

Mediaciones para la adquisición del código escrito

Mediations for the acquisition of written code

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ • MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA • MARÍA DE LOURDES CENTENO PARTIDA

Luis Felipe Gómez López. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México. Es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Labora como profesor e investigador en el Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Su interés de investigación está en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Correo electrónico: lgomez@iteso.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6988-0163>.

Ma. Guadalupe Valdés Dávila. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México. Es profesora investigadora del Departamento de Psicología, Educación y Salud; profesora en educación primaria, licenciada y maestra en Educación Especial, especialista en Educación Cognoscitiva y doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Imparte clases en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Es integrante del Comité Interinstitucional de Evaluación en Educación Superior (CIEES) en el área de Educación, Arte y Humanidades. Su interés de investigación está en la línea del aprendizaje, currículo, innovación y la formación docente. Ha publicado artículos y capítulos de libros sobre esas temáticas. Correo electrónico: pitina@iteso.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8802-4995>.

María de Lourdes Centeno Partida. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, México. Es licenciada en Psicología con maestría en Educación y Procesos Cognitivos por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Profesora titular del Departamento de Psicología, Educación y Salud de la misma universidad. Docente en la licenciatura en Educación y de la maestría en Educación y Convivencia, con amplia experiencia en la formación y acompañamiento de estudiantes en Proyectos de Aplicación Profesional (PAP). Su docencia, proyectos

Resumen

En este artículo se analizan las intervenciones mediacionales utilizadas en el desarrollo de la lectoescritura inicial en un grupo de nueve niños que presentan dificultades para su adquisición, pertenecen a familias de bajos recursos económicos y que habitan en colonias del sur de la zona metropolitana de Guadalajara. El método utilizado fue un estudio cualitativo de caso. El objeto de análisis fueron las sesiones de clase realizadas durante el primer semestre del 2019 en un centro de atención comunitaria. Para el análisis y la interpretación se utilizó el marco teórico del constructivismo sociocultural. Los datos recabados permitieron identificar doce acciones mediacionales agrupadas en tres grandes categorías: el sentido de la actividad y sentirse competentes, la enseñanza directa y el fomento de procesos reflexivos por parte de los niños. Se concluye que las acciones mediacionales ayudaron al aprendizaje de los estudiantes, pero que hizo falta un mayor seguimiento individual de cada uno para lograr mejores resultados.

Palabras clave: Adquisición de la lectura; adquisición de la escritura, estrategias de enseñanza, estrategias didácticas, dislexia.

Abstract

In this article, we analyze the mediational interventions used in the development of initial reading and writing skills in a group of nine children who have difficulties in its acquisition. They belong to low-income families that live in the South of the Guadalajara metropolitan area. The study was a qualitative case analysis of the work sessions held in a community care center during the first semester of 2019. For the analysis and interpretation, the sociocultural constructivism theoretical framework was used. The collected data allowed us to identify twelve mediational actions grouped into three broad categories: the meaning of the activity and feeling competent, direct teaching and the development of reflexive processes by the students. It is concluded that media-

de investigación e intervención están en la línea del aprendizaje, la convivencia y procesos comunitarios para la cohesión social. Correo electrónico: lcenteno@iteso.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9341-9622>.

tional actions helped children to learn, but more individual monitoring of each child's learning is required in order to achieve better results.

Keywords: Reading and writing skills, teaching strategies, didactic strategies, dyslexia.

INTRODUCCIÓN

En el mundo hay 750 millones de jóvenes y adultos que no aprendieron a leer y escribir y 50 millones de niños que no tienen competencias básicas de lectura, escritura y cálculo (UNESCO, 2017). Este es un grave problema que impide a las personas integrarse plenamente a un mundo donde la comunicación mediante la letra impresa, en medios físicos y digitales, es fundamental.

La UNESCO (2017) considera que las competencias de lectoescritura son una parte intrínseca del derecho a la educación; empoderan a las personas y comunidades, permitiéndoles actuar plenamente en la sociedad, les facilitan su participación en el mercado laboral y amplían oportunidades para desarrollarse a lo largo de la vida.

