

Los artefactos socioculturales en la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA

Resumen: *El capítulo presenta dos tipos de artefactos culturales que favorecen la participación activa de los alumnos que asisten a un escenario de acción comunitaria a recibir apoyo educativo para el aprendizaje inicial de la lectoescritura. Los artefactos son las actividades pedagógicas y el ambiente emocional. Se detallan las características que logran involucrar a los niños. El texto se conforma por cuatro apartados: componentes básicos que influyen en la implicación de los estudiantes en los procesos formativos; una tipología de las actividades que favorecen su participación activa en la construcción de sistema de escritura inicial; el ambiente emocional que actúa como andamio importante en la involucración de los alumnos, y reflexiones finales. El análisis inductivo de datos permitió identificar aquellos artefactos mediadores que propician la intervención de los alumnos; estos artefactos pueden ser utilizados por otros docentes para promover la participación comprometida de sus estudiantes.*

Palabras clave: *lectoescritura, mediación, aprendizaje, artefactos culturales, participación activa.*

Abstract: *The chapter presents two types of cultural artifacts that encourage the active participation of students who attend a community action center to receive educational support for learning basic reading and writing. The artifacts are the pedagogical activities and the emotional setting. The characteristics that successfully involve the children are described in detail. The text consists of four sections: basic components that affect students' involvement in formative processes, a typology of the activities that encourage their active participation in the construction of an initial writing system, the emotional setting that provides important scaffolding for the students' involvement, and final reflections. The inductive data analysis served*

to identify the mediating artifacts that encourage students' involvement; these artifacts can be used by other teachers to foster committed participation in their students.

Key words: *reading and writing, mediation, learning, cultural artifacts, active participation.*

El objetivo de este capítulo se centra en mostrar dos tipos de artefactos culturales que facilitan la participación activa de los alumnos que asisten a un escenario de acción comunitaria, el Centro Polanco, a recibir apoyos psicoeducativos en el aprendizaje inicial de la lectoescritura: las actividades en las que los niños se implican en su desarrollo, precisamente porque las perciben atractivas y estimulantes, y el ambiente afectivo, que se construye a partir de los soportes y estímulos que ofrecen las facilitadoras, el cual desencadena respuestas emocionales positivas por parte de los niños. Tanto las actividades como el rol de las facilitadoras cumplen una función mediadora en el aprendizaje de los estudiantes en la dimensión afectiva, social y en la cognitiva, ya que les ayudan a comprender los principios clave del sistema de escritura en un ambiente de colaboración y respeto. Las actividades y el papel de las facilitadoras desde su función mediadora, adquieren el estatus de artefactos culturales en el sentido que constituyen un sistema de ayuda a través del cual los niños se enganchan positivamente en el proceso educativo.

El contenido del capítulo muestra el desarrollo de una de las categorías analíticas que se construyeron a partir del análisis inductivo del corpus de datos que se obtuvo a través de los registros de observación que se llevaron a cabo durante los meses de enero a mayo de 2020 como parte del proceso de la investigación: “Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad”.

De acuerdo con el interés de la investigación, se eligió el estudio de casos porque permite comprender un caso singular desde su particularidad, a saber, un fenómeno delimitado para llegar a entender, de manera intersubjetiva, su actividad y, por lo mismo, su significado en y desde el contexto en donde se desarrolla (Stake, 1999).

Desde la inclinación por conocer y discernir las maneras en que las mediaciones en su papel de artefactos eran utilizadas en las prácticas de literacidad en el Proyecto de Aplicación Profesional: “Atención a niños en contextos desfavorecidos Centro Polanco”, se eligió esta metodología que sigue

los pasos de la investigación educativa con un enfoque cualitativo, ya que ofrece oportunidades para dar cuenta de realidades educativas complejas e invisibilizadas por la cotidianidad (Pérez Serrano, 1994) y permite entender las acciones e interacciones con respecto al uso de los artefactos culturales en circunstancias concretas y particulares que posibilitaban el desarrollo de las competencias de literacidad.

La visión que se asume acerca del estudio de caso parte del método de investigación etnográfica. John W. Creswell (2005) señala que los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas. El investigador reflexiona sobre las cualidades que posee el grupo o comunidad que la distinguen de otros grupos, y describe su estructura, las reglas que regulan su operación, así como las creencias que comparten, los patrones de conducta que se muestran y la forma en que ocurren las interacciones.

Al entender de manera comprensiva la práctica educativa, sus características y constitutivos desde una visión *emic*, se tuvieron posibilidades para mostrar qué y cómo se hace, por qué, para qué y qué produce en términos de aprendizaje y desarrollo. Para la obtención de datos se utilizó la observación como técnica de recolección; las observaciones iniciales fueron amplias y gradualmente se fueron focalizando.

Las sesiones videograbadas se transcribieron y analizaron a partir del proceso que sugieren Michael A. Huberman y Mathew B. Miles (1994): reducción de datos, disposición y presentación de los mismos y construcción de conclusiones; a partir de acciones y operaciones metodológicas, se tuvo la oportunidad de extraer de manera inductiva los significados de los datos codificados mediante el programa informático Atlas.ti.

La estructura del texto está conformada por cuatro apartados:

- Componentes básicos que influyen en la implicación de los estudiantes en los procesos formativos.
- Tipología de las actividades que favorecen la participación activa de los estudiantes en la construcción de sistema de escritura inicial.
- El ambiente emocional que actúa como andamio importante en la participación de los alumnos.
- Reflexiones finales.

COMPONENTES BÁSICOS QUE INFLUYEN EN LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

La implicación de los estudiantes en las actividades que se desarrollan en los escenarios educativos abarca una serie de conductas, comportamientos, valores y actitudes. María González (2010) señala que los mismos investigadores y teóricos del tema hacen uso de diferentes etiquetas para nombrarla y cualificarla, entre ellas sobresalen la participación, la adhesión, el enganche, la motivación y la pertenencia. Al igual que esta autora, Ángel Alberto Valdés, María Catalina Ramírez y Mario Martín (2009) reconocen que en la construcción del conocimiento influye de manera importante la disposición y, por ende, la participación de los estudiantes en las tareas escolares, pues a partir de ellas, estos logran comprometerse con el aprendizaje y mejoran su desempeño académico. Los estudios también demostraron que los niños que están motivados adoptan un mayor compromiso con el aprendizaje y se involucran en las tareas debido al grado de interés que les genera la realización de las actividades académicas.

Para los profesionistas que están relacionados con el ámbito de la educación no resulta desconocido que el aprendizaje de los conocimientos escolares requiere del involucramiento, del compromiso y el empeño de los estudiantes en la realización de las actividades. Escuchar indicaciones y explicaciones de los profesores, responder o formular preguntas, realizar ejercicios, criticar, opinar, analizar, buscar información y leer son ejemplos que para Juan Carlos Serra (2019) indican implicación, lo que en sus palabras denomina “participación activa”, la cual se torna indispensable en el aprendizaje, pues su ausencia en el desarrollo de cualquier actividad escolar, en lugar de promoverlo, lo puede limitar u obstaculizar forzosamente.

Serra, a partir de ideas que recupera (Appleton, Christenson y Furlong, 2008, citados en Serra, 2019) señala que la implicación es un concepto amplio, por ello es que se le considera un metaconstructo que articula a otros como lo son la participación, la motivación, el compromiso, las relaciones entre los estudiantes y la de estos con la tarea. Lo que resulta interesante de este metaconstructo es que no se conceptualiza como un atributo del estudiante sino como un estado del ser que está muy influenciado por factores contextuales y socioculturales (p.5).

