

# ***Interacciones que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura inicial***

MARÍA DE LOURDES CENTENO PARTIDA

**Resumen:** *Este capítulo describe las relaciones interactivas entre enseñantes y aprendices que tienen lugar en los grupos de trabajo de un centro comunitario (Centro Polanco), integrados para que los niños de zonas vulnerables que presentan rezago escolar avancen en el aprendizaje de la competencia de literacidad. En específico, se muestran las interacciones y mediaciones que llevan a cabo las facilitadoras y que promueven que los estudiantes, a partir de su propia experiencia y mediante procesos de pensamiento dialógicos y participativos, desarrollen las habilidades cognitivas y comunicativas de la lectoescritura inicial, bajo un clima de trabajo afectivamente seguro, caracterizado por relaciones positivas, de respeto, confianza y aceptación mutua, dispuesto para promover el cuidado de la persona y la revaloración de los niños como aprendices competentes con capacidad de autogestión en su vida escolar.*

**Palabras clave:** *literacidad, mediación, interacción, aprendizaje inicial de la lectura, ambientes de aprendizaje.*

**Abstract:** *This chapter describes the interactive relations between teachers and learners that take place in the working groups of a community center (Centro Polanco), formed so that children from vulnerable areas who are falling behind in school can make progress in learning literacy competencies. The description focuses specifically on the interactions and mediations that the facilitators engage in, with the aim of encouraging the students, on the basis of their own experience and by way of processes that include dialogic and participatory thinking, to develop the cognitive and communicative skills needed for initial reading and writing. The facilitators also procure a work atmosphere where the affective context offers security, and is characterized by positive relations of respect, trust and mutual acceptance, intended to promote care of the person and the revaluation of the children as competent learners capable of self-management in their school life.*

**Keywords:** *literacy, mediation, interaction, first stage of learning to read, learning settings.*

A partir de la premisa de que el aprendizaje sucede en la actividad conjunta cuando dos o más personas colaboran en prácticas socialmente significativas, dialógicas y participativas, es que el objetivo de esta investigación es dar cuenta de las interacciones entre enseñantes que promueven el aprendizaje de la lectoescritura inicial y aprendices, niños de contextos desfavorecidos con dificultad en la apropiación de esta competencia.

El capítulo recupera la práctica educativa de dos estudiantes universitarias quienes fungieron como profesoras de estos niños durante los meses de enero a mayo de 2020. Específicamente, se presentan y describen las interacciones y mediaciones que llevan a cabo y que permiten que, los niños que acuden al Centro Polanco a recibir apoyo en esta área, avancen en el aprendizaje de esta competencia, a la par que desarrollan una serie de actitudes, valores y responsabilidades compartidas que generan vínculos afectivos entre los miembros del grupo, así como sentimientos de competencia y valía mediante los cuales los niños recobran la confianza en sus capacidades como aprendices. De esta manera, el capítulo presenta dos grandes conjuntos de interacciones: las que preparan el ambiente para el aprendizaje y las que movilizan la competencia de literacidad.

El texto se estructura en cuatro apartados que consisten, primero, en realizar un acercamiento teórico al concepto de aprendizaje como actividad social mediada, donde las ayudas que los enseñantes brindan a los aprendices resultan decisivas para la construcción personal de conocimiento y la implicación activa en los propios procesos de aprendizaje. Además, está el análisis de las pautas de interacción y mediaciones ocurridas entre enseñantes y aprendices durante las sesiones de trabajo en el Centro Polanco, que posibilitan la adquisición de la lectoescritura inicial de manera reflexiva y colaborativa en un ambiente afectivamente seguro de trabajo. En el tercer apartado se presenta un marco pedagógico que ayudará a los educadores en el diseño de la actividad de aprendizaje. A manera de cierre, se anotan las reflexiones y conclusiones finales.

## EL APRENDIZAJE COMO ACTIVIDAD SOCIAL COMPARTIDA

Los enfoques que destacan el aprendizaje como resultado de la interacción social entre el individuo y su entorno cultural tienen sus raíces en los planteamientos derivados de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Desde esta perspectiva “la cultura y la mente son inseparables” (Guitart, 2008, p.9), por lo que, para entender el funcionamiento y estructura psicológica de las personas, se debe conocer primero el contexto en el cual estas participan y desde el cual se generan el conjunto de relaciones e interacciones sociales que van marcando y delineando la manera de ser, actuar y sentir de cada una de ellas (Guitart, 2011). Bajo este enfoque, “la construcción social de significados y la elaboración personal de sentido” son el resultado de la apropiación de un amplio y diverso conjunto de prácticas culturales que surgen en un determinado contexto social, en un momento histórico específico (Guitart, 2008, p.9). Al incluir el contexto social como elemento esencial en el crecimiento cognitivo de las personas, la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky rompe con el dualismo individual —entorno social, niega que la persona se construya de manera aislada del contexto y dentro de sus propios marcos cognitivos—. En lugar de ello, individuo y contexto social son concebidos como “elementos mutuamente constitutivos” (Cole, 1990, p.5) que se influyen de manera recíproca, por lo que el desarrollo humano está determinado por la interacción social en un contexto cultural específico, pero a su vez, las personas transforman y modifican ese medio cultural. En consecuencia, la mente humana es el resultado de una “co-construcción mediada culturalmente por otros” (Hernández Rojas, 2006, p.160) mediante la participación en actividades significativas en el contexto social (Valsiner, 2007, citado en Guitart, 2008).

La idea básica planteada por Vygotsky fue que las funciones mentales de orden superior tales como recordar, hablar o pensar son de naturaleza social, es decir, surgen en la relación entre seres humanos. Bajo el esquema vygotskiano, esta idea queda expresada según la ley de la doble formación, la cual expresa que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica).

Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos (Baquero, 1997, p.42).

Así, desde este paradigma, el elemento clave para explicar el desarrollo de las personas es la actividad conjunta, y a partir de ella, las relaciones que se generan y que posibilitan la “reorganización psicológica del sujeto” mediante un “proceso de internalización” de las prácticas culturales (Baquero, 1997, p.42). En función de lo planteado por la ley general de doble formación, no se puede hablar de desarrollo personal sin un proceso de “inculturación que ocurre dentro de un contexto histórico-cultural determinado” (Hernández Rojas, 2006 p.166). De esta manera, gracias a los procesos de participación y a la intervención de otros miembros más maduros —padres, compañeros, amigos— es que las personas van obteniendo un mayor dominio en relación a las diferentes tareas que realizan (Wertsch, 1995; Rogoff, 1993).

La propuesta de Vygotsky, al romper con la creencia de que el aprendizaje se produce mediante la interacción directa entre el sujeto y su entorno e introducir el concepto de mediación sociocultural para explicar que el aprendizaje surge en la participación de actividades conjuntas bajo la guía de expertos o personas con mayor dominio en el uso de los artefactos culturales (Vygotsky, 1995; Wells, 2001; Daniels, 2009), abre la puerta a una nueva visión sobre los mecanismos bajo los cuales las personas crecen y se desarrollan.

Al destacar “la agencia individual en la construcción de fenómenos psicológicos a partir de influencias sociales” (Daniels, 2009, p.114), la unidad de análisis queda ceñida a la acción mediada, ya que para aprender es necesaria la presencia de otros más capaces, que al interponerse entre el sujeto y el entorno, seleccionando, ampliando, explicitando, etcétera, los objetos y procesos, modifican de manera radical la interacción del sujeto con su contexto, provocando desarrollo y cambio.

Como se ha venido mencionando, desde esta perspectiva el despertar de cualquier tipo de aprendizaje está condicionado por las constantes interacciones que el individuo tiene entre él y su entorno, entre la ejecución con ayuda a la acción independiente, a través del tránsito por lo que Vygotsky denominó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual se entiende como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Baquero, 1997, p.137).

La idea central de la ZDP implica que lo que un día se realiza con ayuda y desde la regulación interpsicológica, llegará a hacerse de manera independiente y desde un control o regulación intrapsicológica creando una “relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo” (Wertsch, 1995, p.129). Dicho de otra manera, la ZDP puede definirse como el espacio en que gracias a la ayuda de alguien más, una persona es capaz de resolver una tarea logrando un mayor desempeño que el que hubiera alcanzado de manera independiente (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). De acuerdo a esta caracterización, la ZDP define aquellas habilidades, destrezas, conocimientos o actitudes que no se han desarrollado, pero que lo harán, gracias a las ayudas o soportes que los miembros con mayor dominio sobre la tarea ofrecen a los menos experimentados.

Traducido esto al campo pedagógico significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje no deben estar centrados en lo que los aprendices realizan de manera independiente y sin ayuda de otros (nivel de desarrollo real) sino en lo que podría llegar a desarrollar gracias a la ayuda o intervención de alguien más (nivel de desarrollo próximo) por tanto, el papel desempeñado por el profesor, que como experto capacita al que aprende para que se convierta en un actor competente y con capacidad para actuar de manera independiente, es esencial en todo acto educativo, porque sin las ayudas que este brinda, los aprendices tendrán serias dificultades para apropiarse de las prácticas o saberes culturales. Desde esta perspectiva, el profesor deberá actuar como un facilitador y mediador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes otorgando ayudas pedagógicas específicas, diseñadas y organizadas de manera estratégica para que la apropiación de saberes, prácticas e instrumentos culturales sea posible (Hernández Rojas, 2006; Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2002; Wells, 2001).

Debe tenerse claro también que, por parte del alumno, esta apropiación no se da de manera pasiva sino por el contrario, el estudiante ejerce un papel en esencia activo, creativo y reconstructivo en su propio proceso de aprendizaje

que le permite pasar al plano de la conciencia interna lo que un día estuvo fuera de él en el plano de la interacción social (Wertsch, 1995).

Para Gerardo Hernández Rojas (2006), otra cuestión relevante, en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene que ver con el propósito de que los alumnos actúen de manera autorregulada. Esto se refiere a que, al término de una intervención educativa, el estudiante sea capaz de manejar por sí mismo un saber teórico o metodológico que en un momento inicial estuvo regulado y controlado por el enseñante, hasta llegar al punto final donde tal saber será regulado por el mismo. De esta manera, y desde la perspectiva de este autor, la enseñanza a través de la ZDP también puede considerarse como un proceso progresivo de “ceder el control” (p.170) del aprendizaje a quien está en vías de adquirirlo.

Así, distinguir la interacción educativa desde el concepto de la ZDP significa, como menciona Cristóbal Suárez (2004), ir en “búsqueda de nuevas oportunidades de aprendizaje” (p.7) a través del papel mediador que desempeña el profesor. Para Feuerstein (1980), en Silvia Orru (2003) la mediación es el conjunto de ayudas que surgen de la interacción entre enseñantes y aprendices y cuya función es la de “transformar la situación de aprendizaje de incidental a intencional” para que el aprendiz desarrolle una serie de “pre-requisitos cognitivos” (p.36) que le permitirán actuar de manera eficaz y con autonomía al momento de enfrentarse de manera directa a los estímulos o eventos.