En México el problema de la falta de comprensión lectora en los estudiantes ha sido documentado por mucho tiempo. Desde el año 2007, el 25% de los niños de tercer grado de primaria estaban por debajo del nivel básico en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, el 56% apenas en el básico, el 17% en el medio y solo el 2% se encontraba en un nivel avanzado. Si se desagregan los niños indígenas de este mismo grado, el 41% de ellos no alcanza el nivel básico (INEE, 2007). Mediciones más recientes muestran que el problema persiste. En el 2018 el 49% de los alumnos de sexto grado evaluados con la prueba Planea se ubicaron en el nivel insuficiente. Solo el 17.9% alcanzó los niveles 3 y 4, satisfactorio y sobresaliente, respectivamente (INEE, 2019).

En el desarrollo inicial de la lectoescritura, diversos países han informado tanto sobre problemas de enseñanza como del desarrollo. Un ejemplo de esto se muestra en el estudio de Medina, Valdivia y San Martín (2014), quienes encontraron que, en la enseñanza de la lectura inicial en Chile, los profesores promovían interacciones en que el discurso dominante era el suyo, con escasa participación de los estudiantes y poca posibilidad de que estos adquirieran nuevo vocabulario y conceptos metalingüísticos, así como poco desafío para los lectores.

En cuanto a las dificultades personales de los niños para el desarrollo de la lectoescritura, la más importante es la dislexia. Esta presenta distintos niveles de prevalencia en los estudiantes dependiendo del instrumento de evaluación que se utilice, así como de la lengua y la cultura de estos, pero la mayoría la ubica entre el 15 y 17% de la población de niños en edad escolar (Tamayo, 2017; Fletcher, Francis, Morris y Lyon, 2009; APA, 2014).

Para enseñar a leer se utiliza una diversidad de métodos que parten de distintos supuestos acerca de cómo aprenden los humanos. Con frecuencia las críticas a las maneras de enseñanza tienden a ser un asunto de “todo o nada”. Es decir, se descalifica un método de enseñanza como si todo estuviera mal y se plantean otras maneras como si fueran las únicas válidas. Ante esto es importante recalcar que los niños que no tienen dificultades aprenden con cualquier método que se les enseñe y que la mayoría se beneficia de que se trabaje de manera importante el desarrollo de habilidades fonológicas (Gutiérrez y Díez, 2017), sobre todo quienes presentan dislexia (Shaywitz, 2003).

De acuerdo con Shaywitz (2003), las investigaciones de los últimos 30 años muestran que la dislexia tiene como causa principal una dificultad en el módulo fonológico del cerebro, por lo que resulta fundamental que los niños desarrollen la habilidad de segmentar las palabras en fonemas, ya que la dificultad fonológica está presente siempre y, además, necesitan comprender el principio alfabético, es decir, que las grafías se relacionan con los fonemas, en número y en secuencia (p. 44).

La presente investigación utiliza el enfoque constructivista sociocultural, perspectiva que ubica al alumno como el centro del proceso de aprendizaje y como constructor de su propio conocimiento. Para Vygotsky (1979), el aprendizaje es principalmente de naturaleza social. Plantea una relación triangular del aprendizaje en la que, además del sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, se incluirían los instrumentos socioculturales que ayudarán al sujeto en la aprehensión de dicho objeto. Cuando el alumno aprehende un contenido utiliza los artefactos creados por la cultura: herramientas y símbolos (Vygotsky, 1979).

Para ayudar a los niños a generar el proceso psicológico de la literacidad se utilizan ayudas a través de la zona del desarrollo próximo que se dan a través de lo que Bruner (Wood, Bruner y Ross, 1976) llamó “andamiaje”, el cual consiste en un sistema de ayudas temporales que permiten que el aprendiz funcione en un nivel superior de pensamiento que el que tendría trabajando sin la ayuda de la persona más competente que le proporciona el “andamio”. El andamiaje tiene tres características esenciales: debe ser ajustable a las necesidades del alumno participante; temporal y explícito (Wood, Bruner y Ross, 1976).

Otro término con mayor utilización en el ámbito educativo es el de “mediación”, que refiere al papel que juega un individuo al ubicarse ante el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980). Haywood, Brooks y Burns (1991) enumeran siete características de la mediación eficaz: intencionalidad, trascendencia, comunicación de significado y propósito, mediación del sentimiento de ser competente, regulación de conducta y participación compartida.

