

Letras, niños, profesores y significados: la adquisición del código escrito

LUIS FELIPE GÓMEZ LÓPEZ

Resumen: *Este capítulo expone, como ejemplo de buenas prácticas, el proceso de mediación educativa que llevaron a cabo dos estudiantes de licenciatura con un grupo de ocho niños quienes presentaban dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela. El objetivo de la intervención fue que estos dominaran el código escrito. La concepción de lectura y escritura de la que partieron no es simplemente la de que estos sean procesos de codificación y decodificación de mensajes sino de la idea de que la lectura y la escritura tienen sentido solo cuando se comprenden y generan mensajes significativos de manera social y personal. El capítulo presenta tres secciones: 1. El ambiente constructivista para la enseñanza de la lectoescritura. 2. Una manera estructurada y explícita para fomentar la adquisición de la lectoescritura. 3. Las maneras de favorecer el aprendizaje complejo. Se presenta un conjunto de recomendaciones para trabajar con niños que enfrentan dificultades en el dominio del código escrito.*

Palabras clave: *lectoescritura, mediación, dificultades de aprendizaje, comprensión lectora, uso social del lenguaje.*

Abstract: *This chapter presents, as an example of best practices, the educational mediation process that two undergraduate students used with a group of eight children who were struggling to learn to read and write in school. The objective of the intervention was for the children to master the written code. The conception of reading and writing taken as the point of departure was not that readers and writers simply engage in processes of coding and decoding messages, but rather that reading and writing make sense only when people understand and generate meaningful messages socially and personally. The chapter consists of three sections: 1. The constructivist approach to teaching reading and writing. 2. A structured, explicit way to foster the acquisition of reading and writing.*

3. Ways to facilitate complex learning: a set of recommendations for working with children who struggle to master the written code.

Keywords: *reading and writing, mediation, learning problems, reading comprehension, social use of language.*

En el mundo perceptivo del niño existe una gran cantidad de información variada, compleja y desordenada. Una parte de este material perceptual es el que está relacionado con la literacidad, con el sistema de símbolos escritos que ha ofrecido a la humanidad un modo de preservar las ideas y de comunicarlas de forma mediada, es decir, no de manera oral e inmediata sino a través de libros, carteles, revistas y mensajes en las pantallas de los celulares, computadoras y otros aparatos electrónicos.

Esta información no solo incluye las grafías (letras) que vistas como imágenes no dicen nada. Su valor reside en que cada una de ellas representa uno o varios sonidos (fonemas). Tanto las grafías como los fonemas forman palabras al seguir un cierto orden. En el lenguaje oral, el orden es temporal, los sonidos van en una secuencia determinada pues aunque *casa* y *saca* tienen los mismos sonidos, el orden en que se presentan produce distintas palabras; en el escrito, en el español, la convención es que sea de izquierda a derecha, en otros idiomas es de derecha a izquierda o de arriba hacia abajo. Además, existen signos de puntuación que representan espacios de tiempo en el habla, signos que tienen que ver con la entonación y marcas diacríticas que señalan énfasis fonético o un significado distinto.

La información anterior destaca la gran variedad de estímulos que un niño puede percibir durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, pero que vistos en conjunto no le son más que una colección abigarrada de percepciones sin orden ni sentido que no puede aprehender por sí mismo. Necesita que alguien le ayude a seleccionar aquellos que son relevantes, que los organice, agrupe, ordene en una jerarquía y les dé una estructura en función de una meta específica (Feuerstein, 1986), es decir, se necesita la ayuda de alguien que esté en medio del aprendiz y de los elementos del código escrito, lo cual llamamos mediación del aprendizaje.

Con lo anterior en mente, este capítulo tiene la intención de dar cuenta del proceso mediacional que llevaron a cabo dos estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en psicología (que en lo sucesivo

serán referidas como profesoras o facilitadoras) quienes trabajaron durante 12 semanas con un grupo de ocho niños que presentaban dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en el escenario escolar regular y que asistieron al Centro Polanco, una institución que se dedica, entre otras cosas, a apoyar a niños en el desarrollo de la competencia lectora y la escritura, en una zona donde habitan personas con bajos recursos económicos y educativos. Para mayor comprensión del proceso mediacional, este se presenta enmarcado en un método pedagógico general y con un enfoque de enseñanza de la lectoescritura específico.

Todas las sesiones de trabajo de esta intervención educativa fueron video-grabadas y transcritas con posterioridad para ser analizadas con el fin de dar cuenta de la mediación que hicieron las profesoras para ayudar a los niños a ir conociendo y teniendo dominio del código escrito, para así identificar las buenas prácticas, documentarlas y compartirlas con quienes hagan trabajo similar.

El interés no está en hacer un análisis de todo lo ocurrido durante el tiempo observado sino de mostrar aquellos elementos que pueden considerarse buenas prácticas desde la perspectiva teórica del constructivismo, sobre todo desde las perspectivas de Lev Vygotsky y de Reuven Feuerstein, ya que ambos hacen énfasis en la importancia de la mediación para favorecer el aprendizaje.

El capítulo presenta tres secciones:

1. El ambiente constructivista para la enseñanza de la lectoescritura.
2. Una manera estructurada y explícita para fomentar la adquisición de la lectoescritura.
3. Ordenar el caos o cómo favorecer el aprendizaje complejo.

En la primera sección se describe el marco constructivista que utilizaron las profesoras y que permite entender sus acciones pedagógicas; la segunda fundamenta las especificidades de la enseñanza de la lectoescritura pues, aunque la pedagogía constructivista proporciona el marco general para cualquier tipo de enseñanza, la promoción de la literacidad tiene sus propias características, por lo que es necesario explicarlas; en la tercera se desarrollan tres categorías de acciones mediacionales que fueron el centro de la enseñanza y de este capítulo. Se muestra la teoría de la mediación ilustrada con las distintas acciones que se observaron en el trabajo que se realizó en el Centro Polanco.

Algunas de las actividades que realizan las profesoras están basadas en los planteamientos de Margarita Gómez-Palacio (1985).

Aunque lo central del capítulo es la mediación para el desarrollo de la lectoescritura, es decir la adquisición del código escrito, se presenta como marco general el constructivismo, y en particular, los procesos cognitivos para aprender a leer y escribir para que se entienda que, ante la complejidad del aprendizaje de estos procesos, es necesaria una gran actividad por parte de las profesoras para elegir ejercicios atractivos que presenten los estímulos de manera focalizada, ordenada y en secuencia y con las repeticiones necesarias para que los niños construyan el conocimiento. Las acciones mediacionales no serían comprendidas si no se presentan en el contexto del constructivismo y el conocimiento de los procesos que subyacen al dominio de las letras y números.

Después de haber presentado las tres secciones medulares, se cierra el escrito con un conjunto de recomendaciones que podrían ayudar a las personas que trabajan con niños que enfrentan dificultades con el aprendizaje de la lectura y la escritura a lograr que estos tengan un mayor avance, y encuentren sentido y satisfacción en las actividades en que participan para dominar el código escrito.

EL AMBIENTE CONSTRUCTIVISTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Para comprender la mediación ocurrida durante la promoción del desarrollo de la competencia de literacidad en el Centro Polanco es necesario revisar de forma breve el supuesto epistemológico, psicológico y pedagógico del aprendizaje desde una perspectiva constructivista, como se promueve en esta intervención.

La premisa epistemológica es que el conocimiento no se transmite, sino que es una construcción personal de cada individuo (Piaget, 1991) y que está influenciada por la cultura que ha puesto nombre y ha clasificado lo que percibimos, ya que aquello que no es nombrado y clasificado, no es fácil de aprehender a pesar de que pueda ser percibido sensorialmente. Desde esta perspectiva se considera a los niños como constructores activos de su propio conocimiento y, a diferencia de otras, en que se cree que estos son una *tabula rasa* en la cual habría que imprimir los conocimientos, se toma en cuenta lo

que los niños ya saben, pues cuando llegan a un escenario formal, ya poseen esquemas de conocimiento sobre la lectura y la escritura (Ortiz y Jiménez, 2001). Así lo señalan Fernando Leal Carretero, Judith Suro Sánchez, Carmen López-Escribano, Víctor Santiuste Bermejo y Daniel Zarabozo Enríquez de Rivera (2011): “El niño no es un sujeto pasivo al que se le ‘enseña’ a leer, sino que es un ser humano que activamente trata de entender el mundo a su alrededor y para ello formula teorías, hipótesis o modelos para describirlo, explicarlo y sobre todo actuar en él” (p.97).

