

Prácticas de literacidad con niños de contextos urbanos vulnerables: lo cognitivo y lo sociocultural

Literacy Practices with Children in Vulnerable Urban Contexts: The Cognitive and the Sociocultural

María de Lourdes Centeno Partida
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE
ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
(ITESO), MÉXICO
lcenteno@iteso.mx
ORCID 0000-0002-9341-9622

María Guadalupe Valdés Dávila
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE
ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
(ITESO), MÉXICO
pitina@iteso.mx
ORCID 0000-0001-8802-4995

Luis Felipe Gómez López
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE
ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
(ITESO), MÉXICO
lgomez@iteso.mx
ORCID 0000-0001-6988-0163

RESUMEN

La investigación que aquí se reporta responde a la necesidad de recuperar y sistematizar las prácticas de literacidad que se llevan a cabo en Centro Polanco, escenario que brinda apoyo psicoeducativo a niños y jóvenes de contextos urbanos vulnerables. La investigación es un estudio de caso basado en el método cualitativo. Se llevó a cabo con un grupo de niños entre 6 y 8 años con problemas en la adquisición de la lectoescritura inicial, que asistieron al centro dos veces por semana para recibir apoyo en esta área. Los resultados muestran que el desarrollo de habilidades de procesamiento fonológico, análisis gráfico, actos de lectura y escritura constituyen operaciones que, en conjunto con una serie de materiales físicos y ayudas otorgadas por las facilitadoras, actúan como artefactos culturales ya que median y posibilitan el aprendizaje de los elementos clave para la lectoescritura inicial.

Palabras clave: literacidad, aprendizaje inicial de la lectura, problemas de aprendizaje, artefactos culturales, procesamiento fonológico, análisis gráfico

ABSTRACT

The research prompt of this article was the need to document and systematize literacy practices in Centro Polanco, a community center that offers psychological and learning support to children and teenagers of impoverished neighborhoods. The research is a case study based on the qualitative method. It focused on a group of 6-8-year-old children with difficulties acquiring initial reading and writing skills, who attended Centro Polanco twice a week for guidance and support. This article states that developing abilities such as phonological processing, graphic analysis, actions of reading and writing, constitute operations that –combined with a series of materials and teacher guidance– act as cultural artifacts as they ease and enable learning the key elements for literacy.

Keywords: literacy, initial reading learning, learning difficulties, cultural artifacts, phonological processing, graphic analysis

INTRODUCCIÓN

Desde su fundación –hace más de cuarenta años–, Centro Polanco ha estudiado e intervenido en el campo psicoeducativo, para apoyar los procesos de aprendizaje de niños en edad escolar en contextos de pobreza. Se ha especializado en el desarrollo de propuestas metodológicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura de estudiantes con rezago escolar y en riesgo de deserción. A pesar de existir evidencia suficiente que demuestra que la práctica educativa realizada ayuda a la movilización de la competencia de la lectura y la escritura de los niños, no se lleva a cabo un trabajo de recuperación y sistematización de la experiencia que permita conocer y comprender los factores involucrados en estos procesos de aprendizaje que favorecen el desarrollo de la literacidad en la población atendida. Con el propósito de conocer y comprender los procesos y artefactos tanto materiales como psicológicos que promueven el desarrollo de esta competencia en los niños, se realizó esta investigación que permitió esclarecer el modelo de intervención y mejorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el interior de los grupos de trabajo.

Tradicionalmente, el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido concebido como un aprendizaje ejecutivo (Cassany, Luna, y Sanz, 2003), porque adquirir la capacidad de asociar sonidos a grafías o decodificar el código escrito han sido las mayores preocupaciones de quienes enseñan a leer y escribir. Con frecuencia, en los escenarios escolares –lugar donde los niños se apropian de esta habilidad–, el aprendizaje de la lengua se centra en el conocimiento de las reglas ortográficas, la decodificación fluida de los textos, el análisis sintáctico de las frases o la escritura mecánica de las palabras y, en pocas ocasiones, se evidencia el dominio de lo escrito como una herramienta de comunicación que permite interactuar con los otros, construir significados de manera compartida y participar activamente del mundo social y cultural del que formamos parte (Cassany *et al.*, 2003; Ballesteros, 2016; Kalman, 2003).

Por ser un aprendizaje vital para el desarrollo académico, social y cultural de las personas, la enseñanza de la lengua tiene un lugar prioritario en los programas educativos de todos los países. Particularmente, en México, se le considera un aprendizaje clave para

la educación integral y, por ello, se espera que durante los primeros seis años de primaria los estudiantes avancen en la apropiación y el conocimiento de esta habilidad como una práctica social, mediante la cual puedan expresarse, intercambiar y defender sus ideas considerando las propiedades de distintos tipos de textos (SEP, 2017). Desafortunadamente, el desempeño en las habilidades de lectura y escritura mostradas por los niños y jóvenes mexicanos durante su trayectoria escolar muestra la otra cara de esta moneda.

De acuerdo con los resultados arrojados por pruebas lo mismo nacionales que internacionales, entre 40% y 42% de los niños mexicanos escolarizados, al término de sus estudios de educación básica, que en México incluyen seis años de educación primaria y tres de educación secundaria, no logran desarrollar comprensión lectora y, por esa razón, son incapaces de interpretar, integrar y evaluar la información que reciben de diferentes portadores de textos asociados a situaciones que van más allá del salón de clases y que corresponden a las habilidades que resultan fundamentales para habitar un mundo que cambia con rapidez y donde la cantidad y la variedad de materiales escritos aumenta día con día (INEE, 2018).