Existen diferentes concepciones que permiten entender la implicación del estudiante en la vida escolar en general, y en las actividades de aprendizaje en particular. González (2010) recupera las de diversos autores (entre estas ideas, las de Simon-Morth y Chen, 2009, citados en González, 2010) quienes asocian la implicación con el grado en que los estudiantes están comprometidos con la escuela y motivados para aprender y rendir; la que se relaciona con el compromiso y atención focalizada en contraste con la participación superficial, apatía o falta de interés (Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992, citados en González, 2010) y la de que se equipara con el grado en que los alumnos se conectan y enlazan con lo que está ocurriendo en las aulas (Stenberg et al., 1996, citados en González, 2010). En la base de cada una de estas concepciones, sobresale el interés que en palabras de Antonio González (2014) es un fenómeno que surge a partir de la interacción que se establece entre las personas y el entorno.

Entre las primeras investigaciones que analizan la implicación escolar, destaca el modelo de participación-identificación de Finn (1989), según el cual el compromiso e implicación de los estudiantes con la actividad escolar está compuesto por el aspecto conductual y por el psicológico. El primero se refiere a la participación en la escuela, en las aulas, en las actividades extraescolares y en las relaciones que se establecen con los compañeros; el psicológico alude a la identificación del alumno con la escuela y con el sentimiento de pertenencia (Ros, 2009). Este autor retoma una de las conclusiones de Kristin E. Voelkl para poner de manifiesto que la participación e involucración del alumnado en las actividades escolares es un predictor de la identificación con la escuela, pues ello se relaciona con la anexión y la adherencia que se contraponen con el desenganche o la desafiliación (Voelkl, 1995, citado en Ros, 2009).

Este modelo bidimensional de Finn ha sido referente para diversos investigadores, entre ellos, Willms (2000) y Fullarton (2002), quienes han definido al aspecto conductual en términos de la participación que se manifiesta en las conductas que el estudiante exhibe ante las actividades del aula, es decir, cuando hace y responde preguntas, da opiniones, pone atención, colabora, interviene con comentarios y contribuye en la discusión y en el desarrollo de la clase, etcétera. Por este motivo, se considera a la participación como un elemento crucial en la consecución de los buenos resultados académicos y en la prevención del abandono escolar (González, 2010, p.80).

González (2010), a partir de la revisión y actualización del modelo de Finn que realizan Phyllis C. Blumenfeld, Jennifer A. Fredricks y Allison H. Paris, (Blumenfeld, Fredricks y Paris, 2003, citados en González, 2010), hace explícita la existencia de tres componentes básicos que influyen en la disposición e implicación de los alumnos en las actividades escolares: conductual, afectivo y cognitivo. Cada uno pone de manifiesto una diversidad de factores y elementos que ayudan a entender por qué un alumno se involucra de forma activa o no en los procesos educativos que se impulsan desde la escuela, entre ellos, González destaca a los factores socioculturales, familiares y del contexto escolar, así como a los contenidos, las actividades escolares y el tipo de relaciones que los estudiantes establecen con el docente y con los mismos compañeros (González, 2010, p.14).

El componente conductual hace referencia al compromiso y a la participación de los alumnos en las actividades académicas y no académicas que forman parte de la vida escolar; incluye aspectos como la asistencia, la puntualidad, el cumplimiento de las tareas y la implicación activa en las actividades y trabajos que los docentes proponen a propósito del aprendizaje de las diversas áreas de conocimiento. Serra (2019) puntualiza que la implicación conductual está fuertemente relacionada con la participación activa de los estudiantes en las actividades; ello se aprecia cuando indican de manera espontánea el deseo de intervenir, colaborar, involucrarse y aportar.

El componente afectivo o psicológico corresponde a las conexiones, a la expresión de sentimientos de pertenencia y a las respuestas afectivas de los estudiantes hacia los proyectos, actividades y diversos sucesos escolares en función de lo atractivo o novedoso que les resulten (Fredericks et al., 2004), por lo mismo, es un componente que para González (2010) en función de lo que señala Furlong et al. (2008), corresponde a una respuesta emocional que abarca sentimientos de afección, disfrute, gusto, pertenencia, adhesión, malestar o disgusto, los cuales se manifiestan en actitudes positivas o negativas hacia el trabajo escolar y, por ende, hacia el aprendizaje.

La autora considera que este componente afectivo “es una parte integral del proceso por el cual la participación (o no participación) se perpetúa y puede en última instancia conducir a consecuencias a largo plazo tales como el desinterés y el abandono escolar” (p.7). Cecilia Fierro y Bertha Fortoul (2012) reconocen que toda experiencia educativa que ocurre mediante el encuentro intersubjetivo entre las personas ha de desarrollarse bajo paráme-

tros de bienestar psicológicos y emocionales, pues de otra manera se puede volver difícil y hasta imposible enseñar y aprender.

El componente cognitivo, según González (2010), se enfoca básicamente en la inversión psicológica del estudiante en su aprendizaje, la cual incluye percepciones de competencia, valía, disposición, dedicación, esfuerzo e implicación activa en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades o destrezas que se promueven con el trabajo académico, así como en aspectos relacionados con la motivación y las estrategias metacognitivas del estudiante que se manifiestan en el aprendizaje autónomo y en la responsabilidad para mejorarlo.

Aunque se reconoce que la implicación de los estudiantes obedece a múltiples factores, en este escrito el foco de atención está puesto en dos artefactos culturales que mediatizan y materializan el pensamiento y acción de los niños. El primero de ellos corresponde a las actividades que proponen las estudiantes de las carreras de Psicología y Educación de una universidad privada del estado de Jalisco, México, en su rol de facilitadoras de un grupo de niños cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años de edad, los cuales asisten dos veces a la semana, en sesiones de dos horas, al Centro Polanco para recibir apoyo en el aprendizaje inicial de la lectoescritura. El segundo artefacto cultural, que es consustancial en la implicación de los alumnos, es el ambiente emocional que se construye en las sesiones de trabajo a partir de los apoyos que ofrecen las facilitadoras en un clima de respeto, confianza, seguridad y cordialidad.

La decisión de incluir y desarrollar en este escrito ambos núcleos de significado obedece a que en el proceso de análisis cualitativo de los datos empíricos obtenidos a través de 15 registros de observación durante el semestre de enero a mayo de 2020, se logró identificar la manera en que los niños se implicaban en determinadas situaciones a partir de lo atractivo y estimulante que les resultaban cierto tipo de actividades a diferencia de otras, en las cuales se les percibía con poco interés y motivación para participar e involucrarse de manera activa y entusiasta; implicación que también se veía favorecida por un ambiente emocional positivo, en el que prevalecía el apoyo y las ayudas cercanas y estimulantes por parte de las facilitadoras.

Las actividades y el ambiente emocional positivo, en su papel de artefactos culturales, constituyen “una representación funcional, en el sentido de

que son capaces de preservar y transmitir un modo de acción, por lo mismo desempeñan una función pedagógica” (Wartofsky, 1979, p.201) importante, ya que “operan sobre las personas en tanto producen un cambio en su condición psíquica” (Cole, 1999, p.27).

En relación con las ideas anteriores, se pone de manifiesto la relevancia que adquieren las actividades y el ambiente emocional en los procesos formativos, de allí la necesidad de que los docentes, en su papel de facilitadores y guías, permanezcan en una constante creación e implementación de actividades que actúen como formas de mediación en el aprendizaje de los niños. Habría que recordar que para Lev S. Vygotsky resultaba esencial la relación entre el pensamiento y la organización social de la instrucción (Moll, 1993, p.24). Con ello, queda en claro que desde la perspectiva sociocultural se pondera la participación activa de los sujetos, la cual no se concreta a responder a estímulos que proporciona el medio social sino que, por medio de instrumentos mediadores, tal es el caso de las actividades propuestas en un entorno emocional positivo, los niños se implican, y con ello tienen la posibilidad de modificar o enriquecer sus procesos cognitivos.