El supuesto psicológico es que el aprendizaje comprende dos grandes procesos: la actividad compartida y la interiorización (Vygotsky, 1979); el primero es interpersonal, es decir, la acción u operación la ejecutan entre el aprendiz y otra persona más competente, por ejemplo, la profesora va señalando las letras en un texto mientras el niño realiza la acción de síntesis y lee la palabra. Durante el aprendizaje de la lectoescritura hay muchas actividades que el niño tiene que hacer necesariamente con otra persona dado que es incapaz de hacerlo por sí mismo y solo después de haberla realizado de manera conjunta ocurre el segundo paso, cuando mediante un proceso denominado internalización (Wertsch, 1985) logra reconstruir las acciones en el plano intrapersonal y puede ejecutarlas sin ayuda.

De lo anterior se deriva el supuesto pedagógico: que el aprendizaje solo ocurre en lo que Vygotsky (1979) denominó zona del desarrollo próximo. Con este término el psicólogo ruso le dio nombre a lo que un aprendiz no puede hacer solo, pero sí con la ayuda de alguien más. A lo que un niño puede hacer solo, le llamó zona de desarrollo real. A lo que no puede hacer ni aún con ayuda, lo denominó zona del desarrollo distante.

Estas zonas del desarrollo son procesos dinámicos y rápida o lentamente pueden ir cambiando, es decir, algo que un niño no podía hacer solo, pero sí con ayuda y que, por tanto, estaba en su zona de desarrollo próximo, pasa a su zona de desarrollo real y lo ejecuta por su cuenta. Por tanto, un niño puede practicar lo que está en su zona de desarrollo real para adquirir mayor dominio o refinamiento o aprender lo que está en su zona de desarrollo próximo siempre y cuando alguien le ayude. Hay, como se señaló, actividades que por el momento no podría realizar ni aún con la ayuda de otro por estar en su zona de desarrollo distante.

Un ejemplo de lo anterior es que un niño puede escribir palabras que tengan la estructura consonante, vocal, consonante vocal, como casa o mamá

(zona del desarrollo real), pero otras palabras como plástico, árbol o tlacuache, solo las puede escribir con la ayuda de otra persona (zona del desarrollo próximo). No podría escribir oraciones compuestas como “Blancanieves cantaba e hilaba todas las mañanas”, en este momento, ni aún con ayuda (zona del desarrollo distante); sin embargo, es algo que podrá hacer en el futuro.

Desde lo pedagógico, para fomentar el aprendizaje de los niños, se hace uso de la mediación. Mediar el aprendizaje significa interponerse entre el objeto del aprendizaje y el aprendiz con la finalidad general de que este aprenda. La metodología constructivista de acuerdo con Dorys Ortiz Granja (2015) tiene algunas características como las siguientes:

- Toma en cuenta el contexto.
- Considera los aprendizajes previos.
- Privilegia la actividad.
- Las actividades son en esencia autoestructurantes.
- Favorece el diálogo desequilibrante.
- Utiliza el taller y el laboratorio.
- Privilegia operaciones mentales de tipo inductivo (pp. 11-13).
- El papel del profesor es el de mediador o facilitador del aprendizaje.

Para promover el aprendizaje se toma en cuenta el contexto del niño, dado que el nuevo conocimiento tendrá que ser vinculado a su conocimiento previo. El profesor está centrado en el estudiante y busca que, a partir de la actividad, formule hipótesis o generalizaciones, es decir, aprendizajes inductivos que después podrá utilizar de manera deductiva en nuevas situaciones.

Si el profesor plantea situaciones problemáticas puede lograr que se produzca una disonancia cognitiva en el niño, lo que produciría un desequilibrio en su sistema y se vería obligado a revisar sus propias conclusiones (De Zubiría, 2006) y, como consecuencia de ello, generaría nuevos aprendizajes, además de comprender el conocimiento como acercamientos tentativos a los diversos fenómenos de la realidad. En el caso analizado, el enfoque constructivista se manifiesta desde la estructura misma de la actividad, como se muestra enseguida con información de lo ocurrido durante las sesiones de trabajo.

Las doce observaciones realizadas para esta investigación en el Centro Polanco muestran que el trabajo estuvo organizado en tres fases: introduc-

ción, desarrollo y cierre, aunque esta última no aparece en todos los casos. Este tipo de estructura es adecuada para todo tipo de actividad de aprendizaje pues en la introducción se presenta lo que van a realizar, en el desarrollo se lleva a cabo lo planeado y en el cierre se destacan los aprendizajes, se revisa lo aprendido o la satisfacción con las actividades. Lo importante a destacar aquí es la participación activa de los niños en cualquiera de las fases, de acuerdo con el modelo constructivista.

Durante la introducción, los niños comienzan a estar activos desde la primera sesión. En esta, las profesoras les informaron que allí iban a aprender y a jugar, luego les dieron un sellito para que marcaran asistencia al lado de su nombre. En otra ocasión, durante la introducción al trabajo, reconocen su nombre, se ponen asistencia y hacen estiramientos. En clases posteriores, iniciaron recordando lo aprendido en la clase previa y, cuando la clase fue en lunes, narraban lo que habían hecho durante el fin de semana. Con esto se quiere enfatizar que los niños estaban en actividad continua. Enseguida, se muestra a manera de ejemplo cómo inicia una de las sesiones:

La profesora saca unas hojas del escritorio y dice a los niños: “¿Ven esos dibujos que están en el pizarrón?”, señalando el pizarrón donde hay cuatro dibujos: un perro, un pato, una copa y una cama.

Niños: Sí.

Profesora: ¿Se imaginan que vamos a hacer algo con ellos o que nomás están ahí por nomás?

Niña: Vamos a hacer algo con ellos.

Profesora: Vamos a hacer un ejercicio con los sonidos.

Niño: ¿Esta es una cama?

Profesora: ¿Qué más hay?

Se puede notar cómo de manera inmediata la profesora empieza a involucrar a los niños por medio de preguntas, lo que marca el tono de toda la sesión.

La fase más larga de la clase es el desarrollo, pues es en esta donde ocurren las actividades de aprendizaje más importantes. En ella los estudiantes realizan distintas operaciones cognitivas: aprenden a reconocer grafías (memoria), descomponen palabras en los sonidos que las componen (análisis fonémico), reconocen las letras en las palabras (análisis gráfico) interpretan imágenes (inferencia inductiva) y escriben palabras (síntesis fonémica).

Estas operaciones las realizan en actividades destinadas a que aprendan a escribir, a leer (decodificación) y a comprender los significados que comunican las palabras. No se aprende por exposiciones de las profesoras sino por la participación en las actividades y por el ejercicio de operaciones cognitivas para adquirir y manipular símbolos convencionales. El niño está en actividad continua. El siguiente ejemplo ilustra una de las operaciones cognitivas que realizan los alumnos:

Profesora: A ver, habiendo visto todas las ilustraciones, ¿de qué creen que se vaya a tratar el cuento? Levante la mano el que se le ocurra de qué se va a tratar.

Niño 1: De mi mamá.

Profesora: ¿De qué, a ver? ¿De qué se va a tratar? ¿Se va a tratar de tu mamá?

Niño 2: De abrazar.

Profesora: De abrazar a su hijo, muy bien, ¿tú de qué crees?

Niña 1: De querer a su hijo.

Profesora: De querer a su hijo; ¿tú de qué crees que sea?

Niño 3: De estar en el espacio.

A partir de una imagen, los alumnos empiezan a elaborar inferencias inductivas para predecir el contenido del texto. Esto requiere una involucración cognitiva, lo que promueve que presten atención a lo que sigue para que vean si su hipótesis se confirma o, por el contrario, se trata de algo distinto a lo que ellos habían supuesto.

La fase de cierre suele ser corta y tener una recapitulación de los aprendizajes del día, enumeración de las actividades realizadas o una evaluación superficial de lo ocurrido. También en esta fase el niño es el actor central, pues recuerda o evalúa el aprendizaje o las actividades, como semuestra a continuación:

Profesora: Y colorín colorado...

Alumnos: Este cuento se ha acabado.

Profesora: Antes de que se vayan, ¿qué trabajamos hoy? Allá en esas hojas (mientras señala los *collages*).

Niño: Recortamos las personas que empiezan con “M”.

Profesora: Ah, muy bien, cortamos imágenes con la “M”. Y antes, ¿con esto qué hicimos? (señalando el alfabeto).

Alumnos: Formamos palabras (todos hablan al mismo tiempo).

Profesora: Formamos palabras con “M”. Ok, nos vemos el jueves (los niños se levantan de las sillas, las suben a la mesa y salen del salón).

Dado que el enfoque de trabajo es constructivista, el ambiente está preparado de antemano, hay actividades que fueron diseñadas y se tienen a la mano los diversos materiales que habrán de utilizarse: libros, hojas, cartulinas, sellos, marcadores, lápices, pegamento, tijeras, colores, incluso espejos para que los niños reconozcan visualmente como articulan los fonemas para fomentar el uso de varios sentidos en el aprendizaje.