Aunque los resultados arrojados por estas pruebas dan cuenta del desempeño obtenido por los estudiantes una vez terminada la educación básica, esto no significa que el bajo rendimiento en lectura y escritura sea un problema que se geste hacia el final de este periodo. Los datos presentados por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), cuyo propósito general es evaluar el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) y conocer en qué medida los estudiantes mexicanos dominan aprendizajes clave en diferentes momentos de la educación básica, advierten el surgimiento de esta problemática antes del ingreso a la educación secundaria. De acuerdo con los resultados de esta prueba en 2018, 59% de los estudiantes de sexto año de primaria presentaba un dominio insuficiente en lenguaje y comunicación; 33% demostró un dominio básico; 15% un dominio satisfactorio y únicamente 3% un dominio sobresaliente (INEE, 2018).

Por su parte, los resultados de la última aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

llo Económico (OCDE), diseñada para conocer las habilidades y las aptitudes con las que cuentan los estudiantes al llegar al final de la etapa de enseñanza obligatoria, muestran que 66% de la población total de los estudiantes mexicanos de 15 años en 2018, mostró un grado de desempeño en lectura, matemáticas y ciencia por debajo del promedio del resto de los países de la OCDE (2019)

Específicamente en lectura, México obtuvo un promedio de 420 puntos, mientras que el promedio obtenido por los países de la OCDE fue de 487. Del total de estudiantes, 55% alcanzó un nivel 2 de lectura, es decir, que cuentan con el desarrollo de competencias básicas en esta área. Solamente 1% de los estudiantes evaluados demostró un desempeño superior de lectura, y alcanzó el nivel 5 o 6 de la prueba, lo que nos ubica, como país, muy por debajo de los 20 sistemas educativos evaluados, incluidos los 15 países de la OCDE donde más de 10% de los estudiantes presentaron un rendimiento superior (niveles 5 o 6), lo que estableció una diferencia de 1% contra 16%, respectivamente (OCDE, 2019).

Otro dato significativo y a la vez alarmante en ambas pruebas es el hecho de que, en el transcurso del tiempo, el desempeño promedio obtenido ha permanecido prácticamente estable, con variaciones mínimas de mejora que, en ambos casos, resultan ser poco significativas. Asimismo, tanto en PISA como en Planea, los resultados de logro educativo en poblaciones de vulnerabilidad socioeconómica resultan ser más bajos que los obtenidos por estudiantes de poblaciones socioeconómicamente favorecidas (OCDE, 2019; INEE, 2018). En el caso de pisa, la diferencia entre un tipo de población y otra es de 81 puntos (OCDE, 2019), mientras que en Planea, la brecha que se abre es de 127 puntos (INEE, 2018).

Las diferencias cualitativas que presentan ambas pruebas en relación con estos grupos poblacionales ponen en evidencia que, en México, el acceso a la cultura escrita sigue siendo un reto para la equidad educativa del país y que, a pesar de que la cuestión del estudio de los mecanismos, condiciones y factores que favorecen su adquisición ha sido recurrente en todas las reformas educativas, se hace necesario ahondar aún más acerca de este proceso de aprendizaje para identificar la naturaleza de la problemática que estos niños y jóvenes presentan y encontrar estrategias que les ayuden a superarlas.

EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

La investigación realizada en torno a los procesos y condiciones para el aprendizaje inicial de la lectoescritura es amplia. Desde muy diversas disciplinas y perspectivas teóricas se ha tratado de explicar la manera en que las personas adquieren y desarrollan esta competencia y, de la misma manera, han crecido los temas específicos de estudio en relación con ella. Sin embargo, en los últimos treinta años han sido tres las perspectivas sobre la cuales se ha desarrollado gran número de estudios e investigaciones: las centradas en una perspectiva psicogenética; las que estudian los procesos de adquisición desde marcos lingüísticos y neurolingüísticos y las fundamentadas en una perspectiva sociocultural, que atribuyen un papel primordial a los usos sociales de la lectura y la escritura, así como a los contextos que las posibilitan.

En México, la investigación realizada en torno a los proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial ha sido extensa; en la década de los ochenta, por ejemplo, los estudios realizados por Gómez Palacio, Cárdenas, Guajardo, Kaufman, Maldonado, Richero y Velázquez (1984) que, desde una mirada psicogenética explican cómo los niños van apropiándose de este sistema de representación, revolucionó no sólo la manera de entender este proceso de aprendizaje, sino que los resultados de sus investigaciones influyeron fuertemente y de manera significativa el diseño de los planes y programas de estudio que la Secretaría de Educación Pública (SEP) delineó en esa época para el aprendizaje inicial de la lectoescritura.

La investigación desarrollada por estas autoras demostró que, en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, el aprendiz pasa por una serie de estadios cualitativamente diferenciados que inician con el conocimiento fonológico y sintáctico, y finalizan con el conocimiento semántico y pragmático. Los resultados de sus estudios revelaron que los niños atraviesan cinco etapas o hipótesis conceptuales, dos de ellas consideradas prelingüísticas: la etapa presilábica y la silábica. Las tres restantes: silábica, silábico-alfabética y alfabética, corresponden a una etapa lingüística del aprendizaje de la lectoescritura.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso evolutivo, un sistema de representación que se alimen-

ta de las condiciones alfabetizadoras del entorno. Los estudios realizados por estas investigadoras dejan claro que, para que los niños se apropien de forma adecuada de esta competencia y puedan utilizarla en otro contexto y en escenarios más allá de los escolares, es fundamental hacer un cambio en los métodos de enseñanza, sobre todo en aquellos que privilegian la copia, la repetición y el dictado para abrir camino hacia prácticas pedagógicas dialógicas e interactivas, que den a los niños “ocasiones de aprendizaje” (Ferreiro, 2001, p. 202).