Lo central en el enfoque constructivista es la organización del trabajo de los aprendices en torno a actividades significativas en las que se involucren concienzudamente. Es decir, que los alumnos revisen su propia experiencia de aprendizaje, que consideren múltiples maneras de visualizar un asunto, que ayuden a planear las

actividades de clase y diseñen o resuelvan problemas en los que no hay respuestas correctas de antemano.

De acuerdo con Lerner (citado en Hernández, 2000), un docente desde el enfoque constructivista promovería situaciones de diálogo en las que se intercambien puntos de vista acerca de problemas académicos o morales, aportaría la información que requirieran los estudiantes para la reconstrucción de los contenidos escolares y examinaría las opiniones de los alumnos a lo largo del proceso educativo.

La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las acciones mediacionales eficaces que utilizan las facilitadoras que trabajan con niños que han encontrado dificultades en la adquisición de la lectoescritura? El objetivo fue caracterizar y describir aquellas acciones mediacionales que ayudan a los niños en el desarrollo de la competencia de literacidad, pues al identificarlas y describirlas, otras personas del mismo centro, o de otros, podrán beneficiarse al hacer uso de aquellas que fueron más eficaces. El supuesto de la investigación fue que los distintos tipos de mediación producen resultados diferentes en el aprendizaje de los estudiantes.

MÉTODO

De acuerdo con el interés de la investigación se eligió el estudio de casos, ya que permite analizar con profundidad un fenómeno delimitado, dar cuenta de las acciones e interacciones en relación con los contextos (Stake, 1999) y comprender con ello las acciones mediacionales que utilizan las profesoras involucradas en el estudio para favorecer el aprendizaje en circunstancias particulares.

El lugar en que se llevó a cabo la investigación es el Centro Polanco, un escenario de acción social comunitaria que brinda servicios psicoeducativos a los habitantes de colonias populares del sur de la zona metropolitana de Guadalajara.

El aprendizaje de la lectoescritura se llevó a cabo en sesiones de 80 minutos, dos veces a la semana, conducidas por las dos facilitadoras. El tamaño del grupo variaba entre cinco y nueve niños debido a que no siempre asistían todos. En el rol de facilitadoras participaron dos alumnas de los últimos semestres de las carreras de Psicología y Educación de una universidad privada, ubicada en el occidente del país. Como parte de su trayecto curricular, se involucran en proyectos de aplicación profesional con la finalidad de resolver problemas a partir del uso significativo de sus conocimientos profesionales. En este caso, asumieron el papel de mediadoras del aprendizaje inicial de la lectura y escritura de niños que por diversas razones no desarrollaron las competencias de literacidad previstas en los programas escolares en los tiempos oficiales que marca la autoridad educativa. La intervención se realizó con nueve niños quienes asisten al Centro Polanco, referidos por las escuelas o por la inquietud de los padres ante las dificultades de aprendizaje que presentan.

Se analizaron 16 sesiones durante el primer semestre del 2019. Todas ellas fueron videograbadas y transcritas. Los datos cualitativos provenientes de las observaciones

se fueron analizando a la par de la intervención, para ello se siguió la propuesta de Miles y Huberman (1994): reducción de datos, despliegue e interpretación. Para la reducción se codificaron en el programa Atlas.ti, se desplegaron en matrices y, a partir de ellas, se identificaron las distintas acciones mediacionales. El proceso analítico se realizó de manera inductiva y los datos se interpretaron desde el marco de la teoría sociocultural.

Los padres de los niños dieron su consentimiento por escrito para videograbar las sesiones y para que los datos provenientes de las observaciones fueran utilizados en la investigación. Para cuidar la privacidad y confidencialidad de los datos, se cambiaron los nombres de los participantes.

En las viñetas que se incluyen se utiliza “M” para señalar la participación de las maestras y “N” para la de los niños, cuando intervienen las dos profesoras o más de un niño. Cuando participan las dos profesoras se utiliza un número para distinguirlas. Con los niños se procede de igual manera.