La disposición del ambiente es un elemento crucial para que los recursos cognitivos de los niños estén centrados en el aprendizaje y no en otras cuestiones como la aceptación social, protegerse de amenazas percibidas o del castigo (Marzano, 2005). Para construir un ambiente apropiado, la profesora promueve que expresen lo que viven en sus casas; que unos escuchen a otros; compartan los materiales; levanten la mano para participar de manera ordenada; que se ayuden entre pares y, además, reconoce el trabajo y aportaciones de cada uno de ellos.

De forma breve se ha descrito el ambiente constructivista general en que ocurre el aprendizaje. Presentar el enfoque constructivista completo está fuera de la intención del capítulo, pero es importante señalar que el constructivismo es más una epistemología que una teoría pedagógica, pero que de esta se han derivado enfoques pedagógicos que colocan al aprendiz en el centro, enfatizan la actividad, la interacción y el contexto como elementos centrales y consideran que todo aprendizaje es tentativo y se modifica de manera continua.

En el apartado siguiente se presenta el fundamento de las maneras específicas de favorecer la construcción del conocimiento sobre el código escrito que permitirá que los estudiantes aprendan a leer y a escribir. Principalmente, se ahonda en los procesos lectores y en la necesidad de utilizar un método muy estructurado.

UNA MANERA ESTRUCTURADA Y EXPLÍCITA PARA FOMENTAR LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA

El código escrito es un instrumento desarrollado por la humanidad que ha permitido la transmisión de conocimientos de unas generaciones a otras a través de milenios. Por ser una creación humana se le puede considerar artefacto cultural. Dado que ha sido una herramienta crucial para el aprendizaje, el desarrollo y la innovación, se ha ido transmitiendo de generación en generación. Analizar este instrumento como un diseño, es decir, como un artefacto creado por la cultura, tiene un propósito, permitir la comunicación asincrónica, preservar la información y dejar constancia de datos y eventos importantes; su estructura presenta un conjunto de símbolos escritos y determinadas reglas para operarlos, por ejemplo, algunos escriben de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, una grafía representa un fonema, etcétera; además, hay argumentos que lo explican y evalúan, verbigracia, el castellano y el finlandés tienen un sistema más transparente, es decir, hay mayor correspondencia entre grafías y fonemas, mientras que otros difieren en esta misma característica.

A partir de una extensa revisión de la investigación acerca del aprendizaje de la lectura Benjamin Riley (2020) destaca tres principios para su enseñanza que no causan debate ni entre profesores ni entre expertos: es necesario enseñar de forma explícita las relaciones entre grafías y fonemas; promover la práctica intensiva con diversidad de textos y enseñar estrategias específicas de comprensión.

Existe evidencia científica importante acerca de la importancia de desarrollar habilidades fonológicas para que los niños puedan leer (Shaywitz, 2003; Riley, 2020), pero sin sobresimplificar esta idea, pues como señalan Anne Castles, Kathleen Rastle y Kate Nation (2018), no basta con que los niños solo puedan leer palabras, es indispensable que comprendan textos junto con la comunicación a través de la escritura, estas son las finalidades de que aprendan el código escrito.

Si se quisiera resumir lo que se sabe a la fecha acerca de la enseñanza eficaz de la lectoescritura se puede señalar que habría que atender dos asuntos: enseñar a los niños a decodificar y, asimismo, de manera explícita, enseñar estrategias de comprensión. Ambas permitirán que los aprendices comprendan lo que leen. Esto quiere decir que si no se les en-

señan las habilidades básicas de decodificación, será imposible que lean, a pesar de que pudieran tener excelentes habilidades lingüísticas. De la misma manera, si supieran decodificar con habilidad, pero desconocieran el significado de las palabras, o no pudieran hacer inferencias o desconocerían las estructuras sintácticas, tampoco podrían ser buenos lectores.

De acuerdo con estudios realizados sobre el aprendizaje de la lectura, 40% de los niños puede aprender a leer y a escribir, sin importar la calidad de la enseñanza, pero el resto necesitan que el enfoque sea directo y más estructurado para lograrlo (Young, 2020). Esta autora encontró que 5% de los niños aprenderá a leer sin esfuerzo alguno, 35% lo hará casi con cualquier manera en que les enseñen. El resto, 60%, necesitará un enfoque muy estructurado. De ese porcentaje, de 40 a 50% aprenderá con una enseñanza explícita sistemática y secuenciada, mientras que de 10 a 15%, que son niños que presentan dislexia, aprenderá con una enseñanza de las mismas características de los anteriores, pero, además, estos niños necesitarán que la enseñanza se base en un diagnóstico y que se haga una mayor cantidad de repeticiones.

Los niños con dificultades para desarrollar habilidades lectoras necesitan trabajar de forma intensiva en ciertas habilidades que se han identificado desde hace algunas décadas. En particular son importantes: la conciencia fonémica, la identificación de letras, la fluidez, la comprensión, el vocabulario y el desarrollo del lenguaje (National Research Council, 1988).

Los niños que se atienden en el Centro Polanco corresponden a ese 60% que no ha logrado aprender con la enseñanza regular que los niños reciben en sus escuelas; necesitan un enfoque mucho más estructurado. Aunque no se les evalúa en específico para diagnosticar dislexia, es posible que algunos de ellos presentan este trastorno que se define como:

[...] un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p.67).

La investigación reciente considera que los niños con dislexia presentan un déficit en la conciencia fonológica, la función nominativa del lenguaje o en la mayoría de los casos, en ambos, en lo que se denomina el doble déficit. La dislexia se evidencia en que los niños presentan dificultades en la fluidez y / o precisión lectora y en la ortografía al escribir (Moura, Pereira, Moreno y Simões, 2020).

Se reitera que la mención a la dislexia no es porque los niños que se atienden en el Centro Polanco presenten el transtorno sino porque es importante presentar el panorama completo de quienes encuentran dificultades para desarrollar la competencia lectora. En el Centro, todos los niños reciben la misma enseñanza, pero atendiendo a sus distintas necesidades.

Con niños de preescolar se observó que el predictor más importante de las dificultades ortográficas en primero y segundo de primaria era el déficit en la conciencia fonológica (Furnes y Samuelsson, 2010), pues no les era fácil distinguir los sonidos (fonemas) que conforman las palabras o la secuencia de estos; al momento de escribir palabras esto se manifestaba en omisiones de letras o en alterar su orden dentro de la palabra.

A partir de la revisión de diversos estudios, Octávio Moura, Marcelino Pereira, Joana Moreno y Mário R. Simões (2020) señalan que la conciencia fonológica contribuye a la precisión de la lectura y a la escritura ortográficamente correcta, mientras que la función nominativa permite una lectura fluida. Estos resultados fueron señalados también por Caroline Vander-Stappen y Marie Van Reybroeck (2018). Moura et al. (2020) suponen que los niños que presentan doble déficit experimentarán menos problemas de conciencia fonémica y precisión en la lectura en un idioma transparente como el español, debido a que existe una alta correspondencia entre grafías y fonemas, por tanto, suponen que el problema principal será el de la función nominativa de lenguaje y, por lo tanto, la fluidez.

Otro aspecto importante señalado por Moura et al. (2020) es que una limitación en la conciencia fonémica hace que los niños tengan dificultad en la lectura solo en los primeros años escolares. Para leer palabras que no conoce, un niño necesita utilizar su habilidad de descomponerlas en las partes que las integran, por lo que su lectura requiere que sea capaz de manipular los fonemas, pero la conciencia fonológica no contribuye a la velocidad con que se lee, es decir a la fluidez.

La conciencia fonológica se define como “la habilidad para identificar y manipular conscientemente las unidades de sonido del lenguaje” (Vander-Stappen y Reybroeck, 2018, p.2). La función nominativa de lenguaje, llamada en inglés Rapid Automated Naming (RAN) “refiere a la habilidad de nombrar, tan rápido como sea posible, un conjunto de estímulos visuales muy familiares que se presentan en una página” (p.2).

Se han documentado ampliamente los efectos positivos del entrenamiento en la conciencia fonémica, pero hay escasos estudios acerca del efecto del entrenamiento en RAN. El estudio realizado por Vander-Stappen y Reybroeck (2018) mostró que los niños entrenados en RAN mejoraron su desempeño en esta evaluación y lo mantuvieron durante seis meses. En este estudio, el grupo que recibió entrenamiento en habilidades fonológicas no mejoró en la velocidad de lectura ni en la precisión, pero sí disminuyeron los errores al escribir, por lo que consideran que la conciencia fonológica es más importante para el desarrollo de la escritura que de la lectura, en contraposición a lo que otros han dicho. Por otra parte, la intervención RAN fue benéfica para la velocidad de lectura, lo que supone que es una habilidad para conectar, de forma automática, cuestiones perceptuales y lingüísticas, por lo cual es muy importante para la automatización de la lectura, pero no tuvo impacto en la escritura de palabras.