El lenguaje, como ámbito de estudio complejo, ha sido abordado también desde otro tipo de perspectivas, siendo las de adscripción lingüística y neurolingüística las que en los últimos años han obtenido mayor fuerza. Desde esta perspectiva, la investigación realizada se ha orientado al análisis de las habilidades de procesamiento fonológico, específicamente en la conciencia fonológica como competencia determinante en el aprendizaje inicial de la lectoescritura (Gutiérrez-Fresneda y Díez, 2015; Bravo, Villalón y Orellana, 2002; Porta, 2012; González, Cuetos, Vilar y Uceira, 2015; Núñez y Santamarina, 2014).

Por conciencia fonológica se entiende “la capacidad para identificar, segmentar y manipular de forma intencionada las unidades subléxicas de las palabras en tareas de análisis o síntesis” (Defior, Serrano y Marín-Cano, 2008, p. 323). Estas destrezas resultan fundamentales en un sistema alfabético de escritura donde, para aprender a leer y escribir, el niño necesita comprender que el lenguaje puede dividirse en fragmentos y que a cada uno de ellos le corresponde un sonido y una grafía determinados. La conciencia fonológica y sus diferentes grados: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica, resultan habilidades fundamentales para el aprendizaje de la lectoescritura inicial (Gutiérrez-Fresneda *et al.*, 2015; Bravo *et al.*, 2002), siendo la fonémica el grado más complejo y el último en desarrollarse (Defior *et al.*, 2008).

Estudios correlacionales realizados por Gutiérrez-Fresneda *et al.* (2015) y Bravo *et al.* (2002), analizan y relacionan algunos procesos fonológicos de diferente complejidad con el aprendizaje inicial de la lectura, y muestran una relación positiva entre las habilidades de conciencia fonológica y el aprendizaje de esta competencia. La evidencia empírica de ambas investigaciones pone en evidencia que

la variación en el desempeño de la lectura puede explicarse por el rendimiento que tienen los niños en las habilidades de conciencia fonológica. Por su parte, estudios de intervención, como los de Borzone y Diuk (2001), Diuk (2007) y Porta (2012) revelan el efecto positivo que existe entre los programas de entrenamiento fonológico y los avances en el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial. Demuestran que una intervención sistemática en esta área fortalece las capacidades cognitivas de los niños para afrontar el proceso de alfabetización.

Por su parte, estudios longitudinales, como los realizados por Defior *et al.* (2008), cuyo objetivo fue estudiar la evolución de las habilidades de conciencia fonémica en grupos de niños desde la educación preescolar hasta principios de segundo y tercer grado de educación primaria, muestran que las habilidades de conciencia fonológica tienen un aumento significativo en el primer año de educación primaria, momento en el que se duplica el grado de desarrollo en relación con el obtenido en edades prelectoras. Estos resultados apoyan la idea de que la etapa de conciencia fonológica es la última en desarrollarse y que, además, su desarrollo requiere de la instrucción explícita del sistema de escritura. Hallazgos que coinciden con los reportados por Montiel y Matute (2006; referidos por Albarrán y Carrasco, 2014) de investigaciones realizadas en México, confirman las diferencias en el desempeño de las habilidades de conciencia fonológica y de fluidez verbal entre personas escolarizadas y analfabetas, siendo las primeras las que logran mejores desempeños en esta área, con lo que se refuerza la idea de la relevancia de la escolarización para el desarrollo de esta competencia.

Aunque las investigaciones en este campo atribuyen mayor peso al desarrollo de las competencias lingüísticas –específicamente al de la conciencia fonémica– en el aprendizaje inicial de la lectoescritura, consideran también la existencia de otros factores, como: la memoria, el uso de conocimientos previos, formular hipótesis y hacer inferencias, como habilidades necesarias para construir el significado de la lectura y la escritura, conseguir la comprensión y utilizarla de manera constructiva en situaciones cotidianas (Cassany *et al.*, 2003).

Finalmente, y desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje de la lectoescritura es entendido como un conjunto de prácticas

sociales (Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016; Cassany *et al.*, 2003; Lozano, 2017) que surge de la necesidad de “comunicar, representar o recrear la realidad” (Lozano, 2017, p. 68). La teoría sociocultural ubica los procesos de aprendizaje como producto de la interacción entre el individuo y su entorno, en la participación de actividades social y culturalmente significativas y situadas, con particular atención en el aprendizaje mediado por diferentes instrumentos o artefactos culturales, tanto físicos como psicológicos, fundamentales en el engranaje del ser humano con el mundo de los objetos y de la personas entre sí (Martos y Martos García, 2014).

Desde esta mirada, la noción de lengua escrita está referida al término “literacidad”, que se refiere a lo que las personas hacen cuando leen y escriben, así como a las oportunidades que tienen de participar, mediante ella, de actividades culturalmente valoradas (López-Bonilla y Pérez, 2014). De esta manera, la alfabetización, además de la decodificación de textos y el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, implica también “aprender a manejar el lenguaje escrito –los géneros, textuales, los discursos, los significados, las palabras, las letras– de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros” (Dyson, 1997 y Heath, 1983, en Kalman, 2003 p. 39).

De conformidad con los nuevos estudios sobre literacidad (Cassany, 2006), los sucesos letrados están constituidos por escenarios, participantes, rutinas y artefactos, lo que significa que la escritura, además de permitirnos el uso funcional y técnico del lenguaje, es una vía mediante la cual las personas crean identidades, construyen comunidad y se apropian de los códigos y artefactos de cada una de ellas (Martos *et al.*, 2014). En palabras de Kalman (2003, p. 39), el acceso a la cultura escrita es un proceso social “donde la interacción entre las personas resulta fundamental para aprender a leer y escribir”.