RESULTADOS

Niños, letras y mediaciones

Para las sesiones se diseñaron actividades enfocadas principalmente en que los niños reconocieran grafías, identificaran fonemas, realizaran operaciones de análisis y síntesis fonológica, así como para que desarrollaran el lenguaje. Por lo general se trabajaba con el grupo completo, pero en ocasiones los niños trabajaban en parejas o tríadas, un ejemplo de trabajo en díadas es cuando, a solicitud de una de las facilitadoras, un alumno que ya podía resolver por sí mismo una actividad ayudaba a otro que requería apoyo para realizarla:

E.- A ver, explícale [señala la hoja de un niño].

M.- [asiente con la cabeza y se cambia de lugar para estar al lado del compañero] Tienes que unir las cosas que empiecen con la misma cosa. Mira, por ejemplo: *pavo* con... *peca*... [empieza a trazar en la hoja mientras le dice al compañero], mira, esta va con esta, empiezan con *p*.

D.- [observa lo que hace M].

Una característica notoria fue que el desarrollo de las actividades se llevó a cabo en un ambiente cordial en el que no se observó que se reprendiera a los niños, más bien se les invitaba a participar, se les animaba a involucrarse y se reconocían sus aportaciones, lo que para Ramón, Peniche y Mora (2019) representa un ambiente de respeto, cercanía y afecto que incide de manera favorable en el rendimiento de los estudiantes.

Para favorecer las habilidades lectoras iniciales, las facilitadoras desplegaban una amplia gama de acciones mediacionales que fueron utilizadas con distinta frecuencia, como puede apreciarse en la figura 1.

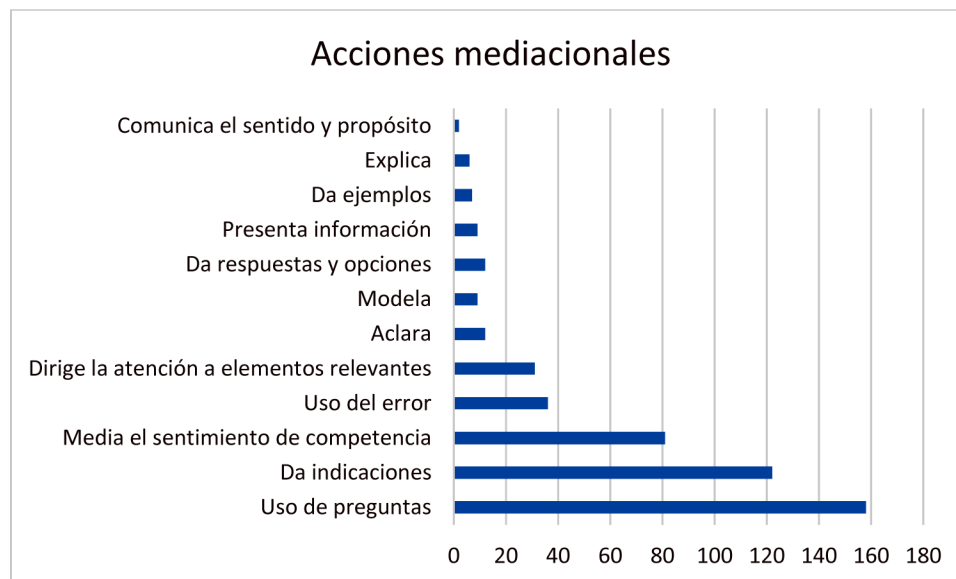


Figura 1. Frecuencia de acciones mediacionales.

Fuente: Elaboración propia.

Se identificaron tres grandes categorías: I) *dar sentido a la actividad y fortalecer el sentimiento de ser competente* para realizar la tarea, II) *la enseñanza directa* y III) *favorecer los propios procesos reflexivos* de los niños que les permitan aprender directamente a partir de sus acciones. Buena parte de estas acciones mediacionales ocurrieron en la zona del desarrollo próximo de los aprendices, es decir, sirvieron para que los niños tuvieran un desempeño que no podrían haber logrado solos, pero sí con la ayuda de las facilitadoras o de otros niños. Cada una de las categorías agrupa diversas acciones mediacionales, las cuales se caracterizan en las secciones siguientes.