En esta misma tesitura, Barbara Rogoff (1993, p.123) considera que una de las influencias más importantes que el mundo social ejerce en la vida infantil se relaciona con las decisiones y elecciones de las actividades en la que los niños pueden participar, pues constituyen un marco que facilita o restringe la forma en que se involucran y las maneras en que interactúan con los demás compañeros, incluso con los propios profesores. Con base en estas ideas, Rogoff (1993) afirma que el cuidador, en este caso las facilitadoras, cuando seleccionan las actividades, guían de manera tácita el desarrollo infantil al preparar un entorno de aprendizaje que favorece u obstaculiza la implicación de los niños.

Desde esta perspectiva, queda en claro que la participación de los niños y la mediación adquieren un papel importante en el proceso de construcción del conocimiento, pues resultaría difícil hablar del aprendizaje de los alumnos sin su participación activa, ya que en la medida en que colaboran en la co-construcción de las significaciones de la actividad didáctica, asumen su parte de responsabilidad.

Tampoco se podría hacer mención de esa participación sin la mediación del profesor y de los artefactos culturales que utiliza como instrumentos

privilegiados en la mediación de la actividad en la que participan los estudiantes (Rickenmann, 2006), pues para Jean Lave y Etienne Wenger (1991), el aprendizaje está, de forma profunda, ligado al entramado de actividades, las cuales en este caso actúan como artefactos culturales que, en su papel de mediadores, cumplen una función importante en la forma en que se implican los alumnos en el desarrollo de las mismas.

Tomando en cuenta estas ideas, el capítulo se centra en presentar, en primer lugar, aquellas situaciones educativas en donde los niños mostraban un interés particular por implicarse a través de la participación en actividades en donde la colaboración tenía un lugar predominante. Se trata de actividades en su función de artefactos socioculturales en el sentido que se le atribuye a este concepto en el paradigma histórico cultural.

Al tener una función mediadora en la construcción y uso de conocimiento relacionado con la discriminación de los fonemas y las grafías al inicio, en medio y al final de palabras, con la segmentación de palabras en sílabas o en la formación de otras a partir de sus componentes grafo-fonéticos, las actividades favorecían la implicación de los estudiantes, pues lo que se les planteaba les interesaba y por lo mismo, participaban de forma activa y con ello construían aprendizajes relacionados con la comprensión del principio alfabético, es decir, con la forma en la que los sonidos del habla se representan a través de las múltiples combinaciones de un número limitado de signos gráficos (Villalón, Ziliani y Viviani, 2009).

TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES QUE FAVORECEN LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE SISTEMA DE ESCRITURA INICIAL

Como resultado del análisis inductivo de los registros de observación como parte del proceso de investigación cualitativa que se desarrolló en el Centro Polanco, se reconocen tres tipos de actividades que, por su función en el proceso educativo, constituyen instrumentos mediadores, en el sentido de que juegan un papel intermediario fundamental en la forma en que promueven que los niños se interesen, se impliquen de manera activa y se dispongan a participar. Las actividades que se reconocen como instrumentos auxiliares del pensamiento y constitutivos del mismo, y que provocaban respuestas afectivas en los estudiantes son:

- Actividades lúdicas.
- Actividades relacionadas con el aprender haciendo a partir de la manipulación de materiales.
- Las actividades de animación a la lectura.

Actividades lúdicas

El juego no siempre se ha visualizado en los diferentes ejes temporales de la historia de la educación como un instrumento mediador del aprendizaje. Paula Lorente y Mercedes Pizarro (2012) señalan que la relación entre la función lúdica y el aprendizaje fue puesta de manifiesto por diversas disciplinas, entre ellas la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía. A partir de este aporte, se ha llegado a considerar como una técnica y un recurso de gran valía en el ámbito educativo, sin que ello signifique que se le desconozca su condición de pasatiempo o entretenimiento. Para estas autoras, el juego tiene una triple dimensión: lúdica o divertida, cognitiva-formativa y grupal o socializante; dimensiones que han ayudado a que se valore y utilice como un instrumento cultural al servicio del aprendizaje.

A pesar de que hay un gran reconocimiento del valor educativo del juego, Lenin Mendieta Toledo, Sandra Victoria Bermeo Muñoz y Justina Edith Vera Reyes (2018) ponen de manifiesto que en el ámbito de la educación no se le ha dado la importancia ni el valor que debería, pues aún en estos tiempos se le sigue colocando en el espacio recreativo sin imbricarlo en el contexto curricular como un conjunto de estrategias orientadas a conseguir diversos propósitos educativos.

Entre las condiciones que se requieren para que a través del juego se consigan resultados positivos en el aprendizaje de los niños, Lorente y Pizarro (2012) señalan la importancia que tiene su correspondencia y pertinencia con los propósitos educativos, con los desempeños de aprendizaje, así como con los intereses y las necesidades de los estudiantes. Cuando no se cuidan esos aspectos, se corre el riesgo de que el juego, en su papel de artefacto cultural, pierda su función mediadora, en tanto es una pieza básica del engranaje del ser humano con el mundo físico y de las personas entre sí (Martos y Martos García, 2014).

Del análisis de datos empíricos recolectados a través de la observación en las sesiones de trabajo, se aprecia que las actividades relacionadas con el

juego son una oportunidad para que los alumnos se involucren o impliquen de manera activa. En su función de artefacto cultural, les permite aprender aspectos relacionados con la lectura y escritura inicial mediante interacciones significativas en aras de la comprensión de las convencionalidades y arbitrariedades del sistema de escritura. Los juegos que se identificaron en relación a los propósitos y contenidos de aprendizaje son de varios tipos: orales, escritos y audiovisuales.

En los que se denominan orales o verbales se utilizaron juegos como “Simón dice” y “La papa caliente”, estos con diferentes propósitos, entre ellos, la discriminación de sonidos y su relación con las grafías, y la identificación de las unidades sonoras de la lengua en el inicio, en medio y al final de las palabras. En el siguiente recorte de observación, se aprecia la manera en que los niños reconocían letras en el alfabeto móvil a partir de que discriminaban sonidos del habla:

K: Simón dice que formen la palabra masa. Los alumnos buscan las letras en parejas para formar la palabra.

C: ¡Ya!

J: Ya, maestra.

(05 / 19 de septiembre de 2019).

M: Simón dice que me den todas sus letras “O”.

Los alumnos le pasan las letras “O” a M.

M: Gracias... Simón dice que me den todas las “E”.

Los alumnos le pasan las letras “E” a M.

M: Simón dice que me den las “M”.

(05 / 19 de septiembre de 2019).

Mediante este tipo de actividades lúdicas los niños participaban, se involucraban y comprendían, de manera paulatina, que a cada expresión del lenguaje oral le correspondía una representación gráfica, que existen otros símbolos como las tildes o acentos para indicar la fuerza con que se pronuncian algunos fonemas, que se pueden separar o segmentar los sonidos en las frases, en las palabras y en las sílabas y que los signos de interrogación y exclamación se usan para señalar determinadas entonaciones que se hacen al hablar.