La investigación reciente en este campo se ha centrado en la diversidad de las formas, prácticas, usos, propósitos y creencias de la lectura y la escritura como actividades sociales, lo que ha permitido conocer la heterogeneidad de la lengua escrita y los procesos que dan lugar a su apropiación y su distribución en la organización social de la actividad humana cotidiana (Kalman, 2004; Kalman, 2003; Lozano, 2017; Cassany *et al.*, 2003). Desde esta mirada se propone

el reconocimiento de otros escenarios de uso cotidiano –además del escolar– como espacios de aprendizaje: la casa, el mercado, el parque o la iglesia son lugares donde se utiliza el lenguaje de una manera comunicativa y donde es posible encontrar usos consolidados de escritura, lo que los convierte en importantes contextos para la apropiación y el uso de esta competencia (Kalman, 2003).

En suma, desde esta perspectiva y, de acuerdo con Cassany *et al.* (2003), el aprendizaje de la lengua supone la puerta de entrada a los demás ámbitos de la cultura. La correcta apropiación de este artefacto sociocultural, además de permitirnos ordenarnos y estructurarnos cognitivamente, aumenta nuestra capacidad de actuación en ámbitos diversos y facilita nuestras oportunidades de relación y comunicación con el mundo social del cual formamos parte.

MÉTODO

Dado que el objetivo de esta investigación es conocer y comprender los procesos y artefactos tanto físicos como psicológicos que ayudan al desarrollo de la competencia lectora de los niños que acuden a Centro Polanco, se optó por un paradigma de investigación de corte cualitativo que permite comprender e interpretar a los actores desde sus propios contextos y en sus interacciones con otros, tal y como ocurren las cosas, sin una manipulación o un control de variables predeterminadas (Cedeño-Suárez, 2001).

De acuerdo con el interés de la investigación se eligió el estudio de casos, ya que ello permite analizar a fondo un fenómeno delimitado, dar cuenta de las acciones e interacciones en relación con los contextos y comprender, con ello, el uso de los artefactos culturales en circunstancias concretas y particulares (Stake, 1999). En este caso, conocer con profundidad las prácticas educativas relacionadas con la literacidad que ocurren en Centro Polanco.

Los resultados que aquí se presentan dan cuenta de la categoría analítica “operaciones para el desarrollo de la literacidad”, y forman parte de un cuerpo mayor de datos que, en su conjunto, permitieron explicar cómo ciertos artefactos culturales (psicológicos y físicos) utilizados en la atención de niños que acuden al Centro Polanco, favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad.

El lugar donde se llevó a cabo la investigación es el Centro Polanco, un escenario de acción social comunitaria que brinda servicios psicoeducativos a los habitantes de colonias populares del sur de la ciudad de Guadalajara, donde estudiantes de diversas carreras de una universidad privada realizan prácticas profesionales. La investigación se insertó en la línea de acción “atención educativa” dirigida a niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad y que, por diferentes razones, entre las que destacan, pobres ambientes alfabetizadores, pocas oportunidades de acceso y uso a la cultura escrita, así como deficientes prácticas pedagógicas, no han logrado desarrollar la competencia lectora en los primeros años de primaria y presentan dificultades en el aprendizaje de esta habilidad. Para poder formar parte de este programa, es condición indispensable que estén inscritos en la primaria y que acudan a ésta de manera regular. Éste es un apoyo extraescolar que apuntala y fortalece los aprendizajes que adquieren en la escuela; de ninguna manera sustituye la educación que reciben en ella. Estos niños llegan al centro referidos por las escuelas o por sus propios padres, quienes, ante la problemática de aprendizaje que presentan sus hijos, buscan ayuda para solucionarla.

En este proyecto participaron nueve niños; cinco mujeres y cuatro varones, todos ellos con dificultades en la adquisición de la lectoescritura inicial. Tres de ellos fueron remitidos al centro por sus profesoras o sus directoras, los seis restantes llegaron por iniciativa propia de las madres o abuelas. De ellos, tres cursaban el primer año de primaria y seis cursaban el segundo año. La edad promedio del grupo fue de siete años. También participaron alumnas de las carreras de Psicología y Educación, quienes fungían como facilitadoras del aprendizaje.

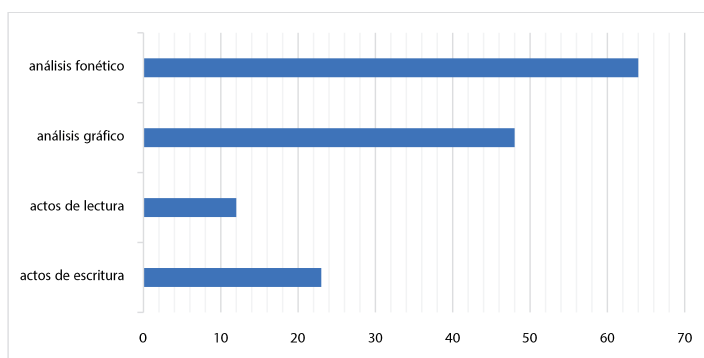
De febrero a abril de 2019 se realizaron 15 sesiones de trabajo de hora y media de duración. Todas ellas fueron videograbadas y, posteriormente, transcritas y analizadas con un doble propósito: identificar las mediaciones y los artefactos culturales que producen el cambio microgenético en la competencia lectora y contar con elementos para ajustar el tipo de ayuda que se proporciona a los niños para seguir avanzando. El análisis de los datos se hizo de acuerdo con la propuesta de Miles y Huberman (1994): reducción de datos, despliegue e interpretación, a la par de la intervención, mediante

un proceso inductivo y desde el marco de la teoría sociocultural. Para la reducción y la codificación de la información se utilizó el programa *Atlas Ti*, para clasificar la información de acuerdo con las categorías analíticas, entre las que se encontró la denominada “operaciones para el desarrollo de la literacidad”, de la que se da cuenta en este artículo. Para ilustrar el análisis de los datos se incluyen viñetas, tomadas de las transcripciones, cada una de ellas identificada por el número de cita que arroja el programa *Atlas Ti*. Cuidando la confidencialidad, se omiten los nombres de las facilitadoras (F) y de los niños (N).