En resumen, puede haber niños que presenten dislexia debido a un déficit en la conciencia fonológica, es decir, tienen dificultad para descomponer las palabras en los sonidos que las constituyen; otros niños tienen dificultad porque hay un déficit en la función nominativa del lenguaje, lo que significa que no pueden nombrar rápidamente una serie de estímulos que les son conocidos, incluyendo números y letras. Otro grupo podría presentar lo que se denomina doble déficit: fallas tanto en la conciencia fonológica como en la función nominativa de lenguaje.

Carol McDonald Connor y Frederick J. Morrison (2016) advierten contra los programas rígidos que pretenden enseñar de manera única a todos los estudiantes, proponen que se preste atención a las necesidades y características particulares de cada estudiante. Además, cualquier intervención debería basarse en una evaluación formativa constante para ajustar la enseñanza a los requerimientos de cada alumno.

La International Literacy Association (ILA, 2019) ha declarado que centrarse solo en la lectura de palabras no soluciona el problema del aprendizaje de la lectura sino que es una de sus causas. Abogan por un enfoque amplio

que, además de enseñar a decodificar, promueva el desarrollo del lenguaje, la escritura, la comprensión y la autorregulación a través de actividades en que los estudiantes lean y escriban sobre asuntos significativos. En la figura 1.1 se muestra una propuesta acerca de los elementos que han de tomarse en cuenta para apoyar a los niños en el desarrollo de la comprensión lectora: contexto sociocultural, texto, actividad y lector.

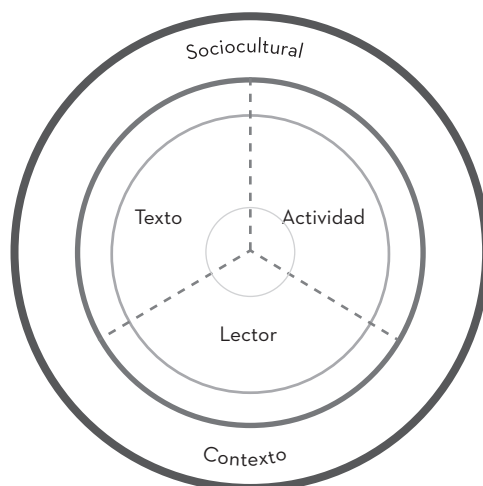
Se ha presentado el fundamento para una enseñanza estructurada de la lectoescritura inicial que toma en cuenta al lector, los textos y las actividades que se diseñan en específico para estos niños que pertenecen a un contexto sociocultural particular. La intervención en el Centro Polanco tiene un fuerte énfasis en la comprensión del sistema alfabético y en las habilidades fundamentales para la decodificación, pero que, de igual manera, enfatiza la utilidad sociocultural de este artefacto que permite escribir y leer, por lo que los niños participan en seguir una receta, leer por placer y escribir recados, así como las habilidades de comprensión, principalmente la relación con el conocimiento previo de los aprendices, la anticipación y la inferencia inductiva. Estos fundamentos muestran por qué las actividades que se realizan ahí son diferentes y más reiteradas que lo que se hace en un salón de clase regular.

En la siguiente sección se describirá cómo ocurre la mediación, en un ambiente constructivista, con un método estructurado, atendiendo la zona del desarrollo próximo de los estudiantes, a partir de la interacción entre estos y los profesores. Se muestra cómo estos últimos se interponen entre el objeto de aprendizaje (la lectoescritura) y el niño para que este preste atención a los elementos relevantes y los vaya adquiriendo y poniendo en práctica en una manera ordenada y pertinente para el aprendizaje.

ORDENAR EL CAOS O CÓMO FAVORECER EL APRENDIZAJE COMPLEJO

Con anterioridad, se mencionó que el niño está expuesto, en mayor o menor medida, al código escrito en la vida cotidiana, pero que la mera exposición no permite que lo aprehenda y lo use, a diferencia de lo que ocurre con la adquisición del lenguaje. También se mostró que el enfoque pedagógico derivado del constructivismo puede ayudar a diseñar escenarios de aprendizaje para el desarrollo de la literacidad y que, además, se necesita una buena

FIGURA 1.1 UNA HEURÍSTICA PARA PENSAR LA COMPRENSIÓN LECTORA



Fuente: RAND Reading Study Group (2002).

comprensión de los procesos lectores para dar una ayuda eficiente y eficaz, pues eso es lo que enmarca al proceso de aprendizaje y enseñanza completo; pero para aprender a leer y a escribir es necesario que alguien ayude al aprendiz a ordenar y a jerarquizar la enorme cantidad de información que la realidad social le presenta como símbolos escritos. Aquí entra la actividad de los mediadores, quienes actúan como agentes culturales para ayudar a los niños a apropiarse del código escrito.

En tres distintas secciones se presentará lo que hicieron las dos profesoras para colocarse entre los elementos del código escrito y los niños para ordenarlos, jerarquizarlos e irlos presentando en maneras accesibles para ellos. De esa forma, los niños no se encuentran ante un océano de información con escasas habilidades para navegarlo sino que les van presentando los estímulos segmentados, filtrados y ordenados a fin de que vayan desarrollando las habilidades necesarias para que, en el mediano plazo, tengan el dominio sobre el código escrito. A este procedimiento se le llama mediación. A continuación, se presenta el concepto y tres categorías mediacionales que se encontraron en el trabajo de las profesoras observadas.

Uno de los principales impulsores de la mediación como herramienta sociocultural para fomentar el aprendizaje fue Feuerstein, quien a partir de su trabajo con niños y adolescentes judíos de países pobres, que acababan de llegar a Israel, descubrió que las limitaciones que tenían para aprender y adaptarse a su nuevo país eran causadas por la privación cultural y que, un sistema de enseñanza que les presentara una riqueza de estímulos, de manera gradual y ordenada, con una persona capaz de prestar ayuda ajustándose de manera continua a las necesidades de los niños, producían resultados de aprendizaje sorprendentes. A la ayuda que proporciona esa persona, Feuerstein le llamó mediación (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980).

Para Feuerstein (1986), la mediación consiste en que una persona más capaz intercepta ciertos estímulos, los selecciona, organiza, reordena, agrupa y estructura en función de la necesidad de un aprendiz específico, al tiempo que enriquece la interacción del niño con el medio al presentarle experiencias que no pertenecen a su entorno inmediato. Para este autor la mediación tiene tres características: intencionalidad, significado y trascendencia.

La intencionalidad refiere a que el mediador altera de manera intencional y sustancial los estímulos para conseguir el aprendizaje deseado (Alpizar, 2016). Esto significa que el profesor escoge el material necesario, lo presenta de formas comprensibles según el contexto, edad y antecedentes del estudiante y, además, elige solo uno o algunos elementos a la vez, y los va presentando en una secuencia coherente; es la antítesis de la exposición directa a los estímulos (Minuto y Ravizza, 2008).

La mediación del significado consiste en que lo que se ha aprendido durante la interacción tenga significado afectivo, motivacional y esté orientado al valor (Alpizar, 2016). Esto implica que el alumno comprenda la importancia que la actividad tiene para su aprendizaje, que en este caso es el dominio del código escrito; para ello es necesario fomentar su participación, el diálogo y el trabajo con otros. Esto puede llevar a que se interese en buscar un aprendizaje más amplio, lo que podría fomentar la motivación intrínseca para seguir aprendiendo (Minuto y Ravizza, 2008).

La trascendencia consiste en que el aprendizaje vaya más allá de la resolución de un problema inmediato y lo pueda aplicar a situaciones nuevas y más complejas, es decir, que el estudiante vaya de los objetivos inmediatos de una actividad hacia los principios generales y los objetivos que trasciendan el aquí y el ahora (Minuto y Ravizza, 2008).

Feuerstein (1986) considera que el trabajo de mediación puede generar motivación intrínseca si se fomenta la formación de hábitos en los niños, es decir, si se construye un sistema de necesidades internas independiente de la necesidad externa que los produjo inicialmente. De acuerdo con Michella Minuto y Renato Ravizza (2008), estas son algunas acciones que lleva a cabo un mediador:

- Elegir una experiencia o un estímulo significativo para ampliar las competencias individuales.
- Filtrar y seleccionar estímulos y experiencias para situarlas en un intervalo más adecuado al interior de las zonas próximas al sujeto.
- Focalizar la atención evitando proponer demasiados estímulos de forma simultánea.
- Organizar y definir el estímulo / la experiencia en el tiempo y en el espacio.
- Regular la intensidad, la frecuencia y el orden de apariciones de los distintos estímulos.
- Poner en relación los nuevos estímulos / las nuevas experiencias con eventos precedentes y eventos que se verificarán o podrían verificarse en el futuro.
- Interpretar y atribuir significado y valor (afectivo, social, cultural) a estímulos / experiencias distintas.
- Solicitar motivación, interés y curiosidad en el trato y en la respuesta a estímulos distintos (pp. 76-77).