En las actividades mediadas por juegos que se han llamado escritos, los niños se involucraban; se les percibía gustosos y animosos por participar en juegos propuestos por las facilitadoras, entre ellos, el “ahorcado” en donde tenían que descubrir las palabras a partir de las letras que las conforman. En todos los casos, el facilitador dibujaba la horca, elegía la palabra y trazaba en el pizarrón el número de líneas en función de las letras de la palabra. Por turnos, los niños decían las letras y cuando acertaban, la facilitadora las escribía en el lugar correspondiente; cuando fallaban realizaba trazos para formar al ahorcado. Desde el momento en que se les comunicaba a los niños la actividad, se mostraban emocionados y con deseos de participar: “M: Vamos a jugar un juego que se llama ahorcado”, entonces J., muy entusiasmado contestó “Yo, yo sé, yo sé” (09 / 30 de septiembre de 2019).

Los juegos que se han nombrado visuales hacen alusión al memorama, al bebeleche o rayuela. En el primer caso, por turnos, los niños tenían que encontrar pares de letras o de dibujos, al lograrlo mencionaban el sonido con el que iniciaba, pero también tenían que decir otra palabra que empezara con el mismo sonido. Un recorte que ilustra esta actividad es el siguiente:

N: Voltea dos cartas que no son iguales.

M: Te toca, I.

I encuentra dos cartas iguales.

M: ¿Qué es eso, I?

N: Pájaro.

M: Muy bien, ¿con qué sonido empieza?

N: Con la “P”.

M: Con la “P”. Piensa en otra palabra con la “P”.

I: La “P” de papá.

(11 / 28 de octubre de 2019).

En el caso del bebeleche o rayuela, de manera previa la facilitadora había trazado sobre el piso diversos cuadrados con la ayuda de gises (tizas) de colores en donde en cada uno representó de forma gráfica diferentes letras. Por turnos, los niños tenían que lanzar una bolita formada con papel mojado a un cuadrado del bebeleche y brincar hasta ese lugar con una sola pierna. Al llegar, tenían que decir cuál era el sonido de la letra y nombrar una palabra que iniciara con el mismo fonema. En la siguiente observación, se presenta

un ejemplo de cómo la facilitadora modela la manera en que los niños tenían que intervenir en el desarrollo del juego:

M: *Okay*, yo voy a tirar... ¿en qué letra cayó?

N: En la “T”.

M: En la “T”. Voy a saltar así, la voy a recoger y tengo que decir una palabra con la letra “T”.

N: Imán.

Sigue L., su tiro cae en la “A”.

M: Una palabra con la “A”.

L: Avión.

M: Avión, excelente, Lupita.

C tira en la “U”.

M: ¿Una palabra con la “U”?

C: Uvas.

(12 / 11 de noviembre de 2019).

En todos los casos, el juego ofrecía múltiples ventajas, pues más allá de la participación e involucración activa y entusiasta de los niños, favorecía su socialización, el que conocieran y siguieran las reglas del mismo juego, respetaran turnos, se divirtieran y realizaran discriminaciones de los elementos constitutivos del lenguaje que a su vez les ayudaban a segmentar palabras, a identificar sus fonemas y grafías iniciales; es decir a dominar lo que Iris Galicia, Francisco Robles y Alejandra Sánchez (2015) llaman procesamiento fonológico a partir del cual los niños logran entender de manera paulatina que las letras corresponden a sonidos y con ello, comprenden el principio alfabético del sistema de escritura.

A través del análisis de los registros de observación, se puede apreciar que las experiencias compartidas y las normas creadas a propósito de los distintos juegos implementados para el aprendizaje de las convenciones de la lectoescritura, da lugar a lo que Rosario Ortega (2003) denomina cultura de iguales, la cual se construye a partir del respeto y compañerismo que prevalece en el desarrollo de este tipo de actividades, lo que favorece de manera importante el establecimiento de relaciones simétricas que influyen positivamente en el desarrollo afectivo, social y cognitivo de los niños.

En síntesis, se puede decir que las actividades lúdicas propuestas por las facilitadoras muestran, además de la existencia de los componentes conductual, afectivo y cognitivo señalados por María González (2010) como elementos que influyen en la implicación de los alumnos en las actividades escolares, unas estrategias que brindan la oportunidad a los niños para que interactúen con la lectoescritura como objeto de conocimiento de forma amena, dinámica y divertida en espacios que les producen gozo, alegría y distensión.

Sin duda, el juego en el ámbito educativo favorece el interés personal de los niños, el cual para Antonio González (2014) representa una preferencia que se basa en el conocimiento y en la valoración de objetos o ideas que despiertan su deseo por implicarse en actividades relacionadas con el aprendizaje de determinados contenidos curriculares.

Es claro que los niños aprenden de manera divertida a partir de actividades lúdicas, por lo que resulta conveniente aprovechar el potencial que tienen en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Por la forma en que se entusiasman, ponen atención, participan, interactúan con sus compañeros, se divierten, aprenden reglas y arbitrariedades del sistema de escritura es viable y oportuno incluir juegos como la lotería, el dominó, los trabalenguas, las adivinanzas, el scrabble, las cartas o naipes, los crucigramas, la sopa de letras, veo, veo, ¿qué ves?, el juego de basta, los cantos y las rimas, entre otros, como herramientas mediadoras del aprendizaje, pues desde esta función influyen de manera positiva en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños.

Actividades relacionadas con aprender haciendo a través de la manipulación de materiales

Aprender haciendo es un concepto que para Arturo B. Rodríguez y Leonardo Juan Ramírez (2014) no es novedoso, pues hay antecedentes que muestran que su uso se remonta a la época de Aristóteles, quien señalaba que todo lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciendo, así como al pragmatismo del siglo XXI, que establecía que el valor de las teorías, las experiencias y de cualquier aprendizaje era su aplicación, en definitiva, se hacía alusión a su practicidad.

En el mismo modelo de las pedagogías activas utilizadas en la llamada escuela nueva tenía una presencia importante la manipulación y el apren-

der haciendo, en virtud de que se reconocía que el aprendizaje dependía de la experiencia. Es en este sentido que John Dewey consideraba que el “aprender haciendo” es el término que ejemplifica la forma como adquirimos conocimiento en el proceso de hacer las cosas necesarias (Goodman, 2003). Desde estos reconocimientos se pone en relieve el papel de los recursos materiales en las actividades de aprendizaje (Avendaño, 2013), pues, para Dewey, considerado un pedagogo experimental, lo importante no está en lo que el profesor hace sino en lo que los alumnos hacen (Dewey citado en Ahedo Ruiz, 2018). Vygotsky (1995) planteaba que los niños son capaces de resolver tareas prácticas con la ayuda de su habla, de sus ojos y de sus manos; principio que de una u otra manera está presente en la visión constructivista en donde se reconoce que cada persona construye su perspectiva del mundo a través de sus propias experiencias. En función de esa idea, se deja en claro que la metodología del “aprender haciendo” como alternativa del aprendizaje activo permite que los alumnos, a partir de que interactúan con una variedad de materiales, aprenden diversos aspectos de la lengua escrita.

Esta máxima del enfoque sociocultural se pudo apreciar en el análisis de las observaciones que se realizaron en el Centro Polanco, en donde se advertía el interés y entusiasmo de los alumnos en actividades que implicaban la manipulación de materiales didácticos —alfabeto móvil, ilustraciones, rompecabezas, memoramas—, los cuales, en su función de artefactos culturales, les ayudaban a partir de un trabajo conjunto entre los niños —en parejas o en pequeños grupos— a comprender las reglas y convencionalidades del sistema de escritura.