RESULTADOS

La categoría “operaciones para el desarrollo de la literacidad” describe un conjunto de operaciones de tipo cognitivo que los niños deben dominar para apropiarse de manera formal del sistema de lectura y escritura. En el Centro Polanco son cuatro las operaciones que se fomentan: 1) análisis fonético, 2) análisis gráfico, 3) actos de lectura y 4) actos de escritura, las cuales, junto con estrategias para el recuerdo como: la memoria, el uso de conocimiento previo y la inferencia contribuyeron al cambio de la competencia de literacidad. La gráfica 1, a continuación, muestra la frecuencia con la que aparecen:

■ Gráfica 1. Frecuencia de aparición de las operaciones que se fomentan



Fuente: elaboración propia.

Con el objeto de dilucidar la manera en que estas operaciones contribuyen al desarrollo de la competencia de literacidad de los niños, a continuación se describirá cada una de ellas.

Análisis fonético

Para los fines de esta investigación, análisis fonético quedó definido como la capacidad del niño para identificar los fonemas que componen una palabra. Se encontraron 64 segmentos que aluden a esta operación y dos actividades que la promueven: tareas de segmentación y de síntesis fonémica. Por parte de las facilitadoras se reconoce un conjunto de acciones mediacionales, como la pregunta, el modelamiento y la instrucción, así como el uso de distintos artefactos culturales, como un espejo, el pizarrón, láminas con dibujos y letras impresas, pasta para sopa, lotería, tarjetas con imágenes y alfabeto móvil que, en conjunto, fomentaron el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños.

La conciencia fonológica se refiere al conocimiento de que el lenguaje oral puede segmentarse en unidades lingüísticas básicas como las palabras (conciencia léxica), las sílabas (conciencia silábica o intrasilábica) y los fonemas (conciencia fonémica) (Gutiérrez, 2018). De acuerdo con investigaciones realizadas en las últimas décadas (Shaywitz, 2003), existe el acuerdo de que, de todos estos niveles, la habilidad para manipular las unidades más pequeñas de la palabra, es decir, la conciencia fonémica es la determinante para el aprendizaje de la lectoescritura inicial y por ello resulta fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje (González *et al.*, 2015; Gutiérrez-Fresneda *et al.*, 2015; Defior, 2008).

De acuerdo con el análisis de los datos, la segmentación fonémica se lleva a cabo mediante ejercicios donde los niños reconocen o identifican los sonidos de las palabras; para ello, las facilitadoras utilizan diferentes acciones mediacionales, tales como escribir grafías en el pizarrón y preguntar por su sonido: “¿Quién sabe cuál es este sonido? (8:55). Solicitando que identifiquen un fonema determinado dentro de una palabra escrita: “N1 forma la palabra MEME y F pregunta: ¿qué sonido es éste? (mientras apunta la letra m)” (7:63). Pidiendo que mencionen palabras con un determinado sonido:

“¿qué otra palabra sí tiene la letra A? N: arco” (1:35) o presentando imágenes y a partir de ellas preguntando si la palabra de esa imagen tiene o no un determinado fonema, como lo muestra el siguiente recorte de observación:

- F1: ¿Qué es esto? (mientras señala una imagen).
 F2: Caballo.
 F1: ¿Caballo tiene A?
 N1: No.
 N2: Sí.
 F1: Ca-ba-llo.
 F1: ¿Flor tiene A?
 N1: Sí (1:70).

Se trabaja también el reconocimiento del sonido inicial, mediante tarjetas con imágenes que se muestran a los niños para preguntarles: “¿Y cuál será el primer sonido de queso?”, “¿con qué sonido empieza quetzal?” (3:68) o proporcionan hojas con dibujos, donde la tarea es unir los objetos cuyo sonido inicial sea el mismo (8:23). En ocasiones, esta habilidad se desarrolla a través de actividades lúdicas como el memorama de letras, donde los niños al sacar un par, tienen que mencionar una palabra que inicie con ese sonido (5:66) o pasando al pizarrón a dibujar objetos: “F: van a dibujar, cuando cuente tres, algo que empiece con la F (haciendo el sonido). N1 rápidamente dibujó un foco y N2 al poco tiempo después una fresa” (13:33).

En todos estos casos es posible observar cómo las preguntas que las facilitadoras van formulando, llaman la atención de los niños a los elementos relevantes de la tarea que deben realizar, convirtiéndolas en acciones mediacionales (Kozulin, 2000) que permiten que éstos identifiquen, diferencien o ubiquen de manera correcta los fonemas que se les enseñan.

Para fortalecer este aprendizaje, las facilitadoras muestran a los niños los puntos de articulación y, para ello, al tiempo que emiten el sonido de la ‘P’, por ejemplo, ponen frente a ellos un espejo (4:41) o pronunciando ellas mismas y de manera exagerada el sonido, pidiéndoles observar el movimiento de su boca: “fíjate en mi boca, tu-

na (abriendo grande la boca al pronunciar la a) (1:97) o preguntando: “¿viste cómo tu boca hizo tres veces así?, mientras la facilitadora abre la boca y pronuncia la palabra a-ra-ña” (1:50).

