139 – 153.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pujal Llombart, M. (1993). Mujer, relaciones de género y discurso. *Revista de Psicología Social*, 8 (2), 201 - 205.
- Richaud de Minzi, M. C. (2002). Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres: Versión para 4 a 6 años. *Revista Interamericana de psicología*, Vol. 36, Nº 1& 2. 149-165.
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza. Psicología menor.
- Scheuer, N., de la Cruz, M. & Pozo, J.I. (2002a). Children talk about learning to draw. *European Journal of Psychology of Education*, vol. XVII, n 2, 101-114.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Huarte, M.F., Sola, G. & Pozo, J.I. (2002b). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación*, 13, 4, 225-240.
- Scheuer, N., Pozo, J.I, de la Cruz, M. & Baccalá, N. (2001) “¿Cómo aprendí a dibujar?” Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 185-205.
- Tomasello, M.; Kruger, A.C.; Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Brain and behavioral sciences*, 16 (3), 495-511.
- Vergara, A. I. & Páez, D. (1993). Revisión teórico-metodológica de los instrumentos para la medición de la identidad de género. *Revista de Psicología Social.*, 8 (2), 133-152
- Wellman, H.M. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge , M.A.: MIT Press. Trad. cast: *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée de Bouwer.