El sentido de la actividad y la retroalimentación del desempeño

Dos de las características de la mediación eficaz, de acuerdo con Haywood, Brooks y Burns (1991), son: 1) comunicación del sentido y propósito y 2) la mediación del sentimiento de ser competente. La primera sirve para que el niño sepa qué va a hacer y para qué va a hacerlo. Un ejemplo de esto es el trabajo con los niños en la elaboración de un pastel siguiendo una receta. A partir de la actividad se dialogó sobre la importancia de la lectura para una actividad cultural importante: la preparación de alimentos.

Otra mediación necesaria para el aprendizaje de los niños es la que fomenta el sentimiento de que son competentes para realizar la actividad (Haywood, Brooks y Burns, 1991), lo que en este caso ocurre con la retroalimentación positiva que las facilitadoras dan a los niños acerca de su desempeño. Esta acción constituye una manera de informar que su intervención es correcta o valiosa, lo cual puede ayudar a promover la participación y a mejorar su desempeño. Por lo general se retroalimentan

las respuestas correctas de los niños, utilizando palabras de apoyo o convalidando las respuestas que estos van dando:

M.- A ver, *pato*, ¿con qué empieza?

N1.- Con *pa*.

M.- Con *pa*, ¡ándale! ¡Sí, muy bien!

N2.- *Papá*.

M.- Como *papá*.

De igual manera, los productos del aprendizaje y el logro de actividades en proceso son motivo de retroalimentación por parte de las profesoras:

M1.- Vas muy bien, solo que esa parte era para doblar.

M2.- Aquí, mira, por aquí por la orillita, por aquí, por aquí, por aquí...

N.- [toma las tijeras y comienza a recortar, preguntando] ¿Así?

M1.- ¡Ándale!

M2.- ¡Muy bien!

Estas dos acciones mediacionales –comunicar el sentido de la actividad y retroalimentar a los niños acerca de que son competentes para realizarla– son importantes para lograr que estos se involucren y perciban un ambiente apropiado para el aprendizaje, lo cual es necesario para que, a partir de eso, vayan desarrollando el dominio del código escrito para la comunicación y la participación en las actividades socioculturales que lo requieren.

La enseñanza directa

En este trabajo la enseñanza directa se define como las acciones mediante las cuales la profesora presenta a los niños información que, a su juicio, deberán de aprender. En esta categoría se encontraron las acciones mediacionales en que la profesora se interpone entre el aprendiz y el objeto de conocimiento, funcionando en parte como base de datos y en parte haciendo la información accesible al niño. Estas incluyen: presentar información, dar indicaciones, explicaciones, modelamiento, aclaraciones, ejemplos, respuestas y opciones de respuesta.

Una de estas acciones mediacionales fue *dar indicaciones*, lo cual refiere a decir a los niños de manera precisa qué y cómo hacer para realizar una actividad. La mayor parte del tiempo se utiliza para describir las tareas que se solicitan a los miembros del grupo, por ejemplo: “ahorita lo que vamos a hacer es que les voy a dictar unas palabras y ustedes las escriben como puedan, ¿sale?, ¿listos?, las van a escribir así, en hilerita”.

Otra de las acciones mediacionales fue *la explicación*, la profesora la utilizaba, entre otros propósitos, para que un niño comprendiera el funcionamiento de un objeto que aparece en uno de los libros que se utilizan durante la enseñanza, un embudo: “Se usa cuando tienes mucho de algo, por ejemplo, gasolina o azúcar, o agua, y quieres ponerlo en un lugar más chiquito, entonces pasa por aquí”, mientras señala el cuello del embudo en la ilustración.

Se observó que las acciones mediacionales de presentar información, dar indicaciones, explicar, modelar, aclarar, dar ejemplos, respuestas y opciones de respuesta, a pesar de estar centradas en las profesoras, ayudan a los alumnos a desarrollar habilidades básicas como identificación de grafías, reconocimiento fonémico, análisis y síntesis de palabras que les permitirán construir la competencia de literacidad:

M.- Cada sopita de pasta, cada florecita es un sonido, ¿cuántos sonidos tiene la palabra *igliú*? [M pronuncia cada uno de los sonidos y los niños junto con ella] ¡Muy bien! ¿Cuántos sonidos fueron?