Por su parte, Harry Daniels (2009) explica que los “mediadores funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales, culturales e históricos y actúa sobre ellos” (p.31), lo que en los procesos de enseñanza aprendizaje se traduce en los apoyos que de manera intencionada ofrece el profesor a los estudiantes para ayudarlos a ordenar, seleccionar, priorizar y filtrar la información que deberán aprender.

Para Antoni Zabala (2000), ofrecer ayudas contingentes es esencial en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que sin ellas los estudiantes “difícilmente lograrían aprender y aprender de manera significativa” (p.99). De acuerdo con este autor, las ayudas que promueven aprendizaje son aquellas que se adecuan a las características y necesidades de los estudiantes, es decir, que se ajustan a sus contextos de competencia inicial; que representan retos cognitivos, lo que significa que gracias a ellas los estudiantes logran construir mayores comprensiones y que son tempora-

les, el apoyo solo debe durar hasta que el estudiante demuestra dominio sobre la tarea.

Por su parte, Hernández Rojas (2006) menciona que una característica más de estas ayudas es que deben ser explícitas, es decir, audibles y visibles, de tal manera que los estudiantes al hacerse conscientes de ellas puedan incorporarlas a su propio repertorio de estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con Reuven Feuerstein (1980), cada interacción entre un enseñante y un aprendiz tiene el potencial de llegar a ser una experiencia de aprendizaje que produzca conocimiento y cambio, pero para que esto ocurra, la calidad de la interacción debe de cumplir ciertos criterios, entre los que se destacan: la intencionalidad, la trascendencia, la comunicación de significado, la mediación de un sentido de competencia, la regulación y el control de la conducta, la participación y la conducta compartida. Para este autor, la intencionalidad es la condición básica de cualquier experiencia de aprendizaje mediado y consiste en que el educador selecciona y organiza los estímulos que presentará al aprendiz, para conseguir los objetivos de aprendizaje fijados de forma previa, llamando la atención a elementos relevantes de la tarea o del conocimiento que se desea adquirir para que el estudiante lo perciba e interprete de forma significativa.

El carácter trascendente de la interacción mediada ocurre cuando el aprendizaje generado en una situación educativa, además de servir para resolver una tarea presente, posibilita que el estudiante lo utilice en otras ocasiones y situaciones que traspasan el salón de clase. La comunicación de significado se da cuando en la interacción, el profesor presenta a los estudiantes las actividades, los materiales y los recursos de forma interesante y relevante, permitiendo que la actividad de aprendizaje cobre sentido, y con esto, la posibilidad de transferencia a otros escenarios más allá del aula. La mediación de un sentido de competencia es una característica fundamental de la interacción mediada ya que, mediante ella, los aprendices aprenden a confiar en sus propias capacidades, lo cual es crucial para que suceda el aprendizaje. En el ámbito escolar, la mediación de un sentido de competencia implica que el profesor adapte los aprendizajes de acuerdo a los intereses y capacidades cognitivas de los estudiantes.

La interacción mediada deberá favorecer también la capacidad de regulación y control de la conducta inhibiendo respuestas impulsivas y fomentando

un pensamiento reflexivo que mejorará la calidad del aprendizaje. Al final, la participación y conducta compartida posibilita que profesores y estudiantes participen en la experiencia de aprendizaje mediante interacciones de doble vía que, aunque dirigidas por el enseñante, no son autoritarias y exigen de los estudiantes retos cognitivos que activan procesos reflexivos de pensamiento, lo cuales son fundamentales en los procesos de aprendizaje, porque gracias a ellos, la estructura mental de los aprendices se desarrolla, dando paso a configuraciones de pensamiento cada vez más complejas y mejor estructuradas (Gómez Palacio, Cárdenas, Guajardo, Kaufman, Maldonado et al., 1984; Coll, 2003).

A las características señaladas con anterioridad, autores como Roland G. Tharp y Ronald G. Gallimore (1988), añaden estrategias específicas tales como el modelamiento, la retroalimentación, la instrucción, el manejo de contingencias y el uso de preguntas como medios de ayuda clave que definen la calidad de las relaciones interactivas al interior de los salones de clase, y que según el uso que los enseñantes hagan de ellas, se conviertan en herramientas poderosas para la mediación del aprendizaje. En cualquiera de los casos, el sentido de interacción e intercambio es el motor para la construcción de conocimiento al interior de los grupos y condición esencial de los procesos de aprendizaje.

## INTERACCIONES Y MEDIACIONES EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

Como se ha venido señalando, el avance que los estudiantes puedan tener en sus aprendizajes, depende en gran medida de las “interacciones concretas” que los profesores establecen con ellos (Onrubia, 2002, p.6). Se ha mencionado también, que del conjunto de interacciones que los enseñantes llevan a cabo, solo algunas de ellas tienen el potencial para convertirse en experiencias significativas y lograr un aprendizaje que enriquezca no solo el intelecto de los estudiantes sino la “personalidad total del individuo” (Gómez Palacio, Adame, Cárdenas, Contreras, Galindo et al., 1991, p.24).

De acuerdo con autores como César Coll (2003), Zabala (2000), H. Carl Haywood (1993), César Coll, Javier Onrubia, Teresa Mauri (2008) y Javier Onrubia (2002), en los procesos de interacción profesor-estudiante el elemento que determina no es la cantidad de las interacciones sino la calidad de



las mismas. Para Coll (2003), por ejemplo, la intervención eficaz es aquella que reúne las siguientes características:

- a. Es “contingente a la dificultades” que los aprendices encuentran al momento de estar realizando una tarea (Coll, p.143).
- b. Se orienta hacia los aspectos de la tarea que el niño todavía no es capaz de realizar por sí mismo.
- c. Debe moverse de niveles altos de ayuda hacia otros más bajos y de poco apoyo.
- d. Debe ser personalizada y ajustarse a las necesidades individuales de los aprendices.

Por su parte, Onrubia (2002) menciona que las interacciones entre profesores y estudiantes que mayor potencial tienen para generar cambio en las estructuras de conocimiento de los aprendices son aquellas que “están implicadas en los procesos de creación de ZDP y de avance a través de ellas” (pp. 6-7), para ello, las interacciones que se lleven a cabo deberán tener las siguientes características:

1. Cada actividad particular deberá ser colocada dentro de un contexto más amplio para que tenga sentido y no sea percibida como una experiencia aislada de aprendizaje.
2. Fomentar, en la medida de lo posible, la participación activa de todos los miembros del grupo en las diferentes tareas que se realicen de forma independiente a la comprensión, interés o dominio que cada uno de ellos tengan.
3. Establecer un clima relacional basado en la confianza, el afecto y la aceptación mutua, donde además haya espacio para la experimentación, la sorpresa, el juego y el gusto por aprender.
4. Ser flexibles y estar dispuestos y atentos a realizar los ajustes y cambios necesarios, en función de los avances y logros que van presentando los estudiantes.
5. Promover el aprendizaje autónomo y reflexivo de los estudiantes.
6. Establecer de manera explícita y cotidiana la relación entre los nuevos conocimientos y los previos.
7. Utilizar el lenguaje de manera clara y explícita.

8. Hacer uso del lenguaje para “reestructurar y reorganizar sus experiencias y conocimientos” (Onrubia, 2002, p.13).

Resumiendo lo planteado hasta ahora y siguiendo los postulados de Coll (2003), es posible decir que:

Los procesos escolares de enseñanza / aprendizaje son, en esencia, procesos interactivos con tres vertientes; el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje, y el profesor que actúa, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos (p.136).

Bajo esta concepción, los enseñantes que guíen el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial deberán considerarse como agentes activos, que dialogan y reflexionan junto con sus estudiantes, que resuelven problemas de manera colaborativa y conjunta y que construyen el aprendizaje de la lectura y la escritura considerando los diferentes niveles de conceptualización que cada uno de ellos tiene (Gómez Palacio et al., 1984). Asimismo, respetan los ritmos individuales de trabajo, valoran las diferentes aportaciones y puntos de vista y comparten junto con sus estudiantes las actividades del aula, lo que significa dejar de tener una posición de poder y autoridad frente a los niños para pasar a formar parte de un grupo, de una comunidad que aprende de manera interactiva y colaborativa (Gómez Palacio et al., 1984; Tharp et al., 2002; Zabala, 2000).

Desde esta perspectiva y siguiendo lo planteado por Gómez Palacio et al. (1984) en la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, las interacciones que llevan a cabo los profesores y que contribuyen a que los niños vayan avanzando en su conceptualización, son aquellas que:

- a. “Crean situaciones claras de conflicto cognitivo” (p.94), es decir, interacciones que ayuden a los niños a pensar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
- b. Que generan discusión e intercambio de información.
- c. Que utilizan el error de manera constructiva.
- d. Que favorecen un clima propicio para el aprendizaje, reconociendo, valorando y estimulando el trabajo de los niños.

En función de lo que hasta aquí se ha planteado y a partir del análisis de la práctica educativa que se lleva a cabo en el Centro Polanco, se reconocen en los procesos de enseñanza-aprendizaje un conjunto de interacciones que posibilitan la adquisición de la lectoescritura inicial de manera reflexiva y colaborativa bajo un ambiente de aprendizaje caracterizado por la cercanía, la confianza y la creación de vínculos afectivos entre enseñantes y aprendices. Estas interacciones se clasifican en dos grandes conjuntos:

1. Interacciones que preparan el ambiente para el aprendizaje.
2. Interacciones que movilizan la competencia de literacidad.

Bajo la primera categoría, interacciones que preparan el ambiente para el aprendizaje, se encuentran aquellas interacciones y acciones mediacionales que llevan a cabo las facilitadoras y que promueven un clima afectivamente seguro, caracterizado por relaciones positivas, de respeto, confianza y aceptación mutua que promueven:

- a. El cuidado de sí, de los otros y del espacio de trabajo.
- b. La construcción compartida de las normas de convivencia.
- c. Sentimientos de competencia y valía en los estudiantes.

La segunda categoría, interacciones que movilizan la competencia de literacidad, alude al conjunto de interacciones y mediaciones utilizadas por las facilitadoras que permiten que los niños, a partir de su propia experiencia y mediante procesos de pensamiento reflexivo desarrollen las habilidades cognitivas y comunicativas de la lectoescritura inicial. Se incluyen aquí aquellas que favorecen:

- a. Llamar la atención a elementos relevantes.
- b. Recuperar experiencias y conocimiento previo.
- c. Aprender del error.