Una vez que se ha aclarado lo que en este capítulo se entiende por mediación, se presentará cómo se llevaba a cabo en el escenario del Centro Polanco. Mediante el análisis de los datos se encontraron tres categorías de acciones mediacionales: el sentido de la actividad y la retroalimentación del desempeño, la enseñanza directa y el fomento de los procesos reflexivos (Gómez, Valdés y Centeno, 2021). Cada una de ellas comprende diversas acciones mediacionales como se muestra en la tabla 1.1.

La primera categoría comprende solo dos acciones mediacionales: la comunicación del sentido y propósito, y la mediación del sentimiento de que el niño es competente para la tarea; la segunda refiere a aquellas actividades directivas iniciadas por las profesoras bajo el supuesto de que esa información

TABLA 1.1 CATEGORÍAS Y ACCIONES MEDIACIONALES

Categoría	Acciones mediacionales
Sentido y competencia	Comunicación del sentido y propósito. Mediación del sentimiento de ser competente.
Enseñanza directa	Presentar información. Dar indicaciones. Explicaciones. Modelamiento. Aclaraciones. Ejemplos. Respuestas y opciones de respuesta.
Procesos reflexivos	Llamar la atención de los niños a los aspectos relevantes de lo que deben de aprender. Las preguntas que tienen el propósito de ayudar a los alumnos a aprender de manera directa a partir de sus acciones. El uso del error como elemento para el aprendizaje. La inferencia inductiva.

ayudará a los niños en el aprendizaje; la tercera consiste en acciones dirigidas a guiar a los niños a que ellos descubran los elementos importantes para el dominio del código escrito. A continuación, se presenta cada categoría bajo un subtítulo distinto.

COMUNICAR EL PROPÓSITO EDUCATIVO Y AYUDAR A CONSTRUIR EL SENTIMIENTO DE SER COMPETENTE

Para que el niño pueda involucrarse en el aprendizaje y no solo participar en las actividades para aprender de manera incidental, es necesario que sepa cuál es el propósito de lo que hace (Haywood, Books y Burns, 1991), así podrá tomar la iniciativa e incluso modificar sus acciones para avanzar hacia lo que se busca. En el trabajo analizado, no siempre se señalaba el propósito, sin embargo, ocurría de manera ocasional. Por ejemplo, la profesora decía: “con estos ejercicios vamos aprender las letras, vamos a jugar memorama, pero también vamos a aprender”. En una ocasión pide que un niño diga el nombre de su compañera, pero que diga también una palabra con la cual rime y les informa que es para que se aprendan los nombres de sus compañeros. La actividad consiste en decir: “Salomón se vino en el camión o Carolina se vino en una gallina”.

Un ejemplo tomado de las notas de campo muestra que la profesora comparte el propósito de la actividad cuando los estudiantes van a empezar a trabajar con el alfabeto móvil. Ella dice: “Bueno, hoy, porque ustedes ya se lo saben muy bien, vamos a seguir trabajando con la *m* (sonido) y vamos a darles letras, y en equipo van a formar palabras con la *eme*”. Así, los niños no solo realizan la actividad sino que, al conocer su sentido, pueden hacer variaciones en lo que realizan.

Para destacar la importancia de que el alumno conozca el propósito educativo se presentará la diferencia entre aprendizaje incidental y otro aprendizaje que es buscado activamente por el participante. Si alguien viaja de la capital de un estado a la del estado vecino, por ejemplo, de Guanajuato a Aguascalientes, aunque no haya ninguna intención educativa, aprende que este segundo estado linda con el propio, que el recorrido es de alrededor de dos horas y media y que también la capital de Aguascalientes tiene el mismo nombre que el estado. Son aprendizajes importantes, pero no fueron intencionados y no necesariamente se organizarán de manera que en otro momento sean relacionados con otros contenidos. En un caso, se puede enseñar a dividir, si el niño entiende el propósito, podrá utilizar distintos algoritmos, siempre y cuando el propósito se cumpla y podrá utilizarlo en situaciones diversas al ejercicio en que lo aprendió. En esta situación, compartir el propósito de las actividades puede ayudar a que los niños sean más independientes en el aprendizaje y que puedan emprender otras maneras de lograrlo.

Dentro de la categoría de sentido y competencia, está la mediación para ayudar a los estudiantes a que se sientan capaces de realizar las actividades. Carl Haywood, Penelope H. Brooks y Susan L. Burns (1991) consideran que la mediación de este sentimiento es de gran importancia para mejorar el aprendizaje. Además, hay otra ventaja, sentirse competente favorece la autoestima y refuerza la concepción de que vale la pena esforzarse debido a que está logrando el cumplimiento de los objetivos.

Las profesoras median el sentido de competencia reconociendo el desempeño de los niños a través de distintas maneras como chocar las manos o aplaudir en señal de logro, darles las gracias por sus aportes y calificar sus productos con expresiones tales como “¡Muy bien!”, “¡Excelente!” y “¡Maravilloso!” Se puede percibir cómo los niños sonríen cuando reciben estos elogios por los productos que realizan. Carmen Andrés y Rebeca González

(2016) encontraron en un estudio que la retroalimentación positiva mejoraba el desempeño de los estudiantes.

Un ejemplo de cómo la profesora utiliza el reconocimiento para que los niños se sientan competentes durante el proceso de realizar la actividad es el siguiente, tomado de las notas de campo: “Los niños están sentados alrededor de la mesa. Continúan con la actividad de la sopa de letras. Karla va pasando por los lugares de los niños y les dice palabras como ‘Excelente’ o ‘Muy bien’ cuando ve el trabajo que están haciendo con su sopa de letras”, así los niños saben que están haciendo el trabajo de forma correcta.

La retroalimentación que informa que los niños son capaces está enfocada en la competencia de literacidad que es la que se busca desarrollar:

Maestra: ¿Con qué sonido empieza mamá? Alumnos: *Mmm* (sonido).

Maestra: ¿Y qué letra es la *mmm*? (sonido). Alumna: La de Mailín.

Maestra: Muy bien, ¿escucharon a Camila? Dijo la de Mailín, Mailín es la misma que mamá, que es la *mmm* (sonido).

El reconocimiento de la competencia de los estudiantes es específico y no soslaya las omisiones o las fallas. En el siguiente ejemplo puede verse esto:

José (muy emocionado): ¡Maestra, ya lo hice! ¡Ya lo hice, mira!

Maestra: ¡Excelente! ¡Súper bien!

Maestra: Pera... No has encontrado “pera”.

José: ¡Pera, sí, aquí está mira! Peeeee...

Maestra: P-a-n...

José: Pan.

Maestra: Pan, sí. Pero nos falta pera.

En el ejemplo anterior, se puede apreciar cómo, ante la expresión de júbilo del niño por su propio desempeño, la profesora reconoce lo que este ha hecho bien, y al mismo tiempo le señala lo que hace falta. Este es un elemento muy importante de la retroalimentación ya que esta debe de ser sobre un desempeño específico y no genérica y, además, no puede omitir el señalamiento de lo que es incompleto o incorrecto.

Durante el trabajo analizado, en algunas ocasiones, las profesoras señalaban el propósito de la actividad, y de forma continua estaban reconociendo el logro o el buen desempeño de los alumnos, aunque aquí se hacía mayor énfasis en el reconocimiento que en compartir el propósito, la sugerencia es que a ambos tipos de intervención se les dé el mismo peso, pues el que los aprendices sepan cuál es el sentido de la actividad en la que participan les puede ayudar a desarrollar autonomía.

LA ENSEÑANZA DIRECTA COMO MEDIACIÓN

De manera habitual se critica a los profesores que se centran en proporcionar información que los niños deberán aprender, tengan o no interés en ese contenido, lo necesiten o no, solo porque es lo que está prescrito. A esta manera de enseñar se le suele llamar “tradicional” o, utilizando el término de Paulo Freire (1970), “enseñanza bancaria”. Este último hace una analogía en que el niño es una alcancía y el profesor deposita en ella monedas y, en ese sentido, la alcancía se enriquece. Sin embargo, un ser humano no es un recipiente al que se le pueda depositar información. Hay mucha información que es importante para una persona e irrelevante en su totalidad para otra, dependiendo de su contexto, sus necesidades e intereses.

Lo anterior no significa que los estudiantes no deban recibir información sino que esta debe de responder a sus intereses y necesidades. Es por eso que la enseñanza directa puede considerarse una categoría de acciones mediacionales en que las ayudas que se proporcionan a los aprendices responden a necesidades de apoyo inmediato para la resolución de la tarea que están realizando. Por tanto, la profesora da informaciones breves; instrucciones específicas, explica, modela la habilidad que se quiere desarrollar, aclara, ejemplifica y responde preguntas. La diferencia de la enseñanza directa con la educación bancaria estriba en que el estudiante requiere este tipo de ayudas para resolver una tarea y, por ende, le resultan significativas. A continuación, se describe de manera muy breve cómo se utilizaron.