En el desarrollo de las actividades tales como recortar letras y sílabas para formar palabras, colorear dibujos y ponerles el nombre con ayuda del alfabeto móvil, ordenar un conjunto de letras para representar los nombres de diversas imágenes de personas, animales, y cosas, completar con letras palabras inconclusas y comparar palabras que se parecían, pero que a su vez se diferenciaban por el sonido inicial o final, los niños mostraban interés y entusiasmo por participar y con ello lograban, con el apoyo de las facilitadoras y otros compañeros, los desempeños previstos para las sesiones de trabajo. Desde esta situación es evidente que los niños aprenden de manera significativa cuando se les permite que toquen, manipulen, armen, desarmen, prueben, en otras palabras, cuando participan de manera activa en la construcción del conocimiento. Etienne

Wenger (2001) a partir de que reconoce que todo el conocimiento es una cuestión de competencia —un saber hacer con conocimiento—, señala la importancia de la participación activa de los que aprenden, pues es la manera en que se comprometen la que les da la posibilidad de experimentar el mundo como algo significativo.

La potencialidad que se observa en este tipo de actividades se centra en la oportunidad que se les da a los alumnos para que se entusiasmen, motiven y participen con animosidad en su desarrollo, lo que les ayuda a que también puedan realizar operaciones de análisis y síntesis, así como comparaciones entre las diversas formas de las letras y los sonidos o entre el inicio o el final de palabras similares. Un ejemplo que muestra la manera en que los niños discriminaban sonidos y letras a partir del proceso analítico que hacen de los nombres de diferentes dibujos es el siguiente:

K. Les da otro material para iniciar la siguiente actividad, este material consiste en hojas de papel blancas con dibujos: delfín, búho, foco, pintura, fantasma, león, fresa, flor, castillo... K. les dice a los niños que tomen un color para comenzar con la actividad, una vez que todos los niños tienen un color, les explica que se trata de pronunciar la palabra del dibujo y encerrar en un círculo aquellos dibujos cuya palabra tenga la letra “F”.

J. le dice a K.: Esta tiene la... (parece que intenta pronunciar el sonido de la letra “F” pero no puede) y señala la flor.

K: Ok, sí, flor, los que tengan la “F” los encierran.

J: ¿Los coloreamos?

K: No, nada más los encierran en un círculo.

Una vez que K. dio las instrucciones, todos los niños empezaron a trabajar en silencio para identificar aquellas palabras que llevaban la letra “F”.

(7 de octubre de 2019).

Para Marcela Román y Cecilia Cardemil (2014) toda actividad centrada en el aprender haciendo, mediada por artefactos culturales, ha de estar orientada a la creación de espacios de conversación y experimentación de tal manera que las actividades permitan a los niños comprender y compartir hechos y realidades, anticipar e imaginar la mirada e interpretación del otro, pues de esta forma se posibilita el desarrollo de su pensamiento y lenguaje mediante

la apropiación de saberes y estrategias que les dan la posibilidad de analizar, comparar, interpretar, inferir, sintetizar, adaptar y transferir el conocimiento que construyen a partir del uso de materiales. En otras palabras, la interacción que se da entre el niño, la actividad y los artefactos culturales ayuda a que se pongan en juego procesos cognitivos y psicosociales.

Así mismo, Román y Cardemil (2014) están convencidas del valor que tienen las actividades que permiten aprender haciendo, pues incitan a los niños a que construyan conocimiento a través de la manipulación, por ello recomiendan que tanto las actividades como sus respectivos dispositivos o recursos materiales han de estar alineados a los propósitos formativos, al contexto sociocultural y a las necesidades e intereses de los alumnos, ya que esta es la manera en que se pueden favorecer los procesos y resultados en términos de los aprendizajes esperados.

Los objetos que se ponen a la disposición de los niños, sean de uso cotidiano o elaborados por el profesor, cumplen la función de mediadores en los procesos de aprendizaje, pues en su calidad de herramientas los ayudan a que se involucren y participen de manera activa en el descubrimiento de las reglas y características del sistema de escritura.

Desde esta consideración el diseño y propuesta de actividades en las que los alumnos aprenden haciendo con la ayuda de todo tipo de materiales, sean visuales, gráficos, icónicos, audiovisuales, etcétera, se tornan fundamentales por ser portadores de la cultura escrita que existe en los múltiples objetos que forman parte del ambiente en el que participan los niños. Para Jerome Bruner (1984), la experimentación manipulativa en actividades en las que se involucran los alumnos, representa una oportunidad para la adquisición y desarrollo de sus capacidades cognitivas, de interacción y socialización; gracias a esa manipulación en la acción logran, de manera paulatina, la representación simbólica del lenguaje mediante el uso de signos gráficos.

En las actividades donde los niños aprenden haciendo con la mediación de herramientas, se destacan varios de los componentes del interés personal que González (2014) retoma de Hidi et al. (2004), Krapp y Prenzel (2011) y Schiefele (2009), entre ellos, el entusiasmo, el agrado por participar y la satisfacción por haber logrado, con la ayuda de un Otro Social, un determinado desempeño asociado con la comprensión de las convencionalidades de la lectura y la escritura.

Actividades de animación a la lectura

Las actividades relacionadas con la animación a la lectura además de que tienen la intención de potenciar y estimular en los niños el gusto por la lectura, promueven su implicación activa. Su acercamiento mediado con diferentes portadores de texto, estimulan la participación, el diálogo, la comprensión, además de que les ayuda a plantear preguntas, hacer inferencias, anticipaciones, predicciones y a establecer relaciones entre la información que proporciona la lectura y sus propias experiencias de vida.

Los niños que participaron en la investigación, mostraban un interés sostenido en las actividades relacionadas con la lectura de cuentos, fábulas y poemas que realizaban las facilitadoras en voz alta. La implicación de los estudiantes en la actividad sucedía cuando se les mostraba la portada del cuento y se les pedía que anticiparán de qué trataría el texto a partir del título, palabras clave, ilustraciones y formato:

K: ¿De qué creen que tratará esta historia?

N: De cosas de terror.

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

V: Un fantasma...

D: Unas calaveras.

K: Unas calaveras, tienes toda la razón.

K: J., ¿tú qué crees?

J: Eeeh, unas estatuas que se mueven.

K: ¿Qué crees que sea, C.?

C: Chuky.

K: ¿Tú qué crees, N.?

N: Un hotel de monstruos...

(05 / 19 de septiembre de 2019).

Las anticipaciones que realizaban a partir de los indicios que les proporcionaba la facilitadora, tales como el título y los visuales que ofrecía el texto, reflejan los dos subprocesos simultáneos que refieren Teresa Colomer y Anna Camps (1996), lo que el lector ve y escucha y lo que él mismo aporta en términos de sus conocimientos previos; subprocesos que muestran la interacción entre el lector y el texto, situación que para

Frank Smith (1990) es una condición fundamental en términos de la comprensión lectora.

De igual manera, los alumnos se mostraban expectantes y con disposición para involucrarse en la actividad cuando la facilitadora dejaba de leer momentáneamente para mostrarles ilustraciones con la intención de que expresaran sus opiniones con respecto a lo que comunicaban o representaban en el contexto de la narración: “K. lee el cuento durante algunos minutos, muestra a los niños una ilustración del libro y pregunta: ¿Qué creen que está sucediendo aquí? / J. contesta: Parece que se cayó al suelo” (05 / 19 de septiembre de 2019). Así como este alumno daba su opinión, todos los demás también lo hacían de manera animosa y voluntaria.