A continuación, se describen cada una de estas categorías y se presentan algunas viñetas tomadas de los registros del trabajo cotidiano en el Centro Polanco, como ejemplo de las mediaciones utilizadas por las facilitadoras durante las sesiones de trabajo. En las transcripciones los

nombres de Karla y Michelle corresponden a las profesoras, el resto a los estudiantes.

## **Interacciones que preparan el ambiente para el aprendizaje**

Desde la perspectiva que he venido desarrollando, “hablar de un salón de clase es hablar de interacciones” (Centeno, 2007, p.80), donde las pautas de actividad diseñadas por los profesores van marcando el ritmo del qué, cómo, cuándo y para qué aprender (Tharp et al., 2002). Bajo estos patrones de actividad compartida, no solo se posibilita el aprendizaje de contenidos escolares. Para Zabala (2000), las relaciones que se producen entre enseñantes y aprendices establecen un plano social sobre el cual se construyen también identidades. Es decir, a partir de las interacciones generadas entre profesores y estudiantes, estos últimos, descubren sus fortalezas, debilidades, competencias o flaquezas, construyendo a partir de ello, imágenes personales de sí mismos.

Para Cecilia Fierro, Patricia Carbajal y Regina Martínez-Parente y Alfredo Furtán (2010), la manera en que los profesores se comunican con sus estudiantes, el tono de voz que utilizan, la retroalimentación que ofrecen y el reconocimiento que hacen de su trabajo, son elementos clave de los procesos de enseñanza-aprendizaje porque dependiendo de cómo sean estos, influyen de manera ya sea positiva o negativa en los aprendizajes escolares de los estudiantes. De acuerdo con estos autores, para aprender, resulta fundamental establecer dentro del salón de clase un clima afectivamente seguro de trabajo, donde los estudiantes se sientan confiados para participar, cooperar y relacionarse de múltiples maneras y en los diferentes momentos del acto educativo.

Por su parte, autores como Zabala (2000) y Roland G. Tharp, Peggy Estrada, Stephanie Dalton y Louis Yamauchi (2002) mencionan que del conjunto de interacciones necesarias para producir aprendizaje dentro del aula, el establecimiento de un clima afectivamente seguro de trabajo es condición indispensable. De acuerdo con estos autores, para que el aprendizaje escolar suceda, los profesores deberán favorecer relaciones basadas en el respeto, la aceptación y la confianza mutua, creando entornos de aprendizaje seguros y ordenados con interacciones que fomenten la cooperación, la solidaridad y la cohesión del grupo. Por su parte Ramón Flecha y Pilar Álvarez (2016)

mencionan que las interacciones que los profesores tienen con sus estudiantes y que transmiten confianza en sus capacidades como aprendices, no solo mejoran los aprendizajes individuales sino que también influyen de manera positiva en la convivencia del grupo al generar sentimiento de confianza y de valía en cada uno de ellos.

Así pues, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, una de las tareas fundamentales de los profesores será establecer interacciones regidas por el afecto que favorezcan, en primer lugar, que los estudiantes construyan percepciones “positivas y ajustadas de sí mismos” (Zabala, 2000, p.102) que les permitan afrontar los desafíos que las tareas escolares les exigen, y en segundo, establecer relaciones solidarias y empáticas entre compañeros, lo cual potenciará el aprendizaje individual a través del trabajo colaborativo, la ayuda entre pares y por ende, la construcción compartida de conocimiento al interior del grupo (Flecha y Álvarez, 2016; Fierro et al., 2010; Tharp et al., 2002; Zabala, 2000).

Tomando como base lo señalado con anterioridad, es posible afirmar que en el Centro Polanco, la creación de un ambiente afectivamente seguro de trabajo donde las relaciones entre enseñantes y aprendices se dan bajo un marco de respeto, escucha y aceptación mutua, es una característica distintiva, que además de favorecer que los niños se involucren de manera activa y comprometida en su propio proceso de aprendizaje, les permite descubrirse como aprendices competentes y personas valiosas con capacidad de autogestión en su vida escolar. Las facilitadoras despliegan un conjunto de interacciones y acciones mediacionales que promueven un ambiente propicio para el aprendizaje, convirtiendo el salón de clase en un espacio cálido, de cercanía y de encuentro con el otro, mediante formas relacionales que favorecen: el cuidado de sí, de los otros y del espacio de trabajo, la construcción compartida de las normas de convivencia y el desarrollo de un sentido de competencia.

El cuidado de sí, de los otros y del espacio de trabajo

Las mediaciones que llevan a cabo las facilitadoras en Centro Polanco y que favorecen el cuidado de sí, de los otros y del espacio de trabajo son de diferente tipo y suceden en diferentes momentos de la clase. Al inicio de las sesiones, por ejemplo, todos los días y de manera intencionada, las profesoras abren un espacio de conversación con los niños para saber cómo llegan al

salón de clase, les preguntan cómo están, cómo se sienten y lo que hicieron durante el fin de semana, estableciendo una atmósfera afectiva y relacional que prepara el ambiente para el aprendizaje, y que de acuerdo con Fierro et al. (2010) y Zabala (2000) posibilita que los niños, a lo largo de todo el proceso educativo, participen de las diferentes actividades de manera libre y espontánea, implicándose en ellas de modo auténtico, motivados por el gusto y el interés, y no por la obligación de tener que hacerlo.

Durante el transcurso de la actividad, las facilitadoras están atentas a la manera en que los niños resuelven las tareas, al ofrecer ayudas puntuales cuando son necesarias, pero también solicitando el apoyo entre compañeros cuando observan que alguno de ellos no está realizando el trabajo de manera correcta o que no está avanzando en la realización de la tarea. Cuando esto ocurre, las profesoras solicitan a un niño en particular que brinde el apoyo al otro: “Ayúdale a Diana a que escriba una palabra ella también”. Al pedir que se ayuden entre sí, las profesoras no solo están trabajando para que todos los miembros del grupo logren los objetivos de aprendizaje manteniendo una actitud de igualdad de competencias entre compañeros, además, priorizan la colaboración y el sentido de compañerismo sobre la competencia y el logro individual, marcando con esto una manera particular de estar y aprender dentro del salón de clase donde la solidaridad y ayuda mutua son valores que se promueven y comparten.

El cuidado de sí y de los otros lo fomentan también al respetar los ritmos de trabajo y de participación de cada uno de los niños. Las facilitadoras no fuerzan procesos ni aprovechan su posición de autoridad para exigir, por ejemplo, que participen cuando no quieren hacerlo sino que, por lo contrario, permiten que estos se involucren en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo y desde sus propias capacidades, dándoles la oportunidad de desenvolverse de manera confiada y mostrándose tal cual son (Fierro et al., 2010). La siguiente intervención es un ejemplo de lo anterior:

Karla miró a Lupita y le preguntó: ¿No quieres empezar tú?

Lupita con la cabeza hizo la seña de “no”.

Karla: A Lupita le va a tocar al último.

De igual manera, las facilitadoras fomentan que entre compañeros se respeten también estas diferencias al momento de aprender, por lo que cuando

un niño roba la palabra o el turno de participación a otro, las profesoras le solicitan, por ejemplo, que vuelva a su lugar o que permita que su compañero responda, mostrando con esto un estilo relacional donde el cuidado de la persona está como lo mencionan Cecilia Fierro y Bertha Fortoul (2017) al centro del proceso educativo.

Lo mismo ocurre cuando entre compañeros se devalúa la capacidad de alguno de ellos. Ante comentarios como: “Ella no sabe maestra”, las facilitadoras intervienen para aclarar que su compañero “Sí sabe, pero que a veces no le dan ganas de hablar en frente de todos” o que “tienen que darle tiempo para que responda”. Interacciones como estas, además de posibilitar, como se mencionó hace un momento, que cada estudiante se desenvuelva dentro del salón de clase a partir de sus propias necesidades y estilo de aprendizaje, contribuyen también a la inclusión y cohesión grupal porque muestran a los niños el respeto por las diferentes maneras de actuar, que dentro de este salón de clase no son vistas como algo negativo sino como una oportunidad más para aprender.

En relación al cuidado del espacio de trabajo se observa que desde el primer día de clase, las facilitadoras junto con los estudiantes establecen normas claras para el uso y manejo de los materiales, las cuales quedan establecidas en el contrato social del grupo, donde uno de los acuerdos de convivencia es: “respetar y cuidar a los compañeros y el material” o bien, se configuran durante el transcurso de la actividad cuando de manera directa las profesoras dan una instrucción para el cuidado del espacio físico, como por ejemplo: “Cuando vayan a sacarle punta, se acercan al bote de basura”.

La responsabilidad de ordenar y guardar los materiales queda a cargo de los estudiantes, quienes después de utilizarlos deben regresarlos de donde los tomaron, por ejemplo, colocando los lápices y los colores a las cajas que están en medio de la mesa, guardando el alfabeto móvil o regresando al librero las hojas y cuentos infantiles. Esta forma de organizar, utilizar y cuidar tanto el espacio físico como el material, además de favorecer el mejor control y manejo de la actividad de aprendizaje por parte de las facilitadoras, define también, el conjunto de “acciones, actitudes y movimientos” (Cabello, 2011. p.199) que se espera de los niños, otorgando un carácter especial y único al ambiente de aprendizaje, en este caso, caracterizado por el uso compartido de los materiales, la colaboración y el compromiso mutuo por mantener un espacio de trabajo limpio y ordenado para todos.

En las sesiones de trabajo en Centro Polanco se observa un fuerte trabajo para la construcción colaborativa y dialógica de los acuerdos de convivencia dentro del grupo. La elaboración de un contrato social y su posterior seguimiento es una tarea que las facilitadoras realizan de manera cuidadosa y en la cual invierten un número considerable de horas y esfuerzo. Primero, para la creación del mismo y posteriormente para su seguimiento y cumplimiento en el salón de clase. Una de las características de esta actividad es que las normas, en lugar de construirse desde fuera y sobre los parámetros del profesor, se elaboran internamente y desde la experiencia personal de cada uno de los niños quienes, en colaboración y aceptación con sus compañeros, definen aquellas conductas que consideran importantes y que a su juicio les permiten trabajar de forma adecuada dentro del aula.

Su elaboración incluye también establecer las consecuencias que se asumirán si alguno de ellos rompe con los acuerdos establecidos. Para su construcción, las profesoras formulan preguntas a los niños del tipo: “¿qué creen que nos ayudaría a trabajar bien?” Anotan en el pizarrón las respuestas que se van dando y después confirman con ellos si están de acuerdo o no en incluirlas en el contrato. Una vez que el grupo las aprueba, las normas y consecuencias quedan definidas y registradas en una hoja de rotafolio, la cual es firmada por todos los miembros del grupo y colocada en una de las paredes del salón de clase. Como ejemplo de lo anterior, a continuación, se presenta un fragmento de esta actividad conducida y mediada por las facilitadoras:

Michelle: Vamos a hacer algo que se llama un contrato social. ¿Alguien sabe qué es eso?