Como parte de la enseñanza, la profesora *muestra información* que considera que los niños deben de saber. En una ocasión les presenta las partes del libro, les dice: “la parte de adelante del libro, o sea, esta página que vemos aquí se llama portada”, los niños repiten: “Portada”, luego les dice: “Muy bien, y estos dibujos que vamos a ver aquí, que vamos a ver adentro del libro,

se llaman ilustraciones”, los alumnos repiten: “Ilustraciones”. Así, cada que considera que los aprendices deben adquirir algún conocimiento específico se los presenta y posteriormente se hace uso de él durante las clases.

También utiliza las *indicaciones* como una forma de ayudar a que los niños realicen las actividades, como se puede ver en el siguiente extracto de la observación: “La maestra sosteniendo la carpeta dice: ‘A cada quien le voy a dar uno, para lo largo de todas las sesiones que ustedes van a venir, van a poner sus trabajos... ¿Sí? Cada quien va a tener el suyo’, mientras repartía las carpetas diciendo los nombres de los niños en el salón”.

Con frecuencia, la profesora usa la mediación de dar indicaciones durante la enseñanza. En ocasiones simplemente diciéndoles cómo realizar alguna actividad y en otras, incluso, como juego para que aprendan. Utiliza el juego de Simón dice y les va pidiendo distintas letras para apoyar el reconocimiento de las grafías. También les enseña el juego del ahorcado para que usen letras y formen palabras y, mientras lo enseña, les va dando las indicaciones del juego. Una mediación importante es la *explicación*, mediante la cual se presenta una idea de manera clara o se elabora sobre esta con la finalidad de que el niño comprenda. Para que los niños comprendan que es un contrato social, la profesora trata de explicar mediante el uso de una analogía. Les dice que así como una receta de cocina enlista los elementos para hacer un pastel, el contrato social contiene los elementos de conducta necesarios para respetarse y tener la conducta adecuada. Las explicaciones son uno de los recursos más utilizados en enseñanza, pero en las clases observadas se utilizó poco.

Las habilidades pueden ser enseñadas de manera más fácil mediante el *modelamiento*. Johana Contreras (Contreras y Sepúlveda, 2015) considera que “el modelaje es una de las principales fuentes de aprendizaje de los seres humanos” (p.15). Por eso, esta es una de las estrategias que se observaron con frecuencia en las sesiones de clase. Esta acción mediacional consiste en que la profesora muestra cómo se realiza la actividad que solicita. Por ejemplo, ella modela el sonido *mmm* cerrando los labios, haciendo que la garganta vibre y soltando el aire por la nariz y pide a los alumnos que imiten lo que ella hace. También utiliza el modelamiento para enseñarles a jugar memorama. Dispone las cartas boca abajo sobre la mesa, levanta una, la muestra, dice la letra que tiene impresa y levanta otra para ver si hacen un par. Cuando forman par se queda con ellas. Una vez que modeló el juego deja que los niños

lo realicen. Así se evita largas explicaciones y en un corto tiempo los niños están realizando la actividad.

Las *aclaraciones* son utilizadas como mediación por la profesora presentando más información, o dando instrucción precisa ante una confusión o una práctica equivocada. Durante la clase, pregunta si han visto una iguana, uno de los niños dice que en su casa hay una y otro informa que son los animalitos que cambian de color. La profesora dice que las iguanas no cambian de color, que quienes lo hacen son los camaleones, que tienen parecido con las iguanas. También aclara cuando un niño escribe “pɔlo” en lugar de “palo”. La maestra aclara que “o” y “d” se parecen, pero que la “o” tiene el palo más cortito. Las aclaraciones son muy importantes porque permiten a los niños contrastar informaciones parecidas y distinguir una de otra.

Durante la enseñanza, los docentes recurren con frecuencia a los *ejemplos* cuando quieren facilitar la comprensión de alguna idea abstracta. La profesora al hablar del autor de un libro les da como ejemplo que si ella escribe uno, entonces ella sería la autora. De esa manera la idea abstracta de autor se concreta en ella como quien escribe la obra. También ejemplifica las instrucciones de una actividad en que quien tiene la pelota dice una palabra. La tarea consiste en identificar el último sonido de esta. Al niño que lo logre, se le pasa la pelota y este dice una nueva palabra. Empiezan con la palabra papá y un niño dice que termina con “a”, la profesora dice que entonces hay que pasarle la pelota a ese niño porque dijo con qué letra terminaba la palabra. En las clases observadas se suele utilizar la ejemplificación como recurso mediacional para que los niños tuvieran una versión concreta de una idea abstracta.

Al final, la profesora utilizaba las *preguntas retóricas* para presentar información. En una ocasión pregunta si saben que es un anaquel y ella misma responde que es una repisa, un espacio para acomodar cosas y muestra uno que hay en el salón. Con eso logra iniciar un diálogo pues una niña dice que en el anaquel se pueden acomodar libros.

Todas estas acciones mediacionales tienen en común que se trata de enseñanza directa de parte de la profesora, pero en contraste con lo que se conoce como enseñanza tradicional o enseñanza bancaria, la profesora proporciona información precisa y específica que los niños necesitan para realizar las actividades de aprendizaje del código escrito, a diferencia de dar información descontextualizada y a la cual el niño no le ve utilidad.

LA MEDIACIÓN PARA EL FOMENTO DE LOS PROCESOS REFLEXIVOS

En la categoría de mediaciones que fomentan los procesos reflexivos se encontraron cuatro acciones que resultan importantes para el desarrollo de la lectoescritura. La primera consiste en ayudar a los niños a centrar su atención en aquellos aspectos relevantes para construir la competencia. La segunda consiste en formular preguntas para que aprendan a partir de sus propias acciones. La tercera es el uso que hacen las profesoras de los errores cometidos por los aprendices como una manera de fomentar su aprendizaje y la cuarta, la inferencia inductiva. Todas ellas tienen la intención de que los estudiantes aprendan a partir del descubrimiento de patrones, de notar inconsistencias y de hacer inferencias inductivas.

Como se mencionó con anterioridad, el sistema alfabético es en suma complejo y en el escenario de aprendizaje, a los niños se les presentan una gran cantidad de estímulos, y no necesariamente saben a cuáles atender. Por eso, las profesoras eligen actividades atractivas en que se presenten estos estímulos, establecen una secuencia y objetivos de aprendizaje. Aún con toda esa preparación, los aprendices no saben cuáles son los estímulos más relevantes a los que habrán de prestar atención. Aquí la función de la profesora es elegirlos, por ejemplo, guiarlos a que se den cuenta de cómo articulan los sonidos que componen el habla, señalar la relación entre esos sonidos y determinadas grafías, las diferencias entre grafías mayúsculas y minúsculas, la manera en que se integran los sonidos y fonemas para formar palabras, etcétera.

Un ejemplo de *dirigir la atención hacia lo relevante* es que la profesora enseña a los niños cómo se pronuncia el sonido *n*, lo que les ayuda a notar que la boca permanece cerrada y que el sonido se emite por la nariz. Los niños practican, luego ella vuelve a pronunciar el sonido y los niños la imitan. Con mucha frecuencia, los estudiantes quieren escribir, pero no recuerdan cómo se escribe la palabra. Lo que hace aquí la profesora es guiarlos a que se den cuenta que la palabra está formada de sonidos y que pueden notar cómo, al pronunciarla, van haciendo cada uno de esos sonidos y los pueden identificar por la manera en que acomodan sus labios, lengua, garganta y notando por dónde sale el sonido. Con este trabajo, los niños se van haciendo independientes en su aprendizaje, pues al escribir, simplemente se fijarán

en los sonidos que ellos mismos van produciendo y los podrán representar con las grafías que ya conocen.

En la tabla 1.2 se presentan los usos que las profesoras hacen de la acción mediacional de dirigir la atención de los estudiantes hacia los aspectos relevantes de la actividad en que participan. En la segunda columna se presentan ejemplos de cada uno.

Como puede apreciarse, el trabajo de una mediadora requiere una vigilancia continua a los detalles y que esté al pendiente del proceso de aprendizaje de cada uno de los niños para dirigir su atención hacia lo que necesita notar para ir construyendo su aprendizaje en todo momento. Estas acciones mediacionales tienen una fuerte implicación para el aprendizaje. Por tanto, es necesario abandonar la noción de que si la profesora explica el niño aprende, y abrazar la idea de que es preciso guiar de manera específica la atención de los estudiantes hacia aquellos elementos que debe atender para ir construyendo el conocimiento que requiere.

La principal acción mediacional que se observó dentro de esta categoría fue el *uso de la pregunta* para que los niños hicieran diversas funciones cognitivas o construyeran algún tipo de conocimiento. Para que la pregunta sea considerada acción mediacional, es necesario que se formule con la intención de que el estudiante adquiera conocimiento y no solo como vehículo para obtener información.