Mediante estas acciones se promueve un aprendizaje multisensorial que ayuda a los niños a identificar o imitar el punto correcto de articulación, utilizando apoyos visuales a través del uso del espejo o del modelamiento que la facilitadora realiza en su interacción con ellos. En estos momentos, el trabajo que se realiza es inductivo, las facilitadoras no dicen a los niños cómo deben articular los sonidos, sino que a través de preguntas como: “entonces, ¿cómo están los labios?”, “¿cómo los tenemos que hacer para decir ‘P’, separados o juntos?” (4:41), guían el descubrimiento y solicitan de ellos respuestas precisas.

La discriminación de fonemas se trabaja también identificando cada uno de los sonidos por los que está constituida una palabra; para ello, las facilitadoras escriben en el pizarrón, por ejemplo, “feo” y preguntan: “¿cuál es el primer sonido?, ¿cuál es el segundo?, ¿cuál el tercero?” (11:50) o utilizan hojas con imágenes impresas y sopa de pasta para que los niños coloquen debajo de los dibujos una pieza de pasta por cada uno de los sonidos (3:173).

En otras ocasiones se les pide que ubiquen el lugar que ocupa un determinado fonema dentro de una palabra o que cuenten el número de ellos. Para conducir este aprendizaje, las facilitadoras preguntan: “vamos a ver, ¿dónde tiene la ‘D’ nido?, mientras escriben la palabra en el pizarrón (11:20); “¿dónde tiene la ‘P’ mariposa?, ¿al principio, en medio o al final?, ¿al principio?” (4.7) o “¿cuántos sonidos fueron?” (3:159).

En los ejemplos anteriores es posible observar cómo el pizarrón, la sopa de letras y las hojas con imágenes impresas, por el papel que desempeñan durante la ejecución de la tarea y la intencionalidad que las facilitadoras les imprimen, funcionan como artefactos culturales en tanto que median el aprendizaje de los niños posibilitando la correcta ejecución de la tarea. Cuando se trabaja con el pizarrón, por ejemplo, la palabra escrita en él sirve como referente visual para que los niños ubiquen correctamente el sonido que las facilitadoras están solicitando, pero también es una oportunidad de aprendizaje para establecer la relación entre fonema y grafema, conocimiento

clave para el reconocimiento de palabras en un sistema de escritura alfabético, como lo es el español (Gutiérrez, 2018) .

En cuanto a las habilidades de síntesis fonética, los registros de observación indican que son pocas las actividades donde se desarrollan. De los 64 segmentos que forman parte de esta categoría, únicamente cinco hacen referencia a este aprendizaje. Se promueve mediante actividades donde se unen los sonidos de consonantes con vocales, repitiendo en voz alta, por ejemplo, “P, P, P”, mientras trazan una línea hacia la ‘I’ para al final decir “PI” (2:60). Escribiendo palabras, identificando cada uno de los fonemas para, posteriormente, integrarlos: “F: ¿qué sonido es éste? A: sss-uu-mm-oo F: ahora de corrido. A: sumo” (7:79) o realizando este mismo procedimiento, pero con actividades de escritura.

Al igual que con las actividades de segmentación, para las tareas de síntesis de fonemas, la pregunta y el uso de artefactos culturales aparecen como las principales acciones mediacionales utilizadas por las facilitadoras. Cabe destacar que, aunque la conciencia fonémica es una habilidad auditiva, cuando los enseñantes en el proceso de aprendizaje involucran otros recursos de apoyo, como en este caso el uso del espejo, el pizarrón, imágenes, pegatinas, etc., aumenta la efectividad de la tarea. Esto resulta altamente pertinente para apoyar los procesos de aprendizaje de los niños que acuden al Centro Polanco quienes, a pesar de estar cursando los primeros años de educación primaria, no han logrado desarrollar las habilidades básicas de procesamiento fonológico como el reconocimiento del sonido inicial. Lo que corrobora los resultados obtenidos por Borzone de Manrique (1997), citado en Borzone de Manrique *et al.* (2001), en relación con el bajo desempeño en todas las habilidades y conocimientos asociados al aprendizaje inicial de la lectoescritura, pero específicamente al pobre desarrollo de la conciencia fonológica que presentan los niños provenientes de niveles socioeconómicamente bajos al ingresar al primer año de primaria.

Es importante mencionar que, aunque en los registros de observación se encuentra un gran número de segmentos marcados como análisis fonético, la mayor parte del tiempo es el mismo ejercicio con mínimas variaciones. Todo el énfasis está en la segmentación fonémica que, si bien es un aspecto crucial para el aprendizaje de

la lectoescritura inicial, no es el único (Bravo, Villalón y Orellana, 2002). El uso de rimas, por ejemplo, podría ayudar a la categorización fonológica, es decir, a encontrar parecidos fonológicos entre las sílabas iniciales o finales de una palabra; de la misma manera, el uso de aliteraciones –como los juegos de trabalenguas– contribuirían a diferenciar auditivamente entre palabras fonéticamente similares, por lo que sería recomendable incluirlos como parte del repertorio de actividades de análisis fonológico del salón de clase.

Finalmente, en relación con el grado de desempeño del grupo, se observan disparidades que convendría atender de manera individual ya que, aunque las facilitadoras verifican que los desempeños de los niños sean correctos, no necesariamente trabajan con quien no ha desarrollado la habilidad, como lo muestra el siguiente recorte de observación:

F1: Vamos a ver si es cierto, ¿cuál era el primer sonido?
N1: Pato.
F2: El primer sonido de pato.

Algunos niños y niñas responden: ‘pa’.
F1 y 2 Entonan: ‘p’.

F2: ¿Y luego?

Algunos responden: ‘pa’ y otros ‘a’.

F1: ‘A’ ¿y luego cuál sigue?

F2 Repite: p – a.