Fomento de los procesos reflexivos

En la categoría fomento de los procesos reflexivos se agrupan las acciones mediacionales que tienen la intención de favorecer que los niños construyan aprendizajes a partir del descubrimiento de patrones, de notar inconsistencias, o de hacer inferencias inductivas. Esto incluye: llamar la atención de los niños a los aspectos relevantes de lo que deben de aprender, las preguntas que tienen el propósito de ayudar a los alumnos a aprender directamente a partir de sus acciones y el uso del error como elemento para el aprendizaje.

La acción mediacional de *dirigir la atención hacia aspectos relevantes* tiene distintos usos, entre ellos, la identificación de fonemas o grafías en una palabra, un ejemplo de esto es cuando la facilitadora pregunta:

M.- La palabra *fuate*, ¿lleva el sonido de la *f*? [haciendo el sonido] ¿Sí o no? ¿Dónde tiene la *p* *mariposa*? ¿Al principio, en medio o al final?

Cuando las personas aprenden un proceso o un contenido nuevo se enfrentan a un cúmulo de información que es percibida por ellos como amorfa y no saben a qué prestar atención. En este punto interviene el mediador a través de la acción de dirigir la atención de los aprendices hacia aquellos estímulos de la información que son relevantes para el aprendizaje. En el caso del aprendizaje inicial de la lectoescritura, identificar las grafías que componen una palabra resulta altamente relevante, y para ello la acción mediacional de la facilitadora es clave, pues con su ayuda los alumnos pueden focalizar su atención en los grafemas de la palabra:

M.- ¿Qué tienen en común estas tres palabras?

N1.- *A*.

M.- Ándale Vane, que todas tienen la *a*... ¿dónde?

N2.- Al principio.

M.- Al principio, y hay unas que tienen las *a* también en otras partes, por ejemplo... ¿cuál?

N3.- *Maestra*.

M.- ¿Dónde tiene las *a* *maestra*?

[N1 y 2 señalan con la mano hacia el pizarrón].

N3.- Ahí y ahí.

En otras ocasiones, esta acción mediacional se utilizaba durante la lectura de cuentos, en un primer momento para que los niños identificaran la portada, el título y el autor, preguntándoles: “¿Quién será esta persona, Jenny de Simón?” o “¿cuál es el título de este libro?”, y más adelante, para ayudarlos a la comprensión del texto, llamaban su atención a las ilustraciones, a los personajes de la historia y a las acciones que realizaban, formulando preguntas del tipo: “¿qué hay aquí?”, “¿qué ves, qué es eso?”, “¿qué hacen?”, “¿aquí en dónde están?”. En estos momentos, llamar la atención a elementos relevantes del texto contribuyó a que los niños ampliaran su conocimiento sobre las funciones y usos del lenguaje escrito.

El uso del error es un medio de ayuda que, de manera sistemática y constructiva, utilizan las facilitadoras en todas las sesiones de trabajo. En el transcurso de una actividad, un error presenta la oportunidad de provocar procesos reflexivos tanto a nivel grupal como individual, que permiten al colectivo o al sujeto en particular encontrar la respuesta correcta, al darse cuenta de la equivocación cometida, recapacitar sobre ella y corregirla.

Frecuentemente los errores aparecen en las producciones de los niños, tanto de escritura como de análisis fonémico. En una ocasión la facilitadora les pregunta qué palabra empieza con *P*, un niño dice: “cama”, la facilitadora voltea ver a todo el grupo y pregunta si *cama* empieza con *P*, otro niño dice que la palabra “copa”. La facilitadora vuelve a preguntar si *copa* empieza con *P*. De esta manera va utilizando el error para que los niños analicen, descubran por sí mismos y corrijan su trabajo.