Para las facilitadoras era importante que todos los alumnos tuvieran voz, es decir, que manifestaran sus opiniones en el entendido de que las iban confrontando con la trama de la misma lectura. Los niños al saber que sus respuestas se aceptaban como válidas, se disponían a participar de manera libre y animosa. A este respecto Urban con base en las ideas de Esteve (2007) considera que para que los niños muestren una actitud proactiva y una espontaneidad en su participación es necesario que se establezca un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación, ya que de otro modo los niños tienden a inhibirse y, por lo mismo, a desengancharse de las actividades de aprendizaje.

Es importante señalar que la entonación, la fluidez y el lenguaje no verbal que acompañaba a la lectura que hacían las facilitadoras adentraba a los niños en la historia, situación que estas aprovechaban para hacerles preguntas del contenido: “K: ¿Cómo se llama el monstruo? / N. contesta: Mi monstruo mandarino plátano. / K: Muy bien” (04 / 12 de septiembre de 2019). Asimismo, las facilitadoras invitaban a los niños a que hicieran predicciones a partir de suposiciones, de agregar informaciones, experiencias anteriores y conocimientos previos. El siguiente ejemplo muestra la manera en que los niños predecían lo que seguiría en el texto después de que la facilitadora daba lectura a un determinado fragmento:

K: (Leyendo el libro) ...y luego, vi algo que llenó mi alma de horror... (hace una pausa) ¿Adivinen qué vio?

N: ¡Un muerto!

J: Mmmm, las muchachas.

C: Una momia.

V: El ayuwoki.

J: Drácula.

K: Imagínense, estaban todos los cajones, estaba toda la tierra... se mete a explorar... ¿y qué se encuentra?

(08 / 26 de septiembre de 2019).

Otra manera en que los alumnos hacían predicciones del texto se daba cuando la facilitadora, antes de terminar la lectura de un portador de texto, fuera cuento, fábula o leyenda, la suspendía para preguntarles cuál creían que era el final o para invitarlos a que hicieran un dibujo que representara un final alternativo a partir de los personajes, la trama o del escenario en donde se desarrollaba la historia. Los niños usaban su propio dibujo para compartir su construcción:

M: Vas, J., dinos el final del cuento.

J muestra su dibujo.

M: Wow, ¿qué pasó ahí?

J: El niño se cayó en un barco pirata [...] y hubo un meteorito mientras todo el mundo estaba durmiendo [...] y el sol está triste.

K: El sol está triste... ¿por qué el sol está triste?

J: Porque no lo dejan en paz las nubes.

(05 / 19 de septiembre de 2019).

En el ejemplo anterior, se muestra la manera en que los niños construían finales de cuento a partir de lo que escuchaban o percibían del portador de texto, así como de sus conocimientos previos, ello representa para Isabel Solé (1992) una constante elaboración y verificación de predicciones que conducen a los niños a la interpretación de los textos. Carmen Alida Flores y María Martín (2006) consideran que si un niño toma un libro de cuentos con la intención de leerlo, observa las palabras, visualiza las imágenes y va confeccionando una historia que es producto de su conocimiento acerca del tema, entonces se dice que está leyendo. Por consiguiente, para estos autores, leer en los estadios iniciales del aprendizaje de la lectura representa una construcción del mensaje o contenido del texto a través de lo que el niño va elaborando con el fin de obtener información, placer o recreación.

La lectura compartida como actividad que involucra a los niños favorece lo que González (2010) llama inversión psicológica del estudiante en su aprendizaje, en tanto impacta en sus percepciones de competencia, disposición, dedicación, esfuerzo e implicación activa en la construcción del conocimiento. Es importante destacar el tema de la percepción de competencia, pues como ya se ha señalado, los niños que asisten al Centro Polanco han experimentado en el proceso educativo en la escuela primaria dificultades para acceder al sistema de escritura en los tiempos que determina la Secretaría de Educación Pública, por ello no es de extrañar que se vean a sí mismos como alumnos que les cuesta trabajo aprender a leer y escribir.

A partir de las experiencias negativas que viven los niños en el aprendizaje de la lectoescritura, Laura M. Justice (2010) hace notar, sobre las ideas de Sénécha, que algunos puedan tratar de evitar las experiencias de lectura y escritura, por ello hace un llamado a que los educadores comprendan el rol que desempeña la motivación y el concepto de sí mismo en la adquisición de la lectura y escritura inicial. Esta idea coincide con los estudios de intervención realizados en Estados Unidos que han mostrado que la estrategia más efectiva para promover el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización temprana es la lectura compartida entre adultos y niños (Villalón, Ziliani y Viviani, 2009, p.41) en ambientes positivos que incrementen la seguridad y la confianza de los alumnos ante el aprendizaje.

Por los beneficios que aporta la lectura en voz alta —entre ellos: permite construir sentido y significado del texto, desarrolla la habilidad de la escucha activa, promueve la atención focalizada, estimula la observación a través de las ilustraciones, enriquece el vocabulario, despierta el interés y la curiosidad, favorece la interacción entre iguales, entusiasmo, provoca la imaginación y estimula la creatividad— la lectura se convierte en una actividad de gran valía en los procesos de aprendizaje. Por estas razones no debe convertirse en una actividad de enseñanza rutinaria, mecánica y obligada.

AMBIENTES EMOCIONALES POSITIVOS

El ambiente emocional positivo que también mediatiza la implicación activa de los alumnos en sus procesos de aprendizaje corresponde al segundo artefacto cultural que influye en el logro de los fines educativos, que en este caso se centraba de manera particular en que los niños reconocieran

y representaran los sonidos iniciales del habla, que como se sabe tienden a percibirlos como un todo que hay que descomponer en unidades más pequeñas, lo que supone una conciencia de la relación entre los aspectos fonéticos y gráficos, la cual no es unívoca precisamente por las arbitrariedades del sistema de escritura. Si bien es cierto que en los tres tipos de actividades, los niños muestran una implicación activa porque les resultan atractivas y estimulantes, también lo es que por sí mismas no son suficientes para garantizar el proceso educativo. El papel de las facilitadoras es clave en tres sentidos: en el diseño de las actividades, en la selección de materiales que les permiten a los niños explorar, descubrir y construir conocimiento y en la ayuda cercana y afectuosa que les ofrecen en la realización de las tareas que están fuera de sus capacidades, es decir de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), hecho que contribuye a la construcción de un ambiente propicio para el desarrollo emocional de los alumnos. Las relaciones que suscitan las facilitadoras les abren posibilidades para que se expresen libremente sin temor alguno.

Antonio González (2014) considera que es más probable que un alumno se interese por un objeto de conocimiento cuando percibe que es competente o cuando sabe, por la relación emocional positiva que establece con el docente, que su dificultad no se señalara públicamente, pues lejos de sentirse expuesto, tiene la seguridad de que con los apoyos puntuales que recibe puede lograr una determinada meta de aprendizaje. Cuando esto no sucede en el ámbito educativo, Paola Paoloni (2014) enfatiza de manera clara y contundente que el niño que percibe difícil una tarea porque su realización excede a sus capacidades se puede desdibujar con facilidad la construcción del sentido de la actividad misma, y con ello reducir su valor (p.110). Como consecuencia de este tipo de situaciones, el aburrimiento y el desgano serían las emociones que experimente en el proceso de aprendizaje.