F1: ¿Quién se acuerda?, ¿quién sabe?
N2: To.
F1: P – a – t.
N2: ‘O’ (3:22).

En este ejemplo es posible observar que, aunque las facilitadoras corrigen los errores de los niños, no se detienen a ayudar de manera

individual y puntual a quien lo comete. Al parecer, se espera que en la práctica grupal y mediante las interacciones generadas entre los niños, el aprendizaje se vaya dando de manera espontánea. Sin embargo, aunque la participación e interacción grupal puede ser un elemento mediacional poderoso para lograr cambios significativos en los aprendizajes, los enseñantes deben asegurarse de que las ayudas que brindan sean ajustadas en cantidad y calidad a las características de cada uno de los aprendices, situación que puede lograrse al diseñar escenarios de actividad que incluyan trabajo grupal, pero también oportunidades para el trabajo en pequeños grupos o de uno a uno; entre enseñante y aprendices o entre los propios aprendices (Tharp, Estrada, Dalton, y Yamauchi, 2002).

Análisis gráfico

Como parte del aprendizaje de la escritura inicial se enseña a los niños el análisis gráfico, definido en esta investigación como la capacidad para “identificar las grafías que componen una palabra, o mediante un proceso de síntesis las utiliza para escribir”. Durante la enseñanza se dedicaron grandes cantidades de tiempo a su desarrollo. En las 15 sesiones, hubo 48 segmentos codificados como análisis gráfico. Su aprendizaje se promueve mediante ejercicios donde los niños identifican grafías de manera aislada o dentro de una palabra y mediante tareas de síntesis gráfica. Para ello, las facilitadoras utilizan el alfabeto móvil y materiales impresos con letras e imágenes.

Un conocimiento clave en el aprendizaje de la lectoescritura inicial es la comprensión de que a cada una de las letras le corresponde un determinado fonema. La habilidad para establecer correctamente estas relaciones contribuye de manera positiva y significativa, sobre todo al aprendizaje de la escritura y se desarrolla mediante ejercicios donde se articulan grafemas con fonemas (Puñales, Fundora y Torres, 2017).

Para fomentar el reconocimiento de las grafías, las facilitadoras utilizan diferentes estrategias, entre ellas, preguntar a los niños por el nombre de las letras: “a ver, ¿qué letra es ésta? (mientras señala las letras sobre la mesa) (1:92). Pedirles que identifiquen una letra en particular, por ejemplo: “¿cuál es la A?” (2:48). Reconociendo

en los nombres propios de los niños la grafía que están aprendiendo: “¿quién tiene una A en su nombre?” (2:36); “y en sus nombres, ¿no tienen ninguna N?” (15:18). Presentando palabras que inician con una misma grafía como, por ejemplo: amigos, amistad y amor, para posteriormente preguntar, “¿qué tienen en común estas tres palabras?” (1-17), o interrogándolos, como lo muestra el siguiente recorte de observación, si dos palabras diferentes tienen el mismo grafema inicial:

- F1: Pelota y Perro ¿Comienzan igual?
 N: Sí.
 F1: ¿Por qué empiezan igual?
 F2: Porque tienen la misma letra (2:36).

El reconocimiento de grafías ocurre también a través de actividades lúdicas como el memorama de letras, donde los niños, al tomar dos tarjetas con la misma grafía, tienen que decir primero de qué letra se trata para, posteriormente, mencionar una palabra que la contenga (5:66), o mediante el juego “Simón dice”, utilizado para recoger las letras del alfabeto móvil: “Simón dice que guarden la letra A” (2:117).

En otras ocasiones, el aprendizaje está orientado a que los estudiantes identifiquen el lugar que una determinada grafía ocupa dentro de una palabra y para esto, nuevamente haciendo uso de las preguntas, las facilitadoras guían a los niños a su descubrimiento: “elefante, ¿dónde tiene la N elefante?” (mientras escribe las palabras en el pizarrón) (15:18), o “¿dónde tiene la P, mariposa?, ¿al principio, en medio o al final?” (4:12). En otros momentos, el objetivo es reconocer el número de veces que una misma letra aparece dentro de una palabra y para que los niños se den cuenta de ello, las facilitadoras llaman su atención a este hecho comentando, por ejemplo, “una de las palabras que acabo de escribir tiene la letra A en otras partes, ¿cuál es?” (1-17) o preguntando directamente: Araña, ¿cuántas A tiene araña? (1-48).

Los ejemplos anteriores muestran cómo el uso pedagógico que las facilitadoras dan a la pregunta, la convierten en una verdadera “herramienta de aprendizaje” (Benavidez, 2020, p. 61), que permite

que los niños avancen en el reconocimiento de las grafías, analizando y evaluando la información que se les presenta o poniendo atención a elementos relevantes del conocimiento que deben adquirir (Benavidez, 2020).

Cabe mencionar que, durante el aprendizaje del análisis gráfico, si las respuestas otorgadas por los niños son imprecisas o incorrectas, las profesoras utilizan el error de manera constructiva, demandando de ellos respuestas exactas o formulándoles preguntas que los ayuden a reflexionar como, por ejemplo: “¿estás seguro?” (15:18), o “¿libro dónde tiene la P, Dylan?”, mientras escribe en el pizarrón la palabra (4:17). De esta manera, al no dar las respuestas, sino utilizar la pregunta para que los niños por sí mismos descubran y corrijan el error cometido, la pregunta se convierte en una acción mediacional que posibilita que los niños, gracias a los apoyos puntuales que reciben de sus profesoras y su propia capacidad, puedan avanzar en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En cuanto a la síntesis gráfica, éste fue un aprendizaje poco trabajado. Se llevó a cabo principalmente mediante actividades donde después de unir grafías, las profesoras integraban los sonidos, por ejemplo: “entonces si a la ‘P’ le ponemos la ‘A’, la ‘L’ y la ‘A’ dice pala” (4:53) o solicitando a los niños la integración de los sonidos: “¿Y entonces qué dice? N: Tii” (8:18).