Joshua: Sí.

Michelle: ¿Qué es?

Joshua: Se tapa los ojos y agacha la cabeza contra la mesa: no me acuerdo, yo sí... yo sí sabía que era, pero... ya no me acuerdo.

Michelle: Está bien. ¿Alguien se acuerda? A lo mejor Karla sabe.

Karla: A mí se me ocurre que el contrato social puede ser como las reglas del salón para saber cómo debemos comportarnos, ¿sí? ¿Qué opinan?

[...]



Karla: Está bien padre porque lo vamos a construir entre todos, no es lo que a Michelle y a mí se nos ocurra, lo vamos a hacer entre todos. Si a ustedes se les ocurre que hay alguna regla que debería haber.

[...]

Michelle: ¿Alguien me puede dar un ejemplo de algo que tenemos que hacer aquí para que todo salga bien?

Noé: Hablar cuando... no estar platicando.

Karla: O sea, ¿no interrumpirnos?

Nazareth: Ajá, mientras asiente con la cabeza.

Karla: Ah, esa es una buena idea.

Michelle: ¿Les parece a ustedes? ¿Están de acuerdo o no?

El valor que tiene que las facilitadoras promuevan conversaciones alrededor del tema de las pautas de convivencia y reflexionen con los niños sobre aquellas conductas o comportamientos que son adecuadas o no dentro del aula, radica en que esto, van construyendo su propio “marco conductual” (Centeno, 2007, p.130) desde el cual se moverán y actuarán, aprendiendo, como mencionan Richard L. Curwin y Allen N. Mendler (2003), a responsabilizarse de su comportamiento, tomar sus propias decisiones y asumir las consecuencias que se deriven de ellas. Por otra parte, cuando enseñantes y aprendices establecen de forma conjunta las normas de clase, se promueven relaciones más horizontales que resultan fundamentales para la edificación de un clima de clase apto para el aprendizaje, donde los niños, sin temor a ser sancionados por sus conductas o disminuidos en sus capacidades se sienten confiados en participar, actuar, decir y hacer (Fierro et al., 2010).

Cabe destacar que en la práctica educativa que ocurre en el Centro Polanco, las interacciones para la construcción compartida de las normas de convivencia no quedan suscritas solo a la elaboración del contrato social. En diferentes momentos y a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las facilitadoras retoman los acuerdos de convivencia como un recurso para ordenar o regular las conductas, situación que resulta fundamental para que los estudiantes se apropien de ellas y pasen a formar parte de su estilo de ser, estar y actuar dentro del salón de clase. Esto lo realizan mediante interacciones donde reflejan a los estudiantes que están incumpliendo con una norma, por ejemplo: “veo que no se están comportando como ustedes

firmaron que nos íbamos a portar” o formulándoles preguntas que ayudan a la autorregulación de su conducta:

Karla: Oigan, pero yo tengo una pregunta, ¿vamos a agarrar todos los colores al mismo tiempo o de uno por uno?

Niños: De uno por uno.

Karla: ¿Vamos a gritar mientras dibujamos o vamos a estar en silencio?

Niños: Estar en silencio.

Karla: Ok, muchas gracias.

En esta forma de corregir, se observa también un trato amable y cordial hacia los niños, situación que a juicio de Fierro et al. (2010) resulta fundamental, ya que la manera en que los profesores interactúan con los estudiantes para hacer cumplir las normas, tiene un efecto inmediato en la conducta, pero a largo plazo, implicaciones en el desarrollo emocional de los niños, así como de la manera en que deciden comprometerse y participar de las diferentes actividades de aprendizaje.

Por su parte Curwin et al. (2003) mencionan que cuando en los salones de clase las normas que se establecen tienen por objetivo controlar la conducta de los estudiantes para que estos sigan instrucciones precisas y que actúen de acuerdo a lo que el profesor solicita, premiando y castigando sus actuaciones o intervenciones, las normas pierden sentido, los estudiantes las perciben ajenas a ellos mismos, y la motivación por seguirlas y cumplirlas se ve disminuida. Por el contrario, cuando estas se establecen de manera conjunta y en lugar de premiar o castigar se definen consecuencias lógicas, los estudiantes están más dispuestos a asumirlas, a hacerlas suyas, y por su propia voluntad, a cumplirlas. Para lograr una mayor autorregulación de su comportamiento y creando un ambiente de corresponsabilidad entre los compañeros.

El desarrollo de un sentido de competencia

Independientemente de los conceptos que se pretenden enseñar, una pieza fundamental para el aprendizaje de los niños es la percepción que cada uno de ellos tiene sobre sí mismo y sobre sus capacidades como aprendices (Haywood, 1993). Del papel que juega en el aprendizaje la valoración que el profesor hace de sus estudiantes, se desprende que una de las principales

tareas que tiene por delante es la de alentar, animar y estimular los esfuerzos que los aprendices realizan en torno a las tareas escolares (Zabala, 2000). Valorar los logros, por más pequeños que estos sean, impulsa la autoestima y la motivación por aprender, de esta manera, el reconocimiento que los docentes hagan sobre el trabajo de los estudiantes, en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje resulta esencial, pero es en particular relevante para niños que han experimentado fracaso escolar —como es el caso de los niños que asisten al Centro Polanco— y cuyo desempeño se encuentra precedido por el “no puedo”, “no sé”, “no entiendo” (Centeno, 2007). Ante esta situación, resulta imprescindible confiar en sus talentos y demostrarles tal confianza, devolviéndoles con esto la valoración en sus propias capacidades, teniendo en cuenta, como menciona Zabala (2000), su situación personal, las dificultades que han tenido y los tipos de ayuda con los que han contado. En la práctica educativa del Centro Polanco, se observa que las interacciones que median un sentido de competencia en los niños tienen que ver con la retroalimentación positiva que las facilitadoras hacen de su trabajo tanto de manera individual como grupal, en ocasiones felicitándolos de manera verbal utilizando expresiones como “¡Excelente!”, “¡Muy bien!”, “¡Perfecto!”; en otras, a través del contacto físico como el choque de palmas o tocando las mejillas de los niños o mediante aplausos que se otorgan de manera individual o colectiva. En el contexto grupal, las expresiones de reconocimiento son del tipo: “¡Gracias niños, maravilloso!”, “Perfecto, muy bien equipo uno (mientras aplaude)”, “Vamos a ver el equipo tres... me-sa... ¡Muy bien, excelente! Un aplauso a todos los equipos”. En el contexto individual: “Muy bien, Noé”, “¡Excelente, Lupis!”, “Muy bien, Camila, ¡Maravilloso! Vamos a leerla ahora”.

Lo que más se retroalimenta son las respuestas correctas de los niños: “Muy bien. Entonces aquí ya tenemos el sonido mmm-aaa y ahora es la ‘M’ chiquita como dijo Camila” y los productos del aprendizaje: “Lupita, forma la palabra sola”, y Karla le dice: “Perfecto, Lupita, chócala”, pero también se les reconoce cuando están atentos a la tarea: “Muy bien (dice al ver que la mayoría de los niños le prestaba atención)”, o el logro de actividades en proceso; Karla se acerca a Nazareth y le dice: “Vas súper bien”.

Otro tipo de interacciones que median un sentido de competencia en los niños, tiene que ver con el reconocimiento de aprendizajes previos: “Bueno, hoy, porque ustedes ya se lo saben muy bien, vamos a trabajar, vamos a seguir trabajando con la *m* y vamos a darles letras, y en equipo van a formar pala-

bras con la ‘M’” o con el reconocimiento público de las producciones de los niños: “¿Puedo enseñar tu monstruo a los demás? (Vanessa se queda callada, Michelle toma el dibujo y lo muestra a los compañeros) ¡Woow, vean nada más! ¡Está bien padre ese monstruo! ¿Cómo se llama?”.

De manera general, el valor que tienen las interacciones centradas en lo que los niños son capaces de hacer, reconociendo sus logros, radica en que el trabajo del salón de clase transcurre en un clima de confianza y respeto mutuo que aumenta la participación y estimula el que los niños lo hagan de manera espontánea como se muestra en la siguiente viñeta: “Yo leo, yo leo”. Por otra parte, al utilizar expresiones altamente afectivas como “Excelente”, “Muy bien”, “Grandioso”, etcétera, las interacciones generadas por las facilitadoras contribuyen de manera significativa al acercamiento emocional entre enseñantes y aprendices rompiendo, como menciona Anita Nielsen (2000), los modelos culturales que promueven la distancia afectiva entre el que aprende y el que enseña. De la misma manera, el reconocer públicamente el trabajo de los niños contribuye a que estos construyan una imagen positiva sobre sí mismos y sus posibilidades de logro, ello debido a que este tipo de interacciones les muestra que son vistos, que lo que tienen por decir o hacer es valioso y que son personas dignas de atención.

De las interacciones presentadas se desprende que la cercanía física, las palabras de aliento y el estar atento a las necesidades y logros que van teniendo los niños, caracterizan los patrones de relación al interior del grupo, contribuyendo con esto a que las expectativas de trabajar exitosamente aumenten, al igual que el sentido que los estudiantes atribuyen al aprendizaje y a sus capacidades como aprendices, lo cual es importante porque de esto depende la manera en que estos niños se acerquen al aprendizaje de la lectura y la escritura, más confiados, seguros y desde una percepción más positiva de ellos mismos y sobre lo que significa aprender.

Cuando se trabaja con niños que de manera sistemática han experimentado fracaso escolar —tal es el caso de los niños que acuden al Centro Polanco— algunos de estos pueden sentirse devaluados e inseguros de su capacidad para aprender, ya que los esfuerzos realizados “No se han visto recompensados” (Centeno, 2007, p.133) y por tal motivo perciben el aprendizaje como algo aburrido y difícil de lograr, y a ellos mismo como poco capaces o torpes para realizarlo. Ante estos hechos, diseñar situaciones educativas “donde se pueda restituir la confianza y el aprecio por uno mismo y por las propias

capacidades es fundamental, ya que es crear la base sobre la cual el aprendizaje vuelve a adquirir significado” (Centeno, 2007, p.133). Las interacciones basadas en el afecto, el respeto y el aprecio mutuo crean ambientes que motivan a los estudiantes a aprender y que les ayudan a sentirse confiados y seguros para afrontar los retos que las distintas situaciones de aprendizaje les exigen o imponen.