Una situación que resulta ilustrativa con respecto a las ayudas que se les proporcionaban a los niños es el siguiente ejemplo, en donde se aprecia la intervención de una de las facilitadoras para ayudar a un alumno a que comprendiera un aspecto de la lengua que en ese momento estaba fuera de su zona de desarrollo en un clima emocional positivo que lo animaba a seguir participando en forma cooperativa y sin temor a la equivocación:

K: Ustedes nos van a decir una palabra que empiece con el sonido “pe”.
N: Pelo.
K: Muy bien. ¿Quién quiere escribir “pelo”?
I y C levantan la mano, K escoge a N, quien pasa al frente y dice que no sabe.
K: Todos te vamos a ayudar.
N. Escribe “P” y K le dice: ¿Qué te hace falta para que diga “pelo”?
N: La “O”.
K: Si ponemos una “P” y una “O”, ¿cómo suena?
N: Po.
K: No, ¿verdad?
C: La “E”.
K: La “E” muy bien, ¿quieres escribirla?
C. Pasa al frente y escribe la “E” y la “L”.
K: ¿Cuál falta?
N: La “O”.
(13 / 25 de noviembre de 2019).

La facilitadora, en su rol de mediadora, sabía lo que el niño necesitaba, por lo mismo ofrecía apoyos en su zona de desarrollo próximo para que pudiera lograr con éxito lo que demandaba la actividad. Con este tipo de andamiajes, los niños se sentían con libertad para expresar con seguridad lo que pensaban y para involucrarse en las actividades sin el temor de ser juzgados o reprendidos. Con la confianza que sentían para participar, ponían en juego procesos cognitivos y psicosociales necesarios para comprender las reglas del sistema de escritura. Esta situación refleja la presencia del componente afectivo que como señala María González (2010), influye en la implicación de los alumnos en las tareas escolares.

Moisés Esteban Guitar (2011) señala que la motivación de un alumno disminuye de manera notoria cuando se siente inseguro ante una tarea o actividad que esta fuera de su zona de posibilidades o porque está poco familiarizado con las características de la misma, por ello reconoce la importancia que tienen las ayudas contingentes que ofrece el mediador de acuerdo a las necesidades o actuaciones de los estudiantes en la reducción de la incertidumbre que experimentan. En este mismo tenor, Mercer (1997) considera que las intervenciones del profesor no solo sirven para

explicar lo que piensan los alumnos sino también para ayudarlos a que compartan sus ideas, con lo que se logra una comprensión compartida, lo que en palabras de la autora, corresponde a la conciencia colectiva del grupo.

Una característica que se distingue en el desarrollo de los tres tipos de actividades es el ambiente emocional positivo que las facilitadoras promovían y que se manifestaba en la forma en que se dirigían a los alumnos, en las maneras en que los animaban a participar, en los apoyos que les ofrecían cuando se equivocaban en una tarea específica o cuando no la lograban por sí mismos, en los reconocimientos que les proporcionaban cuando mostraban que dominaban una habilidad o lograban un determinado desempeño. Ello también sucedía cuando los mismos niños ayudaban, ya fuera por indicación o de manera espontánea, a los compañeros que lo necesitaban.

Además de esta retroalimentación positiva, se aprecia que las facilitadoras se interesaban por conocer sus estados de ánimo; les preguntaban, entre otras cuestiones, “cómo están”, “cómo se sienten”, “qué hicieron el fin de semana”, “cómo les va en sus escuelas”, “qué les gusta o qué les disgusta”. Este tipo de intervenciones ayudaban a que los estudiantes sintieran confianza y seguridad en sus capacidades para realizar una tarea, libertad para expresar sus opiniones, dudas y sentimientos, así como para tomar decisiones y poder establecer relaciones basadas en la confianza con los demás compañeros y las mismas facilitadoras.

Este ambiente emocional constituye una condición importante para el aprendizaje, pues como señalan María Ema Martín, Alicia Isabel Iglesias y María Noel Fernández (2016), con base en ideas de autores como Ausubel (1978) y Gagné (1985) (citados en Martín, Iglesias y Fernández, 2016), tiene una impronta en la motivación de los estudiantes, la cual la consideran como una de las condiciones de orden interno que hace más efectivo cualquier proceso de aprendizaje.

Al igual que las actividades ya descritas, este ambiente positivo que se generaba en el desarrollo de las mismas forma parte de las condiciones externas que actúan como influencias que a su vez potencian e incitan la participación activa de los estudiantes, y con ello, abren mayores posibilidades para que los niños logren las competencias de la alfabetización inicial que se requieren para aprender a leer y a escribir.

Un ejemplo de ello se muestra en el siguiente recorte de observación: “N levanta la mano y dice: Yo leo, yo leo. Leyendo las fichas N pronuncia “mapa”, poco a poco. M le sonrío, toca su mejilla y le dice: Muy bien” (10 / 14 de octubre de 2019).

Rubén Hernández (2006) retoma ideas de Bach y Darder para explicar que cuando una persona se siente acogida, respetada y valorada por lo que es, se siente querida, por lo mismo, esta afectividad, visible y palpable en las sesiones de trabajo en el Centro Polanco, influía en las respuestas emocionales positivas de los niños en las actividades que proponían las facilitadoras para que aprendieran las reglas y convencionalidades del sistema de escritura.

Desde el proceder de las facilitadoras, se aprecia que al niño le reconocen sus potencialidades y desde sus necesidades generan oportunidades que los animan y estimulan a través de una relación que se caracteriza por ser motivante, cálida, amable y cercana. Esta afectividad como ingrediente clave en el proceso educativo resulta de gran valor, pues como lo señala Paoloni (2014), influye de manera directa en los recursos cognitivos de los alumnos, en su motivación para aprender, en el uso de estrategias y en la autorregulación del aprendizaje (p.111).

CONCLUSIONES

La implicación de los niños en las actividades no se desarrolla en el aislamiento sino en el marco de una participación que ocurre en el contexto social y cultural mediado por artefactos socioculturales que estimulan su interés y favorecen su motivación; condiciones que como ya se ha señalado, influyen en el modo en que se involucran en los procesos de aprendizaje que se promueven a partir de las actividades que les resultan significativas y gratificantes. Debido a la influencia que tiene la motivación en la implicación de los alumnos, resulta evidente la atención que los profesores o facilitadores han de prestar a todo aquello que en realidad desencadena el interés y la curiosidad del alumno en función de sus necesidades de aprendizaje y con ello, proponer actividades orientadas a despertar la emoción como parte esencial de la motivación y la cognición, tal es el caso de la lectura en voz alta que el profesor hace con disposición, gusto y pasión, misma que favorece que el proceso tan complejo de aprendizaje de la lectura se disfrute, precisamente porque se hace en compañía y de manera dialógica.

Al mostrar los niños cuál es su foco de atención e interés y, por ende, de implicación, señalan a los docentes áreas de oportunidad y de búsqueda creativa de experiencias y de situaciones de aprendizaje que promuevan el enganche y la adhesión al aprendizaje en general y en particular al de la lectoescritura. Al conocer los factores o las condiciones que influyen en la implicación de los niños en las actividades, queda en claro que la actuación y el papel del docente también está en promover el interés del alumno hacia la lectoescritura a través de modelos vigentes del aprendizaje que incluyan los aspectos emocionales y motivacionales como elementos mediadores en la adquisición del proceso de composición escrita.

En este sentido, está la invitación para que los docentes en su rol de facilitadores del aprendizaje desde una actitud crítica y reflexiva investiguen, evalúen y propongan variadas actividades pedagógicas novedosas, interesantes y estimulantes en función del aprendizaje de los niños de la escritura y lectura inicial.