El *error* se utiliza de manera constructiva, en el sentido de que la equivocación de un alumno se aprovecha para que todo el grupo aprenda; no se le pone en evidencia, no se le censura, ni se le penaliza, se utiliza para ampliar la comprensión de todos, es decir, se usan los errores individuales para lograr el aprendizaje de quienes los cometieron y del grupo completo:

- M.- Me parece que todas las palabras son las correctas, solo hay un pequeño detalle: *comí sopa*, ¿es una palabra o dos palabras?
N1.- Dos.
N2.- Son dos.
M.- Y las palabras que son muchas van... ¿juntas o separadas?
N1, N2 y N3.- Separadas.
M.- ¿Entonces ahí...
[N4 separa la palabra *sopa* de la palabra *comí* y voltea a ver a M].
M.- ¡Muy bien!

Como parte del fomento de los procesos reflexivos, las profesoras utilizaron también *la pregunta* como otro medio de ayuda que permitió el desarrollo de habilidades cognitivas tales como: la anticipación, la inferencia, la predicción, el uso de conocimiento previo y la memoria. En la tabla 1 se da un ejemplo de cada tipo de preguntas.

Tabla 1. Tipo de preguntas y habilidad cognitiva que fomenta.

Pregunta	Habilidad cognitiva que fomenta
"¿De qué trata este cuento?"	Anticipación
"Y estos nematodos que son chiquititos, ¿dónde vivirán?"	Inferencia
"Aquí tenemos un animal que empieza con el mismo sonido que <i>ogro</i> , ¿con qué sonido empezaba <i>ogro</i> ? ¿Qué animal creen que es?"	Predicción
"¿En dónde encontraron al <i>ogro</i> ?" "¿Qué pasó al final?"	Memoria
"¿Y en sus nombres no tienen ninguna N?"	Conocimiento previo

Fuente: Elaboración propia.

En el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños que asisten al Centro Polanco, la pregunta es una de las herramientas mediacionales que las facilitadoras utilizan en las sesiones de trabajo. Tal y como se aprecia en la tabla 1, su uso se centra no solo en la evaluación y monitoreo del proceso de los alumnos, sino en la promoción de diferentes niveles del procesamiento de la información y en el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión de las reglas del sistema de escritura. De esta manera la pregunta no es un fin en sí mismo, sino un medio de aprendizaje siempre y cuando los educadores sepan qué promueve una pregunta, y cómo y en qué momento se debe formular (Tornero, Truffello y Valenzuela, 2015).

CONCLUSIONES

En el estudio de la literacidad se ha criticado la enseñanza que enfatiza el conocimiento alfabético, el reconocimiento fonológico y la decodificación (Gee, 2009; Massaro, 2012) y se privilegia el modelamiento de la lectura como una actividad social, pero también hay quienes argumentan que es necesario ayudar a los niños con estas habilidades básicas (Gutierrez, 2018), sobre todo la inclusión de un fuerte componente fonético en la enseñanza con niños que presentan dislexia (Shaywitz, 2003).

Las intervenciones de las facilitadoras estuvieron encaminadas a desarrollar un proceso mental superior, comprensión y uso del código escrito, utilizando para ello distintas herramientas y símbolos creados por la cultura, como lo señala Vygotsky (1979), a través del andamiaje que cumplió con ser ajustable a las necesidades de los niños, de acuerdo con lo que señalan Wood, Bruner y Ross (1976), pero no con las otras dos características de ser temporal y explícito.

Los niños tuvieron una participación activa todo el tiempo, lo que resulta acorde con la teoría constructivista que señala la importancia de que actúen sobre el objeto de conocimiento a fin de aprehenderlo, a través de un trabajo reconstructivo por parte de los aprendices (Lerner, citado en Hernández, 2000), pero a diferencia de lo que señala el enfoque, los alumnos tuvieron pocas oportunidades de revisar su propia experiencia de aprendizaje.

Haywood, Brooks y Burns (1991) reconocen que la mediación ayuda a los niños a entender el sentido de lo que aprenden y a que se sientan competentes para realizar la tarea. En el caso presente las profesoras frecuentemente resaltaban los aprendizajes de los niños, con lo que estos podían sentirse competentes.