La pregunta se utilizó para construir entre todos un reglamento de trabajo al inicio del periodo. Para ello, la profesora pregunta: “¿Alguien me puede dar un ejemplo de algo que tenemos que hacer aquí para que todo salga bien?”, ante lo que un niño respondió: “No estar platicando”. Luego la profesora preguntó: “¿Saben qué es respeto? Miguel dice que “el respeto es no golpear y no tirar”. Esas ideas se van incorporando al escrito. Así van generando los elementos que incluirán en el reglamento. También la utilizan para fomentar un ambiente de clase saludable, en el siguiente ejemplo hablan de las emociones:

Maestra: ¿Saben qué son las emociones?

José: Yo sí, yo sí. Las emociones son cuando te pegan y lloras, cuando te enojas... hay un montón de emociones, feliz, triste, enojado, felicidad, enojado, asustado y sorprendido.

Maestra: ¡Wow!

TABLA 1.2 MEDIACIÓN: DIRIGIR LA ATENCIÓN HACIA ASPECTOS RELEVANTES

Las facilitadoras dirigen la atención de los niños hacia aspectos relevantes

Uso	Ejemplo
Identificar la presencia de un fonema	Facilitadora: Y la palabra fuente ¿lleva el sonido de la “F” (haciendo el sonido)? ¿Sí o no? Niños: Sí.
Establecer semejanzas entre sonidos	Facilitadora: ¿Qué tienen en común estas tres palabras? Paty: “A”. Facilitadora: “A”, ándale, vale, que todas tienen la “A”.
Ubicar el lugar que ocupa una letra dentro de una palabra	Facilitadora: ¿Dónde tiene la “P” mariposa? ¿Al principio, en medio o al final? Niños: En medio.
Descubrir la manera de articular un sonido.	Mara: A-ra-ña. Facilitadora: ¿Viste cómo tu boca hizo tres veces así? (mientras abre la boca).
Identificar objetos en imágenes.	Facilitadora: ¿Qué más hay aquí? (señala la hoja con el dedo índice). María: Pelota. Facilitadora: ¿Y qué más hay aquí? Darío: Una cama. Facilitadora: ¿Qué es esto, Darío? Darío: Una pizza.
Descubrir el error.	Facilitadora: ¿Cuál es el primer sonido de gato? Toño: Ga (lo repite varias veces). Facilitadora: (pronuncia ggg, y replica que “ga” son dos sonidos g - a) Y ahorita queremos solo uno, el primero.
Identificar fonemas faltantes.	Facilitadora: ¿Y después, qué sigue? Junto con la facilitadora repiten r-a-t-o. Facilitadora: ¿Ya acabamos de escribir ratón o falta algo? María: (grita) La “N”. Facilitadora: La nnn.
Distinguir entre grafías similares.	Paulina coloca fichas para completar la palabra embudo, pero la que forma es embubo. Facilitadora: (se acerca y señala la “b”, y dice) ¿Esta es la “d”? María: (quita la ficha de la “b” y la coloca en la caja, toma una y la pone en su lugar). ¿Esta y este son iguales? (subraya la letra “d” y “b” en el pizarrón). Niños: No. Facilitadora: No, ¿verdad? ¿Para dónde tiene la pancita la “d”? ¿Para la derecha o la izquierda? María: Izquierda. Facilitadora: Izquierda, ¿ya vieron?
Distinguir mayúsculas y minúsculas.	Facilitadora: Niño. Nnn ¿ya vieron? Así fueran mayúsculas sería “NIÑO” y con la misma N” (escribe “Niño” en el pizarrón). Mara: ¿cuál es la “N” mayúscula? María: Esta (señala con el dedo la “N” en el pizarrón).

Fuente: Luis F. Gómez, Ma. Guadalupe Valdés y María de Lourdes Centeno (2021).

Pero principalmente la pregunta se utiliza para que los niños aprendan a utilizar el código escrito, es decir, leer y escribir, induciéndolos a pensar sobre distintos aspectos del conocimiento como en los siguientes ejemplos.

Para ubicar una grafía determinada:

Profesora: Me van a tener que decir dónde está la “G” (mientras escribía la palabra “magistral” en el pizarrón).

Lola: Al lado de la “A”.

Completar una palabra:

José: A ver, ¿qué me hace falta para completar “foco”?

Profesora: Tú dime, tienes “F”, “O”, “C”, ¿qué te falta?

José: “O”.

Profesora: *Okay*, excelente.

Para identificar el sonido inicial:

Karla: ¿Qué empieza con *mmm*?

Noe: ¿Microbús?

Michel y Karla: ¡Microbús! ¡Eso!

Para ampliar el vocabulario:

Profesora: ¿Qué son las pecas?

José: Son unos puntitos.

Profesora: Sí, ¿quién tiene pecas?

Carmen: Mi mamá.

Para fomentar la comprensión sobre algún tema:

Profesora: ¿Qué tanto puede hacer una mamá?

Nayeli: Cocinar, barrer, hacer quehacer.

José: Lavar el techo.

Carmen: Lavar los vidrios de la casa.

Pepe: Cocinar.

Carmen: Compra la leche del bebé.

Nacho: La comida.

Aunque la pregunta como acción mediacional pareciera sencilla, conviene enfatizar que no es cualquier tipo de pregunta sino aquellas que ayuden a los estudiantes a generar conocimiento. Hay ocasiones en que la profesora y los niños tienen una idea diferente ante la pregunta como en el siguiente caso:

Profesora 1: ¿Qué conviene? ¿Esperar tu turno para hablar o que todos hablemos al mismo tiempo?

Profesora 2: Y luego nadie nos estamos escuchando.

Profesora 1: ¿Qué prefieren?

José levanta los brazos y dice: ¡Al mismo tiempo!

Profesora 1: ¿Al mismo tiempo se te hace buena idea?

José: Sí.

En la información anterior, la profesora espera que los niños respondan que es mejor esperar turno para hablar; sin embargo, a José le parece que es una buena idea que todos den la respuesta al mismo tiempo. Es claro que la profesora está pensando en un salón ordenado, y el niño está pensando en que todos responden a coro cuando la profesora hace una pregunta. Como la pregunta es abierta, la profesora respeta la opinión del niño.

Las preguntas pueden ser utilizadas para que el interrogado conteste con respuestas conocidas, para que dé información que requiere quien pregunta o como en este caso, para promover que el alumno se involucre de manera cognitiva en su propio aprendizaje.

Otra de las acciones mediacionales dentro de esta categoría es el *uso del error*. Esto refiere a que la mediadora usa el error para que los alumnos descubran, evalúen o generen una nueva comprensión a partir de él. Este no debe de ser evitado sino aprovechado. Luis Rodolfo Ibarra Rivas (2013) dice:

El error es inevitable al adquirir un nuevo conocimiento y por ello debe ser promovido deliberadamente. Es una fase necesaria al generar un nuevo conocimiento. Es la expresión de la transición entre el conocimiento anterior y el nuevo: dialogar favorece el desequilibrio y la creación de nuevos equilibrios (p.170).

En ocasiones, la profesora solo quiere que alguno de los aprendices note el error, pero sin darle la respuesta correcta. En un momento dado, una niña

dice que gato se escribe con “F”, la maestra escribe la palabra en el pizarrón, la deletrea y pregunta si tiene “F”, la niña dice que no, que tiene “G”. En otras ocasiones lo que busca es que, además de reconocer el error, haga la corrección. Una niña quería escribir “paso”, pero escribió “asop”, le pregunta con qué sonido debe empezar, entonces la niña coloca la “P” al principio y la profesora dice: “Muy bien, maravilloso. Vamos a leerla ahora”. La niña lee la palabra de manera correcta.

Durante el trabajo se observaron muchos casos en que la profesora utiliza el error para que los estudiantes aprendan. La actitud de la profesora es muy importante, pues no lo consideraba como un defecto ni como algo que merezca reprensión o castigo sino simplemente como la oportunidad de mejorar. De esta manera, el error se convierte en un elemento importante para el aprendizaje.

La cuarta acción mediacional dentro de la categoría de fomento de los procesos reflexivos es la inferencia, por ese concepto se entiende que el aprendiz hace una predicción o anticipación o llega a una conclusión a partir de información parcial o de un principio general (inferencia inductiva, inferencia deductiva). En el trabajo de literacidad, la inferencia se utilizó sobre todo para fomentar la comprensión de textos.

La profesora muestra un libro de cuentos a los aprendices y les va pidiendo que vean las ilustraciones; una vez que terminaron, la profesora pregunta: “¿De qué creen que se vaya a tratar el cuento?” Todos los niños dan respuestas diversas, pero basadas en las imágenes. La maestra empieza a leer para que verifiquen si se trata de lo que ellos supusieron. De esta manera, se despierta el interés de los pequeños, pero además, su aparato cognitivo está presto a seguir la trama y descubrir si su predicción fue acertada o no.

En otra ocasión la profesora pregunta: “¿Cuáles creen que sean las cosas aterradoras que hay en el castillo?” A lo que los niños responden:

Vero: Un fantasma.

Delia: Unas calaveras.