## **Interacciones que movilizan la competencia de literacidad**

Para Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz (2003) existen básicamente dos formas de aprender a leer y escribir: la basada en el aprendizaje del código y la basada en la construcción de sentido. En la primera de ellas, el producto de la lectura o de la escritura es el interés principal del aprendizaje, el proceso se hace por etapas y a través de actividades mecánicas y repetitivas como las planas, la copia o lectura de velocidad, donde lo que cuenta es la rapidez y la precisión con la que se lee y no la comprensión que se tenga del texto leído. En este caso, el aprendizaje de la lectoescritura se concibe como una tarea de decodificación la cual finaliza cuando el niño es capaz de establecer de forma correcta y sin error alguno, la relación entre fonemas y grafías. Por el contrario, cuando el aprendizaje de la lectoescritura está basado en la construcción de sentido, el proceso de construcción personal y de comprensión son el centro de interés. Y el aprendizaje se da por finalizado cuando los niños son capaces de utilizar la lengua escrita como un auténtico instrumento de comunicación entre ellos y su entorno social y cultural.

Por su parte, María Gómez Palacio, Margarita Cárdenas, Eliseo Guajardo, Ana Kaufman, Martha Maldonado et al. (1984) conciben a la lectura y la escritura como un sistema de representación del cual los niños van apropiándose de manera progresiva. Desde esta perspectiva, este aprendizaje implica el tránsito por una serie de estadios cualitativamente diferenciados que van desde el ámbito presimbólico hasta el alfabético de conceptualización, y a pesar de que no todos los niños tienen un acercamiento temprano a los libros, las etapas de interpretación del lenguaje escrito, por las que atraviesan y mediante las cuales van apropiándose del sistema de escritura, son similares para todos. Para estas autoras, el niño se concibe como un aprendiz activo que explora, formula hipótesis y comprueba el sentido de los textos. De esta manera, y como se ha mencionado, aprender a leer y escribir no se reduce

al aprendizaje del código escrito, por el contrario, es un sistema de representación que se alimenta de las condiciones alfabetizadoras del entorno y que los niños van construyendo cuando se enfrentan a él de manera crítica y reflexiva.

Así, en función de lo planteado, es posible afirmar que en el escenario del Centro Polanco, el aprendizaje de la lectoescritura inicial está basado en la construcción de sentido donde maestros y estudiantes son sujetos activos que intercambian ideas, que buscan alternativas a los problemas y que trabajan de manera colaborativa y reflexiva. Las acciones mediacionales ejecutadas por las facilitadoras tales como:

- a. Llamar la atención a elementos relevantes de la tarea.
- b. Recuperar experiencias y conocimiento previo.
- c. Aprender del error.

Estas acciones permiten que los niños aprendan de manera constructiva desarrollando algunas de las habilidades básicas para el aprendizaje de la lectoescritura inicial como son: el reconocimiento de fonemas y grafías, los procesos de análisis y síntesis fonémica, la escritura de palabras y actividades de lectura, entre la que destaca la lectura compartida de cuentos.

Durante las sesiones, el grupo trabajaba de manera conjunta, pero también en pequeños grupos, por parejas y de manera individual. En todos los casos, las actividades estaban dirigidas por las facilitadoras y mediadas a través de diferentes instrumentos materiales como hojas, colores, alfabetos móviles, el pizarrón y cuentos infantiles. Y simbólicos, como el lenguaje que, al utilizarlo como una herramienta para la reflexión individual y grupal del código escrito, permitió la construcción compartida de significados y conocimiento al interior del grupo.

Llamar la atención a elementos relevantes

Los estudios realizados en las últimas décadas acerca del aprendizaje inicial de la lectoescritura han mostrado que las habilidades de procesamiento fonológico tienen un papel crucial en el desarrollo de la literacidad en los niños (Gutiérrez-Fresneda y Díez, 2015; Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Porta, 2012; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; Núñez y Santamarina,

2014) y por ello resultan fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como parte de esta tarea, los niños tienen que identificar los sonidos por los que está constituida una palabra y ubicar de manera correcta cada uno de ellos. De la misma manera, el poder establecer relaciones correctas entre fonemas y grafías es otra de las habilidades básicas para el aprendizaje de la lectoescritura inicial. Cuando los niños inician este proceso, se encuentran ante una gran cantidad de información nueva para ellos, la cual deben seleccionar, ordenar y clasificar, por lo que dirigir su atención hacia aquellos elementos de la información que son relevantes, resulta vital para esto y para que los niños avancen en el análisis y síntesis fonémica, dando un significado a esos signos llamados letras, los cuales deben conocer, comprender y aprender.

Para lograr lo anterior, durante el proceso de adquisición, los diferentes usos que las facilitadoras dan a esta acción mediacional son los siguientes:

- Identificar la presencia de un determinado fonema, en una palabra: “¿Cocodrilo lleva ‘T’?” o “¿Qué sonido es este? (mientras señala la letra ‘N’)”.
- Reconocer el número de veces que aparece una misma grafía dentro de una palabra: “Misi, ¿cuántas ‘T’ lleva?”
- Presentar nuevas letras: “¿Reconocen estas letras que voy a poner aquí?”
- ¿Las han visto?”
- Llamar la atención de los niños hacia la manera correcta de articular los sonidos: “Cuando dicen ‘F’, ¿la boca está abierta o cerrada?”
- Escribir palabras: “A ver, ¿qué sonido es este? *Mmm*, ¿verdad? ¿Qué sonido necesitamos para mesa?, ¿qué sonido debe de seguir?... Perfecto... Ya tenemos *mes*... ¿Qué sonido nos falta?” “Camila: *a* (acomodan las letras)”. “Karla: Excelente”.

Distinguir mayúsculas de minúsculas: “¿Y si es un nombre voy a poner la letra minúscula o mayúscula?” “Noe: Mayúscula”. “Michelle y Karla: ¡Muy bien!”

- Ubicar el lugar que ocupa una grafía dentro de una letra: “Karla: ¿Café lleva la ‘F’? ¿Dónde la lleva?” “Diana: En medio”.
- Trabajar síntesis fonémica: “Karla separa la ‘P’ de la ‘A’ y pregunta a los niños: Si la juntamos con la ‘A’, ¿cómo suena?” “Noé: Pa”.

- Identificar cada una de las grafías por las que está formada una palabra: “Chicos, lean aquí (señalando la palabra ‘lo’) y pregunta: ¿Qué sonido es este?” “Niños: l”. “¿Y este?” “Niños: o”. “¿Y junto es...?” “Niños: Lo”.
- Identificar objetos: “¿Ven esos dibujos que están en el pizarrón?” “Ian: Esta es una cama”. “Karla: ¿Qué más hay?” “Ian: Pato”.
- Describir imágenes: “¿Aquí qué está pasando?” “Lupita: El señor está comiendo”. “Michelle: ¿Qué está comiendo?” “Joshua: Pan”.
- Descubrir un error: “Karla: ¿Sabes qué sonido es este?” “Nazaret: Ese”. “Karla: Pero en sonido, ¿alguien sabe?” Los alumnos dicen que no con la cabeza. “Karla: Este sonido es sss”. “Nazaret: Como una víbora”. “Karla: Ajá, como una serpiente”. “Alumnos: sss”. “Karla: Escuchen la palabra, mi-mo, ¿tiene el sonido sss?”.
- Identificar grafías faltantes, en una palabra: “Michelle: Ahora quiero que escriban ma-sa”. Los niños escriben “mas”. “Michelle: ¿Qué falta aquí?” “Camila: Otra ‘A’”. “Michelle: Otra ‘A’, muy bien, Camila (dice mientras chocan las palmas de la mano)”.

Llamar la atención a elementos relevantes de la tarea, se utiliza también durante la actividad de lectura compartida de cuentos, donde las facilitadoras presentan a los niños los elementos por los que está constituido un libro. La siguiente interacción entre profesoras y estudiantes es un ejemplo de lo anterior:

A ver, compañeros, este es un libro. La parte de adelante del libro, o sea, esta página que vemos aquí se llama portada y esta es contraportada (dice mientras da la vuelta al libro y les muestra la contraportada). La persona que escribe un libro se llama autor, a ver digan (los niños repiten la palabra autor, de uno por uno) por ejemplo, si yo escribo un libro yo soy la autora de ese libro, si Nazaret escribe un libro, Nazaret es el... y el nombre del libro se llama título, por ejemplo, este título, ¿alguien reconoce lo que dice aquí? (dice mientras señala el título del libro), (“Mi mamá”, responde un niño). Perfecto, Joshua, este libro se llama “Mi mamá”. “Mi mamá” es el título.

Mediante este pequeño intercambio entre enseñantes y aprendices, dado de forma previa a la lectura de un cuento, es posible observar que además de la acción mediacional de llamar la atención a los elementos por los que está



constituido el libro, la facilitadora introduce un par de ayudas más, la primera de ellas al dejar inconclusa la frase: “Si Nazareth escribe un libro, Nazareth es el...”. Permite que los niños den la respuesta y con esto verifica si están apropiándose del conocimiento, y la segunda, al final de la interacción, al preguntar: “¿Alguien reconoce lo que dice aquí?”, abre un espacio para que lean por cuenta propia.

Otro de los momentos donde las facilitadoras llaman la atención de los niños a elementos relevantes de la tarea que están desempeñando, ocurre durante la lectura compartida de cuentos, cuando preguntan por hechos y detalles específicos como, por ejemplo: “¿Cómo se llama el monstruo?” “¿De qué se trató la historia?” “¿Se acuerdan en qué nos quedamos?”, o cuando solicitan a los niños que observen las ilustraciones para, a partir de ellas, anticipar la historia del cuento: “A ver, habiendo visto todas las ilustraciones, de qué creen que se vaya a tratar el cuento?”.

Para concluir, debe señalarse que llamar la atención a los elementos relevantes de la tarea es una acción mediacional fundamental, ya que gracias a ella, los niños pueden enfocarse en elementos clave y realizar con éxito tareas básicas para el aprendizaje de la lectoescritura inicial como los son el análisis y síntesis fonológica, así como nociones básicas de la escritura tales como identificar letras, palabras y los elementos que constituyen un libro (Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015), además en este caso se observa que las preguntas formuladas por las profesoras ayudan a los niños a dar una respuesta que no podrían obtener de manera independiente, provocando con esto la creación de ZDP que posibilita que los niños avancen en el aprendizaje de la lengua oral y escrita (Onrubia, 2002).

Recuperar experiencias y conocimiento previo

Entre las acciones mediacionales que las facilitadoras llevan a cabo para apoyar a los niños en el aprendizaje de la lectoescritura inicial, se encuentran aquellas que les ayudan a aportar desde su conocimiento, a los diferentes temas que se tratan en clase. La recuperación de experiencias y conocimiento previo fue una acción mediacional que abrió canales de comunicación y participación en el grupo y que favoreció el conocimiento de lo impreso por parte de los niños (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka y Hunt, 2009, citados en Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015).