Desde la perspectiva que esta investigación maneja, aprender a leer y escribir se entiende como una actividad esencialmente social e interactiva en la que el estudiante se concibe como un sujeto activo y constructor de su propio proceso de aprendizaje. A partir de esta comprensión, resulta importante que aquellos profesores responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje consideren que, para que los niños se apropien del sistema de lectura y escritura de manera significativa y puedan utilizarla en otros contextos y escenarios más allá de los escolares, es fundamental hacer un cambio no solo en el tipo de actividades que se diseñen sino en las interacciones que generen para abrir camino hacia prácticas pedagógicas mucho más dialógicas e interactivas, en la que a través del intercambio de opiniones, la colaboración y el pensamiento reflexivo, los niños descubran el sentido e importancia de este sistema de comunicación y se acerquen a él desde una nueva perspectiva, motivados por el gusto y el placer por aprender, y no por la obligación de hacerlo.

Es necesario tomar conciencia de que, desde esta perspectiva, el profesor se asume como un facilitador que abre posibilidades y oportunidades de aprendizaje al ofrecer ayudas contingentes según las necesidades y características de cada uno de ellos y no como poseedor de todo conocimiento cuyo rol principal es el de transmitir todo su saber a los estudiantes. Este nuevo rol del profesor, centrado en el acompañamiento, facilita y promueve que los estudiantes construyan el conocimiento, reflexionar sobre lo que hacen y con esto ser capaces de aprender de sus aciertos, pero también de sus errores, asumiendo en un grado mucho mayor que en los salones de clase tradicionales, la responsabilidad de planear, controlar y valorar su propio proceso de trabajo y aprendizaje.

Finalmente, resulta importante que los facilitadores comprendan que el aprendizaje no es únicamente una actividad cognitiva, sino que, además, tiene una dimensión social y afectiva que debe ser considerada al momento de diseñar la intervención pedagógica. Específicamente en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura inicial, resulta altamente recomendable diseñar escenarios de actividad que además de estimular el pensamiento crítico y reflexivo de los niños, fomenten sentimientos de competencia y confianza en sus capacidades como aprendices y les ayuden a descubrir los usos sociales y comunicativos de la lectura y la escritura, para que este aprendizaje se vuelva valioso y útil para sus vidas.

REFERENCIAS

- APA [American Psychiatric Association] (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5*. Madrid: E. Médica Panamericana.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B., y Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.

- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Morris, R. D., y Lyon, G. R. (2005). Evidence-based assessment of learning disabilities in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 506-522. DOI: https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3403_7.
- Gee, J. P. (2009). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.
- Gutiérrez, R., y Díez, A. (2017). Conciencia fonológica desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1).
- Haywood, H., Brooks, P., y Burns, S. (1991). Cognitive curriculum for young children. En A. Costa, (ed.), *Developing minds programs for teaching thinking* (pp. 107-109). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hernández, G. (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2007). *El aprendizaje en tercero de primaria en México: español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D220.pdf>.
- INEE (2019). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>.
- Massaro, D. W. (2012). Acquiring Literacy Naturally. *American Scientist*, 100(4), 324-333. DOI: <https://doi-org.ezproxy.iteso.mx/10.1511/2012.97.324>.
- Medina, L., Valdivia, A., y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psyche*, 23(2). Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psyche/v23n2/art03.pdf>.
- Miles, M., y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ramón Mac, C., Peniche Cetzal, R., y Mora Osuna, N. (2019). El clima del aula como factor de eficacia escolar desde el trabajo del profesor de bachillerato. *Docere*, (20), 40-42. DOI: <https://doi.org/10.33064/2019docere202206>.
- Shaywitz, R. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science based program for reading problems at any level*. Nueva York: A. A. Knopf.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56750681021>.
- Tornero, B., Ramaciotti, A., Truffello, A., y Valenzuela, F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educ. Educ.*, 18(2), 261-283. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.5>.
- UNESCO (2017). *Literacy rates continue to rise from one generation to the next (Factsheet No. 45)*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002589/258942e.pdf>.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. Recuperado de: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/toc/14697610/1976/17/2>.

Cómo citar este artículo:

Gómez López, L. F., Valdés Dávila, M. G., y Centeno Partida, M. d. L. (2021). Mediaciones para la adquisición del código escrito (2021). *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 5(2), pp. 33-44. doi: doi.org/10.33010/recie.v5i2.972.



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.