Para González (2014), el establecimiento de objetivos claros de aprendizaje; las buenas relaciones del profesor con los alumnos; el entusiasmo que manifieste por el aprendizaje de sus estudiantes; su disposición por conocer sus conocimientos previos e intereses; la adaptación que haga de los objetos de aprendizaje a esos intereses, inquietudes, gustos y preferencias, así como las oportunidades que les ofrezca para que lo que aprendan lo relacionen y apliquen en situaciones de la vida con la ayuda de distintos materiales físicos y tecnológicos, en especial los juegos, son estrategias que activan en los estudiantes el interés por el tema u objeto de aprendizaje. En la implicación de los niños en el proceso de aprendizaje, el profesor tiene un papel importante, pues además de proponer múltiples actividades y ofrecerles razones que dan cuenta de la utilidad de las mismas, requiere que los trate como aprendices activos (González, 2014).

Los beneficios académicos que tendría el ayudar a que los alumnos se involucren en actividades orientadas a la adquisición de la lectura y la escritura son enormes, puesto que no se debe olvidar que este objeto de conocimiento no solo está involucrado en el área de lenguaje sino que es necesario para todas las áreas implicadas en el currículum y en la vida misma de los alumnos. Esta necesidad de apoyar la implicación de los alumnos en la lectoescritura para mejorar el rendimiento académico general es importante para los alumnos con dificultades, pero también para todos los estudiantes en general.

Ya decía Vygotsky (1995) la importancia que tiene que el niño se acerque a la lectura y escritura como un hecho natural y no como una imposición que interfiera de forma negativa en la significación que haga de este objeto de conocimiento. En este proceso, los mediadores o artefactos culturales en términos de las actividades de aprendizaje en las que participan los niños son aspectos centrales que influyen en forma decisiva en su desarrollo cultural y en las posibilidades cognitivas que tiene para operar con formas de pensamiento más abstractas y más potentes (Hernández, 2008).

Queda en claro, que a partir de las actividades lúdicas, de las enfocadas al aprender haciendo y de las relacionadas con la animación a la lectura, los niños se interesan, participan y colaboran, por ello resulta indispensable que tanto los docentes que apoyan a los alumnos que por diferentes circunstancias no han podido acceder al código de la escritura y la lectura en los tiempos curriculares que marca la Secretaría de Educación, como aquellos otros docentes que realizan sus funciones en escuelas oficiales, encaminen sus esfuerzos pedagógicos a potencializar el aprendizaje de procesos en la lectoescritura a través de actividades variadas y ricas en significado, ya que como se ha visto, se les da a los niños la posibilidad de aprender y conocer a través del uso de materiales que facilitan la adquisición de las reglas del sistema de escritura; aprendizaje fundamental no solo en su formación escolar sino en su vida misma.

REFERENCIAS

- Ahedo Ruiz, J. (2018). ¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral? *Foro de Educación*, 16(24), 125-140. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.510>
- Avendaño, W. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Revista Luna Azul*, No. 36 (enero-junio), 110-133. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n36/n36a09.pdf>
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza: Madrid.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Colomer, T. y Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste / MEC.

- Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson.
- Esteban Guitar, M. (2011). Aplicaciones contemporáneas de la teoría vygotskiana en educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 95-112. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8519/Aplicaciones-contemporaneas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2012). Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (No. 2, Convivencia escolar y aprendizaje), 6(2), 17-22. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/presentacion.html>
- Flores, C.A. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *SAPIENS*, 7(1), 69-80. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100006&lng=es&tlng=es.
- Galicia, I., Robles, F. y Sánchez, A. (2015). Efectos de las actividades fonológicas en el vocabulario, las habilidades psicolingüísticas y los procesos lectores de niños de primer grado. *Acta Colombiana de Psicología*. 18(2), 29-40. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5781960>
- González, A. (2014). El interés personal y situacional. ¿Estudiantes interesados o clases interesantes? En P. Paoloni, M. Rinaudo y A. González (comps.), *Cuestiones en Psicología Educacional: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (Cuadernos de educación / 01). Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 11-31. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661299/REICE_8_4_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, No. 8, 77-98. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2480/3463>

- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400003&lng=es&tlng=es
- Hernández, R. (2006). Ambientes afectivos y efectivos de aprendizaje. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://www.uv.mx/personal/rubhernandez/files/2012/02/Amb_afectivos_efectivos.pdf
- Justice, L.M. (2010). La lectoescritura y su impacto en el desarrollo del niño: Comentarios sobre Tomblin y Sénéchal. En R.E. Tremblay, M. Boivin, R. De V. Peters (eds.), S. Rvachew (ed. tema), *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* [en línea]. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <http://www.encyclopedia-infantes.com/desarrollo-del-lenguaje-y-de-la-lectoescritura/segun-los-expertos/la-lectoescritura-y-su-impacto-en>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorente, P. y Pizarro, M. (2012). El juego en la enseñanza del español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Revista de estudios filológicos*, No. 23 (julio). Recuperado el 7 de febrero de 2022, de https://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-el_juego.htm
- Martin, M.E., Iglesias, A.I. y Fernández, M.N. (2016). El fenómeno del aprendizaje y sus condiciones. Las concepciones de aprendizaje de los / las profesoras. (Documento presentado en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII. Jornadas de Investigación XII. Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR). Buenos Aires: Facultad de Psicología / Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <https://www.academica.org/000-044/428.pdf>
- Martos, E. y Martos García, A.E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 26(1), 119-135. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu201426119135>
- Mendieta Toledo, L., Bermeo Muñoz, S.V. y Vera Reyes, J.E. (2018). Técnicas lúdicas en el aprendizaje de la Lectoescritura. *Espirales. Revista multi-*

- disciplinaria de investigación científica*, 2(23), 1–18. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/388>
- Miles, M.B. y Huberman, M.A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación*. Editorial Aique: Argentina.
- Ortega, R. (2003). Play, activity and thought: reflections on Piaget's and Vygotski's theories. En D. Lytle (ed.), *Play and culture studies* (vol. 5) (pp. 99–115). Londres: Praeger.
- Paoloni, P. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. Paoloni, M. Rinaudo y A. González (comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (Cuadernos de educación / 01). Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cdeo1.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Putnam, H. y Ruth A. (1992). William James's ideas. Realism with and human face. Cambridge: Harvard University Press. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <http://www.hcs.harvard.edu/~hrp/issues/1992/Putnam.pdf>
- Rickenmann, R. (2006). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje (Conférence invitée, Actes du 1er simposio internacional de educación y formación docente, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, agosto, 2006). Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf>
- Rodríguez, A.B. y Ramírez, L.J. (2014). Aprender haciendo–investigar reflexionando. Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2), 53–63.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós: Barcelona.
- Román, M. y Cardemil, C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel preescolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 43–62. Recuperado el 7

- de febrero de 2022, de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art3.html>
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteiz, España. Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512723006.pdf>
- Ryan G.W. y Russell Bernard, H. (2000). Data management and analysis methods. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Hand-book of cualitative research* (2a ed.). Londres: Sage Publication.
- Serra, J.C. (2019). La implicación en el estudio de estudiantes secundarios: Aportes para la reflexión sobre la inclusión educativa. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/330524682_la_implicacion_en_el_estudio_de_estudiantes_secundarios_aportes_para_la_reflexion_sobre_la_inclusion_educativa/link/5c4643bc458515a4c737671b/download
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprende. Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valdés, Á.A, Ramírez, M.C. y Martín, M. (2009). Motivación hacia el estudio de la Química en estudiantes de Bachillerato Tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(3). Recuperado el 7 de febrero de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2858123>
- Vygotsky, L.S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En L.S. Vygotsky, *Obras escogidas* (vol. 3). Madrid: Visor.
- Wartofsky, M. (1979). *Models. Representation and the scientific understanding*. Dordrecht: Reidel.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.