Durante el trabajo se puede observar una gran cantidad de ocasiones en que las facilitadoras, al hacer uso de los conocimientos previos, despiertan el interés de los niños en los textos leídos y recuperan el conocimiento que estos tienen sobre los elementos por los que está constituido un libro. Situación que se observa sobre todo durante la lectura compartida de cuentos, donde las facilitadoras, de manera rutinaria, presentan las portadas y contraportadas preguntando a los niños: “¿Cómo se llama la persona que escribió el libro?” “¿Cómo se llaman los dibujos?” “¿Cómo se llama el nombre del libro?”, preguntas que son respondidas por los estudiantes de manera sencilla, mencionando: “Título”, “Autor”, “Ilustraciones”, o de manera más elaborada, dando explicaciones amplias sobre lo que es un libro y los elementos que contiene: “Los libros son unas cosas y llevan adentro un papelito y ellos tienen que inventar algo para que lo meta en el libro y pongan un montón de hojas y dibujos, un montón de páginas y escriben las letras que dicen”.

Debido a lo anterior, es posible observar cómo la recuperación de conocimiento previo fue una acción mediacional que posibilitó el conocimiento “temprano o emergente que puede desarrollar un niño prelector sobre las formas y funciones del lenguaje escrito” (p.307) y entre las que se encuentran:

- a. Reconocer la organización de un texto.
- b. Nociones básicas sobre la escritura.
- c. Interés en el lenguaje escrito y por los elementos que integran un libro (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka y Hunt, 2009, citados en Goikoetxea Iraola y Martínez Pereña, 2015).

Además de lo anterior, esta acción mediacional favoreció el aprendizaje de nociones básicas sobre la escritura, entre ellas: la identificación de grafías, “A ver, esta letra de aquí, ¿cuál es?”; el reconocimiento de fonemas: “Karla: ¿Calor lleva ‘F’?” “Niños: No”; la escritura de palabras: “Carlos Aarón, vamos a ver qué sonido sigue, vamos a escribir m-i-s-a, y aquí tenemos m-i, ¿qué sonido sigue?” “Nazaret: sss”, y la lectura de palabras: “¿Quién sabe qué letra es esta? (dijo Karla señalando la letra ‘L’).” “Niños: ‘L’”. Karla siguió el mismo proceso con la letra “I”, y los niños contestaron correctamente. Karla repitió nuevamente las letras ya mencionadas, una por una junto con los niños: “F”, “E”, “L”, “I”... y los niños fueron diciendo la palabra *Feli...*

Dentro de las sesiones, una de las habilidades que más se trabaja es el análisis fonológico, para ello las facilitadoras llevan a cabo diferentes tipos de actividades, entre ellas, solicitar a los niños que encuentren palabras que inicien con un determinado fonema. Cuando los niños están teniendo dificultad para responder, las facilitadoras utilizan esta acción mediacional como un medio de ayuda para evocar sus respuestas, por ejemplo: “¿Qué sonido hace la vaca?” “Alumnos: *Muuu*”. “¿Y cuándo sé muchas cosas soy...?” “Lupis: Inteligente”. “Karla: ¿Y cuándo se me ocurre algo es que se me ocurre una...?” “Niños: Idea”. En estos momentos, la importancia que tiene esta acción mediacional radica en que, gracias a ella, los niños pueden establecer una conexión entre la nueva información y algún aspecto relevante existente de forma previa en su estructura mental o experiencial, con esto logran entender, asimilar e interpretar la nueva información de manera mucho más significativa (Novak, 1998).

Como se mencionó, la recuperación de experiencias y conocimiento previo fue una acción mediacional que abrió canales de comunicación y participación en el grupo, al utilizarla para compartir información acerca de actividades realizadas durante la clase: “Muy bien. Ahora, ¿quién le puede decir a Lupita qué sonido trabajamos?”; retomar lecturas que quedaron inconclusas: “Vamos a leer Drácula, ¿en dónde nos quedamos?” “Alumnos: En la montaña”. “Karla: En la montaña. ¿Y qué había pasado hasta ahorita?” “Nazaret: Va a pasar Drácula”. “Noé: Un murciélago”; preguntar sobre el significado de alguna palabra como, por ejemplo: “¿Qué es un mimo?” “Noé: Uno de los que le hacen así (dice mientras levantan las manos hacia el frente)”; recuperar los hechos y los detalles de los cuentos que se leen: “A ver, ¿entonces qué pasó? ¿Qué vio cuando se calló? ¿Cuál es el final de la historia?”, y compartir experiencias personales:

Karla: ¿Cuáles creen que sean las cosas aterradoras que hay en el castillo?

Vanesa: Un fantasma.

Karla: Ok, sí, fantasmas... pueden ser.

Diana: Unas calaveras.

Karla: Unas calaveras, tienes toda la razón.

Karla a Jonathan: ¿Tú qué crees?

Jonathan: Eeeeh, unas estatuas que se mueven.

Hasta ahora se ha venido construyendo la idea de que el aprendizaje es un proceso en esencia social e interactivo que ocurre cuando las personas se involucran en actividades conjuntas con otros, donde los sujetos con mayor dominio sobre la tarea que se realiza, guían y apoyan el aprendizaje de los menos expertos. Este proceso involucra no solo a los otros que ayudan sino también al mismo aprendiz, el cual, gracias a un proceso de internalización, pasa al plano de la consciencia interna todo aquello —conocimiento, información, experiencias, sucesos— que inicialmente surge en el plano de lo social, en la interacción con los otros. Se ha mencionado también que este proceso de interiorización no es una copia de lo que ocurre fuera del sujeto sino más bien una reelaboración personal mediante la cual el aprendiz se va apropiando tanto del conocimiento como de los instrumentos y recursos de su cultura (Zabala, 2000; Hernández Rojas, 2006; Daniels, 2009; Onrubia, 2002).

Aprender significa entonces, “elaborar una representación personal del conocimiento”, hacerlo propio e incorporarlo a los esquemas y estructuras cognitivas (Zabala, 2000, p.100), lo que en el caso del aprendizaje de la lectoescritura inicial quiere decir que el niño se apropia de este objeto de conocimiento de manera activa y constructiva; explorando, reflexionando, preguntando, manipulando objetos y materiales.

Durante el proceso de aprendizaje, el niño cometerá muchos errores, pero desde esta perspectiva, estos no se entienden como algo negativo o como un obstáculo para el aprendizaje, por el contrario, se aprovechan como una oportunidad más para que los niños avancen en la apropiación de este sistema de representación (Ferreiro, 2001). De esta manera, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los profesores deberán estar atentos a las equivocaciones que comenten los niños al momento de leer y escribir, y sin regañarlos o penalizarlos ayudarlos a descubrir, evaluar o generar una nueva comprensión a partir de ellos, de tal forma que comprendan que equivocarse o cometer un error forma parte de su propio proceso de aprendizaje y que reflexionando sobre ellos pueden corregirlos, dar una respuesta correcta y avanzar en su proceso de conceptualización (Gómez Palacios et al., 1984).

En relación a esto, durante las sesiones de trabajo en el Centro Polanco, es posible observar cómo las facilitadoras, de manera constante, hacen

uso de esta acción mediacional para ayudar a los niños tanto de manera individual como grupal a aprender a partir de sus equivocaciones, principalmente durante las actividades de escritura o de análisis fonémica. Cuando los niños cometen algún error, las facilitadores se acercan a ellos y mediante preguntas como “¿Me puedes decir qué dice ahí?”, “¿Estás seguro que así se escribe esta palabra?”, “¿Qué letra sigue?”, “¿Cómo podemos hacer para ...?” Dan lugar a procesos reflexivos para que los niños por sí mismos descubran la falla cometida y la corrijan; para ejemplificar lo anterior, se presenta la siguiente interacción entre enseñante y aprendices, donde un grupo de niños trabajan con el alfabeto móvil para escribir la palabra “sopa”:

Karla: Vamos a ver al equipo dos. Vamos a leerlo... “Asop”, ¿qué hay que hacer para arreglarlo?, ¿con qué sonido quieres que empiece?

Camila cambia la letra “P” al principio.

Karla: Muy bien, Camila, maravilloso. Vamos a leerla ahora.

Karla: P-A-S-O.

Karla: Muy bien, la va a leer Camila sola (dice mientras señala las letras).

Camila: P-A-S-O.

Karla: Excelente. Ahora la va a leer Diana.

Diana: P-A-S-O.

Karla: Excelente.

La interacción anterior muestra cómo la facilitadora al darse cuenta de que la palabra escrita por los niños no es correcta, se acerca a ellos y en lugar de decirles “Esto no está bien escrito” o “Esta no es la palabra que yo dicté”, para hacerles notar que están teniendo un error, lo primero que hace es leer la palabra en voz alta, de esta manera los niños por sí mismos se dan cuenta de que la palabra escrita es incorrecta. En un segundo momento y tras cuestionarlos sobre la manera correcta de escribirla, les brinda también la oportunidad de corregirla por cuenta propia.

En otras ocasiones, la manera que utilizan las facilitadoras para corregir la escritura de los niños es llamando la atención a los sonidos de las letras: “¿Queremos que haga el sonido *t* o queremos el sonido *e*”. “¿Falda empieza con *tu*?” “¿Ahí dice *le*?”. En otras ocasiones, cuestionándolos sobre el orden en el que colocaron las letras, por ejemplo, dictan la palabra “balón” y los

niños escriben “baol”, acto seguido, la facilitadora pregunta “¿Está en orden para decir balón?” A lo que los niños responden: “No”. La facilitadora confirmando esa respuesta menciona: “No, ¿verdad?”, para luego pedirles que acomoden las letras de forma correcta, o los cuestionan para que se den cuenta de la omisión de alguna letra, tal es el caso de la siguiente interacción:

Karla: Muy bien. Tenemos “pa” yo quiero “pa-lo”.

Nazareth: La “O”.

Karla: ¿Cómo suena esto?

Pao. Entonces me falta un sonido, ¿verdad? Nazareth: La *ele*.

El error se utiliza de manera constructiva dentro del salón de clase cuando la equivocación de un niño se aprovecha como una oportunidad de aprendizaje para el resto del grupo, lo cual ocurre con frecuencia durante las actividades de análisis fonético donde las facilitadoras piden a los niños que mencionen palabras que inicien con una determinada grafía.

Para ejemplificar lo anterior, en una sesión donde los niños tenían que decir palabras con la ‘F’ un niño menciona “gato”, las facilitadoras, sin rechazar su respuesta, preguntan al resto del grupo: “¿Gato tiene ‘F’?”, a lo cual uno de los compañeros responde: “Sí tiene”, ante esta segunda respuesta incorrecta por parte de los niños, las facilitadoras escriben la palabra en el pizarrón, posteriormente la deletrean y vuelven a preguntar “¿Tiene ‘F’?”, a lo que los niños logran responder al final y de forma apropiada que no. En este tipo de interacción es posible observar cómo, sin evidenciar o censurar los errores que los niños van cometiendo, es posible aprovechar estas producciones como una oportunidad para lograr comprensiones compartidas donde el grupo entero aprende.