Jorge: Unas estatuas que se mueven.

En este caso, la inferencia inductiva se utilizó de manera sistemática para anticipar el contenido de un texto, pero también podría haber sido utilizada para reconocer patrones o generar suposiciones e hipótesis.

Las acciones mediacionales que se han mostrado en los tres últimos apartados son un buen ejemplo de lo que puede hacerse para promover que los estudiantes se apropien del código escrito y avancen en la competencia de literacidad, por lo que pueden tomarse como recomendaciones para quienes trabajan con niños que están en la fase inicial del descubrimiento del código escrito.

CONCLUSIONES

El capítulo ha mostrado cómo comunicar a los niños el propósito educativo, promover que se sientan competentes, proporcionarles ayuda en tiempo real, facilitar procesos reflexivos y poner en uso el conocimiento, constituyen elementos esenciales de buenas prácticas para la construcción de competencias lectoras. Para ello fue necesario que las profesoras sustentaran su práctica en una teoría educativa, que utilizaran diversas herramientas culturales y se interpusieran entre los niños y el objeto del aprendizaje. Fundamentaron su trabajo en el enfoque constructivista sociocultural.

El enfoque constructivista es una opción pedagógica que permite que los niños se apropien del código escrito. Se basa en el supuesto de que cada niño construye su propio conocimiento, reconstruyendo el que ha generado el grupo social al que pertenece; en este caso se trató de que se lo apropie conociendo todos sus símbolos —grafías—, las reglas del sistema —escribir de izquierda a derecha, de arriba abajo, poniendo mayúsculas al inicio de los párrafos y en los sustantivos propios—, así como otras reglas lingüísticas más complejas como las concordancias de distinto tipo y las de la construcción oracional.

Al niño le toca apropiarse de ese vasto conocimiento que ha sido construido durante milenios por la cultura, y ponerlo en uso. Para lograr esta reconstrucción, el alumno participa activamente: manipulando material, dialogando con compañeros y profesoras, e incluso hay actividad cuando ve y escucha. Dado que el aprendizaje se construye mediante la interacción del aprendiz con el entorno, la actividad es crucial.

El constructivismo es un conjunto de ideas que guían la acción del profesor, pero este tiene que ponerlo en práctica de manera situada, tomando en cuenta las características de los niños, su contexto y cuidando que haya una mediación adecuada. La mediación que se realice requiere sensibilidad a las

características cognoscitivas y emocionales de los estudiantes y, sobre todo, atención a las necesidades específicas de cada niño en un momento determinado para que se les pueda ofrecer ayuda en tiempo real, lo que implica tener clases planeadas y bien estructuradas, pero a la vez, tener disposición para seguir a cada uno de los niños en el proceso que van desarrollando.

Aunque el alumno es quien construye y es el centro del aprendizaje, el profesor desempeña un papel fundamental porque elige, organiza gradúa y presenta los estímulos a los estudiantes, ya sea mediante la organización física y social del entorno o mediante el trato directo en que, además, presenta retos y desafíos procurando que el conocimiento nuevo se vincule con lo que los aprendices ya saben. Al igual que el niño, el profesor que actúa como mediador entre el conocimiento y el objeto del conocimiento, es activo y está, de forma permanente, atento a las necesidades cambiantes de información y apoyo que presentan los aprendices.

El facilitador no solo debe de ser capaz de aplicar principios pedagógicos en la interacción con el niño sino que también necesita conocer con profundidad los contenidos culturales que desea que este se apropie o reconstruya, así como los procesos y funciones cognoscitivas que subyacen a ese conocimiento. Por ello la enseñanza, en este caso particular, debe estar fundamentada en el conocimiento vigente acerca de los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, de lo cual se ha presentado un resumen en este escrito. Lo que se ha presentado difiere de lo que se hace en un salón regular que tiene alrededor de 30 niños. Como ya se explicó, la mayoría de los niños aprende el código escrito casi con cualquier método, con diversos niveles de estructura y de exposición a estímulos. En el caso descrito, se atendió a niños que no han logrado aprender a leer y escribir con los métodos que suelen utilizarse en las escuelas, por tanto, requieren de un trabajo mucho más sistemático e intensivo, que es lo que aquí se hizo. Lo anterior no significa que esto sea un ejemplo a seguir para los salones regulares, pero sí para la atención a niños a quienes se les ha dificultado el aprendizaje en distintos escenarios como en centros de atención comunitaria que atiendan a este tipo de niños en grupos menores a los de las escuelas.

Por otra parte, la información que se presenta sobre los procesos de desarrollo de la competencia lectora puede ser utilizada en cualquier escenario en que esta pretenda promoverse, siempre y cuando los profesores atiendan las necesidades emergentes de los niños y tome en cuenta las herramientas

físicas y culturales con que cuenta, así como el contexto en que ocurre el aprendizaje. Lo relativo a la mediación puede extrapolarse a cualquier situación de aprendizaje formal o informal de cualquier contenido, en todos los ámbitos de complejidad y con aprendices de todas las edades, ya que la mediación está más relacionada con la competencia del profesor para adaptarse a las necesidades de los estudiantes que a las características de estos o al tipo de contenidos que se trabajen.

REFERENCIAS

- Alpízar Jiménez, L. (2016). La modificabilidad estructural cognitiva en la familia de un enfermo alcohólico. *Drugs and Addictive Behavior*, 1(2), 220–236.
- Andrés, C. y González, R. (2016). El efecto de la retroalimentación en el rendimiento y motivación de los estudiantes de Métodos de investigación para ciencias de la salud en la UNED, Costa Rica. *Research Journal of the Costa Rican Distance Education University*, 8(2) (diciembre), 189–194.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)* (5a ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Castles, A., Rastle, K., y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.
- Connor, C.M. y Morrison, F.J. (2016). Individualizing student instruction in reading: implications for policy and practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 54–61.
- Contreras, J. y Sepúlveda, C. (2015). *El modelaje como fuente de aprendizaje*. Centro Recursos VALORA. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/El-modelaje-como-fuente-de-aprendizaje-2018.pdf>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated learning experience*. Jerusalem: Hadassan-Wizo-Canadian Research Institute.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. y Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Furnes, B. y Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: a comparison between Scandinavian and US / Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119–142. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de doi:10.1002/dys.401
- Gómez, L.F. Valdés M.G. y Centeno, M. de L. (2021). Entre la letra y los niños: mediación del desarrollo de la literacidad. *Diálogos sobre Educación* (Prácticas de lectura y escritura. Sujetos, materialidades, literacidades), 23(12) (julio–diciembre). Recuperado el 4 de febrero de 2022, de <http://www.dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/744>
- Gómez–Palacio, M. (1985). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP.
- Haywood, C., Brooks, P.H. y Burns, S.L. (1991). Cognitive curriculum for young children. En A. Costa (ed.), *Developing minds programs for teaching thinking* (pp. 107–109). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ibarra Rivas, L.R. (2013). Educar, dialogar y pensar. *Perfiles educativos*, 35(141), 167–185. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982013000300011&lng=es&tlng=es
- ILA (2019). *Children experiencing reading difficulties: what we know and what we can do* [Literacy leadership brief]. Newark: Author.
- Leal Carretero, F., Suro Sánchez, J., López–Escribano, C., Santiuste Bermejo, V., y Enríquez de Rivera, D.Z. (2011). Un nuevo programa para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Psicología de La Educación*, No. 6, 95–106.
- Marzano, R.J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro* (2a ed.). Guadalajara: ITESO.
- Minuto, M. y Ravizza (2008). *Migliorare i processi di apprendimento: il metodo Feuerstein dagli aspetti teorici alla vita quotidiana*. Trento: Erickson.
- Moura, O., Pereira, M., Moreno, J. y Simões, M.R. (2020). Investigating the double–deficit hypothesis of developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth. *Annals of Dyslexia*, No. 70, 43–61. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00190-1>

- National Research Council (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: The National Academies Press. Recuperado de <https://doi.org/10.17226/6023>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophía*, No. 19 (julio-diciembre), 93. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Ortiz, M.R. y Jiménez, J.E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, No. 24, 215-231.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.
- Riley, B. (2020). Drawing on reading science without starting a war. *Educational Leadership*, 77(5), 16-22.
- Shaywitz, R. (2003). *Overcoming dyslexia: a new and complete science based program for reading problems at any level*. Nueva York: A.A. Knopf.
- Vander Stappen, C. y Reybroeck, M.V. (2018). Phonological awareness and rapid automatized naming are independent phonological competencies with specific impacts on word reading and spelling: an intervention study. *Frontiers in psychology*, 13(9), 320. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00320>
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Young, N. (2020). *The ladder of reading*. Recuperado el 4 de febrero de 2022, de https://6c25bd81-9ae3-46df-b84b-1b9a9453cf77.filesusr.com/ugd/c10b02_e42fa173ea6b4b15ae2d84fa4ceaabe3.pdf