Los ejemplos presentados muestran que al estimular el pensamiento reflexivo dentro del grupo, las profesoras crean las condiciones necesarias para que los niños se involucren de manera activa y constructiva en el aprendizaje de la lectura y escritura, al acercarse a ella desde una nueva perspectiva y de manera más significativa.

La práctica educativa que ocurre en el Centro Polanco evidencia que al fomentar interacciones educativas de calidad y diseñar situaciones de aprendizaje dialógicas y participativas, los niños etiquetados por su contexto fa-

miliar y escolar como “niños con dificultades de aprendizaje” logran romper con las barreras que les impiden aprender, con lo cual recuperan la confianza en sus competencias como aprendices, al mostrarse mucho más seguros y animados para participar de las diferentes actividades y afrontando de mejor manera los retos escolares que se les presentan.

Esta experiencia pedagógica muestra la importancia que para el aprendizaje escolar de los niños tienen las interacciones y mediaciones que los docentes llevan a cabo dentro de los salones de clase, las cuales, de acuerdo a lo que se ha presentado en este capítulo, pueden marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso escolar de niños en situación de vulnerabilidad.

## DISEÑO DE LA ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

Diseñar situaciones educativas de calidad, donde las interacciones y mediaciones que llevan a cabo los profesores, contribuyan, como lo menciona Onrubia (2002), a la construcción de ZDP que permitan a los niños el despliegue de habilidades cognitivas, afectivas y sociales para el aprendizaje de la lectoescritura inicial, no es tarea sencilla. Para ello, resultan primordiales las decisiones que el profesor va tomando a lo largo del proceso educativo en relación al contenido que se aprenderá, el tipo de material a utilizar, la complejidad de las tareas, las secuencias didácticas que se seguirán, las normas generales de comportamiento que se implementarán, la organización social del aula que se tendrá y por supuesto, los aspectos relacionados con su forma de actuar, es decir, determinar cuándo y cómo intervendrá. Todos estos son factores que irán delineando una manera particular de actuación y relación entre los miembros del grupo.

Con el afán de orientar a los educadores en el diseño de situaciones de aprendizaje que movilicen las habilidades de expresión oral y escrita de niños que presentan dificultades para su aprendizaje, a continuación se presenta una pequeña guía que, desde la perspectiva teórica que este capítulo ha desarrollado, ayudará para ello.

### Principios generales

1. Bajo la creencia de que el aprendizaje es producto de la interacción entre el individuo y su entorno al participar de actividades sociales y

culturalmente significativas, lo primero que se debe considerar es que los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje son en esencia “proceso interactivos” (Coll, 2003, p.136), donde hay un sujeto que aprende a partir de sus propias habilidades y capacidades, un conocimiento que se debe de aprehender y un profesor que despliega un conjunto de acciones que ayudan para que el otro aprenda.

2. Dado que el aprendizaje no es una mera actividad cognitiva, al momento de tomar decisiones acerca de qué se aprenderá, cómo se llevará a cabo ese aprendizaje y con quién o cuándo se realizará, el profesor deberá considerar también la dimensión social y afectiva del mismo, de tal manera que sea capaz de diseñar escenarios de actividad donde lo cognitivo, lo social y lo afectivo se entrelacen y adquieran la misma importancia dentro del proceso educativo.

3. Dimensiones implicadas en los procesos de aprendizaje (véase la figura 3.1).

4. Considerando que la acción constructiva del aprendiz se desarrolla y toma forma en la actividad interpersonal, las experiencias de aprendizaje que se diseñen deberán fomentar el trabajo compartido y colaborativo, así como el pensamiento crítico y reflexivo donde enseñantes y aprendices se relacionan y forman parte de una comunidad, de la cual todos participan y aprenden, en igualdad de condiciones, dialógicamente y bajo muy diversas formas, actividades y productos de aprendizaje.

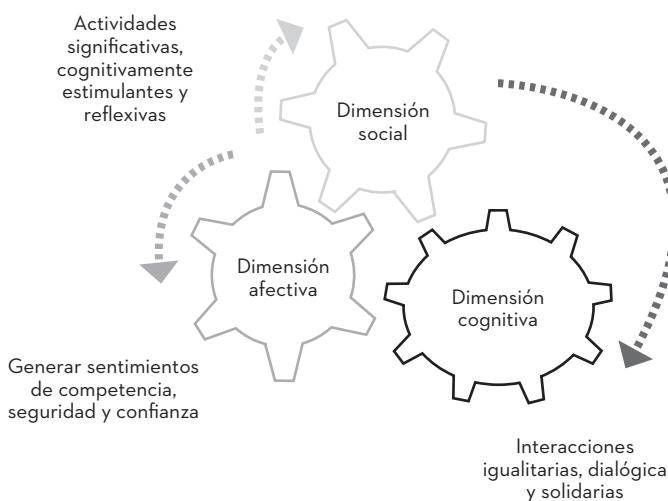
## **La organización de la actividad de aprendizaje en el salón de clase**

Para que lo que ocurre dentro del aula refleje los principios señalados con anterioridad, a continuación, se presenta un marco general para el trabajo pedagógico dentro del salón de clase, el cual se divide en cuatro momentos diferentes:

1. Acogida o recibimiento.
2. Preparación de la actividad.
3. Desarrollo de la actividad.
4. Cierre.



**FIGURA 3.1 DIMENSIONES IMPLICADAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE**



Cada uno de los cuales cumple un propósito específico de aprendizaje y atiende de manera particular alguna de sus dimensiones —cognitiva, afectiva o social— señaladas de forma previa en el punto número 2 del apartado “Principios generales”.

#### Acogida o recibimiento

Este espacio está diseñado para *preparar el ambiente para el aprendizaje y generar sentimientos de confianza y de pertenencia al grupo*. Se trata de un momento previo al desarrollo de las actividades que permite a los niños reconocer el espacio de trabajo como un espacio seguro, de camaradería, donde nos alegramos por vernos y reencontrarnos. Las interacciones que ocurren en este momento fortalecen la dimensión social y afectiva del aprendizaje, contribuyen a la construcción del tejido social del grupo y muestran a los niños la importancia de relacionarnos con el otro de manera afectiva. Se recomienda que sea un espacio donde la participación de los niños sea libre y espontánea, practicando una escucha atenta por parte de todos los miembros del grupo.

Acciones mediacionales que forman parte de este momento:

- Tener dispuesto el espacio de trabajo: mesas y sillas en orden, materiales listos y acomodados.
- El profesor se encuentra en su espacio de trabajo atento para recibir a los estudiantes.
- Poner asistencia: detenernos un momento para darnos cuenta quiénes están y quiénes están ausentes.
- Platicar un poco acerca de cómo llegamos al salón de clase, ¿cómo nos sentimos?
- Conversar sobre lo que hemos hecho fuera de la escuela.
- Recordar los acuerdos de convivencia.

Preparación de la actividad

Este momento de la sesión está diseñado para presentar a los niños las actividades que se llevarán a cabo durante toda la jornada, lo que se espera que ellos realicen durante este tiempo y lo que necesitan hacer para lograrlo. *Busca comunicar el sentido y propósito de la actividad*, lo que ayuda a los niños a estructurar cognitivamente y a ordenar de forma secuencial las diferentes actividades de la clase contribuyendo de manera particular a la dimensión cognitiva del aprendizaje escolar. Se recomienda que sea un espacio breve, claro y conciso.

Acciones mediacionales que forman parte de este momento:

- Mencionar los objetivos de aprendizaje del día.
- Presentar el tema principal que se desarrollará en la clase, así como las actividades específicas que se realizarán.
- Si se dejó alguna actividad tipo “tarea” retomarla, verificar que se haya realizado, así como las dificultades que se hayan tenido para cumplir con ella.
- Si el contenido a trabajar durante la sesión está conectado con conocimientos previos, llamar la atención de los niños a este hecho y ayudarlos a conectar entre ambos conocimientos, por ejemplo: “¿Recuerdan que en la última sesión leímos un cuento sobre delfines? Pues el día de hoy vamos a investigar sobre los hábitos de estos animales y elaboraremos unas

fichas con imágenes de delfines en donde escribirán la información que hayamos encontrado”.

#### Desarrollo de la actividad

Este es el momento más importante del proceso enseñanza-aprendizaje donde los niños, bajo la guía del profesor, llevan a cabo las diferentes actividades, mediante las cuales se apropiarán del conocimiento y de los contenidos del curso. En este momento, *las interacciones y mediaciones que el docente lleva a cabo son clave* y deberán permitir que el aprendizaje se dé dentro de la ZDP, mediante el diálogo, el pensamiento crítico y reflexivo y la participación en actividades compartidas. Las interacciones y mediaciones que ocurran no solo deberán contribuir a la dimensión cognitiva del aprendizaje, se cuidará también que abonen a la dimensión social y afectiva para que todos los niños participen con éxito, de todas las actividades escolares de aprendizaje.

Acciones mediacionales que forman parte de este momento:

Previo a la sesión de trabajo:

- Definir cuál o cuáles serán las diferentes agrupaciones sociales del aula, es decir, quién trabajara con quién, durante cuánto tiempo y en cuál o cuáles actividades.
- Definir el tipo de intervención que tendrá el profesor, ¿cuándo y cómo intervendrá?, ¿qué tipo de ayudas dará?, ¿cuáles son los recursos materiales con los que contará?

Durante la sesión de trabajo:

*Para preparar el ambiente para el aprendizaje:*

- Construir de forma conjunta entre profesor y estudiantes las normas de convivencia del grupo, definiendo también las consecuencias que se seguirán en caso de no cumplirlas. Retomarlas de manera cotidiana al inicio de las sesiones de trabajo y regresar a ellas cada vez que sea necesario para que los niños vayan apropiándose paulatinamente.
- Alentar los avances y animar la participación libre y espontánea de los niños.

- Reforzar de manera contingente los logros que los niños van teniendo, incluso si estos son pequeños.
- Reconocer en lo individual y grupal aquello que hacen bien y que puede servir a otros niños a aprender.
- Estimular el apoyo entre compañeros al pedir a los niños que se ayuden entre sí.
- Fomentar diálogos informales que ayuden a tejer lazos de amistad dentro del grupo.
- Otorgar a los niños la responsabilidad del cuidado de los materiales y del espacio de trabajo.
- Confiar en sus capacidades como aprendices y transmitirles esa confianza mediante interacciones que les permitan descubrir sus fortalezas y habilidades.

*Para movilizar la competencia de literacidad:*

- Diseñar actividades de aprendizaje donde los niños descubran los usos sociales y comunicativos de la lectura y la escritura: escribir cartas, elaborar recetarios, listas de compras, escribir canciones, poemas, cómics, etcétera. Todas estas actividades muestran a los niños que la lectura y la escritura van mucho más allá del salón de clase, sirven para comunicarnos con otros al utilizar diferentes tipos de formatos, dependiendo de la situación en la cual se use.
- Acercarlos de manera crítica y reflexiva al aprendizaje de la lectoescritura.
  - Para el desarrollo de habilidades de procesamiento fonológico, por ejemplo, solicitarles: a) que identifiquen los sonidos por las que está constituida una determinada palabra, b) que ubiquen dentro de una misma palabra o en varias, un sonido en particular, c) nombrando palabra que inicien o terminen con un determinado sonido, d) clasificando imágenes en cuyos nombres haya un sonido determinado, etcétera.
  - Para el desarrollo de la escritura, pidiéndoles que a) identifiquen las letras por las que está constituida una palabra, b) que pongan juntas todas las palabras que inician con un determinado grafema o sílaba, c) que agreguen, quiten o sustituyan letras dentro de una palabra, etcétera.
  - Para el desarrollo de la comprensión lectora, además de identificar los hechos, detalles y los personajes de una historia, ayudarlos a construir:

a) inferencias, b) hacer predicciones, c) anticipar el contenido del texto, d) conectar con conocimientos previos.

- Fomentar diferentes tipos de organización social dentro del aula, trabajo en pequeños grupos, por parejas, con todo el grupo o de manera individual.
- Utilizar el error de manera constructiva. Cuando los niños comenten alguna equivocación, el profesor deberá aprovechar esa situación como una oportunidad más para el aprendizaje, llamando la atención de los niños a ese hecho y sin penalizarlos o regañarlos, pedir que se corrija. En estos momentos las interacciones del profesor podrían ser del tipo: “¿cuál letra nos hace falta?” “¿cuál sobra?” “Estas dos letras, ¿suenan igual o diferente?”, etcétera.
- Fomentar la lectura recreativa y por placer al reserva todos los días un momento de la clase para llevar a cabo esta actividad, utilizando libros infantiles con temas de interés para los niños y variando el género literario; poesía, rimas, cuentos, cómics, etcétera, lo que ayudará a aumentar el interés y motivación de los niños por leer, y se reforzarán sus habilidades orales, la fluidez expresiva y la comprensión lectora.
- Además del libro de texto, utilizar diferentes materiales y recursos físicos tales como alfabetos móviles, memoramas de letras y / o palabras, láminas con imágenes, figuras con imágenes y palabras, videos, cuentacuentos, etcétera.

## Cierre

El objetivo de este momento es que los niños perciban la experiencia de aprendizaje como un todo integrado y ordenado. El objetivo *es hacer una recapitulación y evaluación de los procesos vividos durante la sesión*. Esta valoración tiene que ser breve y deberá permitir a los niños reconocer lo qué hicieron y cómo lo hicieron, lo que les ayudó a aprender, lo que les impidió hacerlo, lo que disfrutaron y lo que les gustaría hacer en sesiones futuras. Las interacciones que ocurren en este instante, ayudan a fortalecer la dimensión cognitiva del aprendizaje ya que abren espacios de reflexión metacognitiva, donde los niños expresan no solo lo que aprendieron sino cómo lo aprendieron. Pero también abona a la dimensión social y afectiva, al recuperar aquellas situaciones del proceso educativo que les ayudaron a aprender y las que disfrutaron.

Acciones mediacionales que forman parte de este momento:

- Pedir a los niños que identifiquen las actividades que realizaron durante la jornada de trabajo y de ser posible que las ordenen cronológicamente.
- Preguntar a los niños sobre los contenidos revisados durante la clase.
- Recuperar con los niños los aprendizajes obtenidos y las actividades que más les gustaron.
- Retomar los acuerdos de convivencia al reflexionar si se cumplieron o no durante la jornada de trabajo.
- Reconocer el trabajo que se hizo al hacer explícitos los avances y felicitando al grupo por el esfuerzo realizado.

## CONCLUSIONES

En este capítulo hemos visto el papel fundamental que en los procesos de enseñanza-aprendizaje juegan las interacciones generadas entre profesores y estudiantes, y cómo la calidad de estas tiene el potencial de influir positivamente en sus logros académicos y sociales, el sentido de competencia y la motivación por aprender de niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura inicial.

La interacciones y mediaciones que aquí se presentan ponen en evidencia que, del conjunto de relaciones interactivas necesarias para fomentar el aprendizaje de la lectura y la escritura, aquellas basadas en el afecto, la escucha activa, la responsabilidad compartida y la posibilidad de equivocarse y remontar crean ambientes que motivan a los estudiantes a aprender, y que les ayudan a sentirse confiados y seguros para afrontar los retos que las distintas situaciones de aprendizaje les exigen o imponen.

En esta misma línea, las interacciones y mediaciones que llevan a cabo las profesoras para fomentar procesos reflexivos de pensamiento, tales como, recuperar conocimiento y experiencias previas, llamar la atención de los niños a los elementos relevantes del conocimiento que deben adquirir y aprovechando el error de manera constructiva y como una oportunidad más de aprendizaje, son las que posibilitan que los niños se involucren de manera activa y constructiva en su propio proceso de aprendizaje, y con esto avancen en su comprensión y aprehensión del sistema de lectura y escritura.

Las acciones mediacionales que aquí se presentan muestran que cuando las prácticas pedagógicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura favorecen el intercambio de opiniones, el trabajo colaborativo y compartido, y la manipulación de diferentes materiales y portadores de texto, los niños se acercan a ella desde una nueva perspectiva, al descubrir el verdadero sentido e importancia de este sistema de comunicación, y aprendiéndolo desde el gusto y el placer, y no por la obligación de tenerlo que hacer.

Guiar y acompañar a los niños en sus procesos de aprendizaje, y ayudarlos a construir comprensiones cada vez mayores sobre la lectura y la escritura, es una tarea que requiere por parte de los profesores la capacidad de ofrecer ayudas contingentes según las necesidades y estilos de aprendizaje de cada uno de ellos, tarea que resulta más sencilla cuando la actividad del aula está diseñada para trabajar de manera colaborativa y en pequeños grupos, por lo que en los salones de clase regulares, donde el número de niños es mucho mayor que el de los grupos de trabajo del Centro Polanco, sería aconsejable que los profesores alternaran entre diferentes tipos de organización social; por parejas, en pequeños grupos o individual, lo que les brindaría una mayor oportunidad para dar un seguimiento puntual y cercano a sus estudiantes, al acompañar con mayor destreza y eficacia el desempeño de cada uno de ellos.

Otro elemento importante a considerar es que “desde esta perspectiva”, la diversidad en los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes no es vista como un obstáculo para el aprendizaje sino como una oportunidad y una ventaja para promoverlo, porque es a través de la colaboración con otros que tienen distintas capacidades que se construyen nuevos y diversos conocimientos y donde aprendemos a convivir, respetando y valorando las diferencias individuales.

Al final, es importante mencionar que relacionarnos con el otro de manera dialógica y participativa no solo es una experiencia de aprendizaje, es una manera de ser y estar en el mundo, la cual nos enseña que no somos sino a través del otro, en esos encuentros y desencuentros cotidianos que nos han permitido, y nos permiten, ser quienes somos, asumiendo imágenes de nosotros mismos que se van formando en la interacción y el encuentro con los demás.

## REFERENCIAS

- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: AIQUE.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *PSYKHE, Revista de la Escuela de Psicología*, 11(1), 175-182. Recuperado de [www.revistadisena.uc.cl / index.php/psykhe/article/view/19635+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx](http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19635+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx)
- Cabello, M. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, No. 11 (1 de febrero), 196-203. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629187>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Centeno, M. (2007). *Comunidades de aprendizaje: una apuesta educativa ante el fracaso escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis de maestría, Guadalajara, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Cole, M. (1990). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (2003). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, No. 346, 33-70.
- Curwin, R.L. y Mendler, A.N. (2003). *Disciplina con dignidad* (2a ed.). Guadalajara: ITESO.
- Daniels, H. (2009). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program por cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Somos Maestros.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. Ciudad de México: SM / Aula nueva.
- Flecha, R. y Álvarez, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad entre el alumnado a través de la lectura de clásicos de la literatura: el



- caso de las tertulias literaria dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13(13) (abril), 1–19. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302>
- Goikoetxea Iraola, E. y Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303–324. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de [doi:10.5944/educXXI.18.1.12334](https://doi.org/10.5944/educXXI.18.1.12334)
- Gómez Palacio, M., Adame, M., Cárdenas, M., Contreras, D., Galindo, R. et al. (1991). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. SEJ, Coordinación de educación básica / Dirección general de educación primaria / Jefatura del sector No. 2 federal. México: SEP. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de <https://sector2federal.files.wordpress.com/2014/08/propuesta-para-el-aprendizaje-de-la-lengua-escrita.pdf>
- Gómez Palacio, M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kaufman, A., Maldonado, M. et al. (1984). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México, México: SEP–OEA.
- González, R.M., Cuetos, F., Villar, J. y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43(1), 1–8. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000225>
- Guitart, E. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 10(2), 7–23. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411970001.pdf>
- Guitart, M. (2011). Una interpretación de la psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65–88. Recuperado el 11 de agosto de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134222985006>
- Gutiérrez–Fresneda, R. y Diez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67(4), 43–59. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de <https://scholar.google.com/scholar?oi=gsb95&q=aprendizaje%20de%20la%20escritura%20y%20habilidades%20de%20conciencia%20fonol%C3%B3gica%20en%20al%20primeras%20edades&lookup=0&hl=es>
- Haywood, H.C. (1993). A mediational teaching style. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, 3(1), 27–38. Recuperado el

9 de febrero de 2022, de [http://www.dynamic-assessment.dk/images/En\\_medierende\\_tilgang.pdf](http://www.dynamic-assessment.dk/images/En_medierende_tilgang.pdf)

- Hernández Rojas, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Nielsen, A. (2000). Afecto y cognición. *Renglones*, No. 45, 25-30. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/1117/517/45\\_04\\_afecto\\_y\\_cognicion.pdf?sequence=2](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/1117/517/45_04_afecto_y_cognicion.pdf?sequence=2)
- Novak, J. (1998). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Núñez, M.P. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, No. 18, 72-92. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf>
- Onrubia, J. (2002). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M.O. Miras, J. Onrubia et al., *El constructivismo en el aula* (pp. 6-14). Barcelona: Graó.
- Orru, S. (2003). Reuven Feuerstein y la modificabilidad de la teoría cognitiva estructural. *Revista de educación*, 3(32), 33-54.
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 93-111. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554590>
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, C. (2004). La zona de desarrollo próximo, categoría pedagógica para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, No. 24, 5-10. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802401>
- Tharp, R.G y Gallimore, R.G. (1988 ). *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Nueva York: Cambridge: Cambridge University .
- Tharp, R.G., Estrada, P., Dalton, S. y Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin*. Barcelona: Paidós.

- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socio-culturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.