Para finalizar, es importante mencionar que el valor del análisis gráfico en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura radica en que, como mencionan Puñales *et al.* (2017, p. 131), permite a los aprendices “establecer la correspondencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito”, favoreciendo con esto la apropiación del sistema de escritura.

Actos de lectura

Se consideró un acto de lectura cada vez que los niños leían por cuenta propia, ya fuera decodificando o interpretando un texto simbólico o gráfico o cuando las mediadoras leían para ellos cualquier tipo de texto impreso. La lectura compartida de cuentos se identificó como el principal acto de lectura ocurrido durante las sesiones, seguido por la lectura de palabras o pequeñas frases. Los artefac-

tos culturales utilizados para el desarrollo de esta operación fueron: cuentos infantiles y las hojas de trabajo de los diferentes materiales didácticos, juegos de mesa, un pequeño pizarrón, marcador y borrador.

La lectura compartida de cuentos ocurre de manera rutinaria dentro de las sesiones de trabajo e inicia con los niños y las facilitadoras sentados alrededor de las mesas, formando un gran círculo. La lectura que se lleva a cabo en estos momentos es de tipo dialógico (Goikoetxea y Martínez, 2015), donde la interacción entre profesoras y estudiantes asume un papel central. Las estrategias interactivas que se distinguen son: llamar la atención a elementos relevantes, formular preguntas abiertas y asociar experiencias personales con la trama del cuento. Todo esto en un clima afectivo sensible a las aportaciones, conocimientos y emociones de los niños.

Llamar la atención a elementos relevantes del libro o de la historia que se lee es una acción que las facilitadoras llevan a cabo en diferentes momentos. Antes de iniciar con la lectura, muestran la portada del cuento a los niños, al tiempo que van señalando con su dedo el título, el nombre del autor y del ilustrador, dicen en voz alta: “éste es el título”, “el autor se llama...”, “la persona que hizo los dibujos es...”, o mediante preguntas, solicitan de los niños esta información: “¿dónde está el título?”, “¿cómo se llama la persona que escribe cuentos?” (15:40), o “¿quién será esta persona, Jenny de Simón” (7:7). Durante la lectura, describen alguna de las imágenes: “aquí está la familia tratando de hacer correr a Fabio, que vaya por la pelota y nada de nada” (1:125); “¿ya vieron?, son muchísimos, no caben, necesitan un autobús” (mientras apunta los dibujos del cuento y da vuelta a la página) (9:33), o haciendo referencia a lo impreso, llamando la atención de los niños a lo que van leyendo en voz alta: “a ver, vamos a ver qué dice” (9:33).

De acuerdo con Goikoetxea et al. (2015), llamar la atención a elementos relevantes del libro o de la historia que se lee es una acción mediacional que, además de contribuir al “conocimiento de lo impreso” (p.307), es decir, reconocer que un texto está formado por palabras, que se lee de izquierda a derecha y de manera descendente y que los libros están constituidos por diferentes componentes, despierta en los niños su interés por conocer cómo se organizan los

textos y su atención en las funciones del lenguaje escrito, por lo que promoverlo dentro de los salones de clase favorece aprendizajes básico de la lectoescritura inicial.

Formular preguntas abiertas fue otra de las estrategias que contribuyó al aprendizaje de la lectura, específicamente al desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas en los niños. Entre las cognitivas se encuentran: la anticipación, la inferencia, la predicción, el uso de conocimiento previo y la memoria, todas ellas funciones mentales que, de acuerdo con Cassany (2006), posibilitan la comprensión de los textos y la construcción del significado de la lectura.

En el cuadro 1 se da un ejemplo de cada tipo de pregunta y la habilidad cognitiva que promueve.

■ Cuadro 1. Tipo de pregunta y habilidad cognitiva que promueve

Pregunta	Habilidad cognitiva que promueve
"¿De qué creen que trata este libro?" (mostrando la portada a los niños) (7:7).	Anticipar
"y estos nematodos que son chiquititos, ¿dónde vivirán?" (15:40); "todo el día eran gato azul y gato rojo, pero algo había cambiado, ¿qué habría cambiado después de todo esto?" (7:23).	Inferencia
"¿Quién creen que lo estaba espiando?" (7:23).	Predicción
"¿Cómo se mueven si no tienen pies?" Dylan: "así como una serpiente" (moviendo su cuello de un lado a otro) (15:58).	Uso de conocimiento previo
"Entonces, ¿y en dónde vivía la patita Dolly?" (8:9).	Memoria

En cuanto al desarrollo de las habilidades lingüísticas, éstas se promueven cuando las facilitadoras reformulan o recapitulan lo que los niños van aportando, preguntan y explican el significado de algunas palabras o formulan preguntas abiertas que invitan al diálogo e intercambio de ideas. Las aportaciones de los niños se reformulan cuando éstas no están lingüísticamente bien estructuradas o no son claras, por ejemplo: N1: "lo tumbó el gato rojo al azul", a lo que F responde: "se están peleando, ajá, y se tumbaron" (7:23). Realizan la recapitulación después de un intercambio de ideas sirviendo como una síntesis de las mismas: "ella tiene una madrastra que es la esposa de su papá, se llama Norma, ajá, y, por ejemplo, él decía que hay familias con muchos niños" (9:33). Cuando en los textos aparecen

palabras de uso poco frecuente en el vocabulario cotidiano de los niños, como por ejemplo “microscopio”, las facilitadoras se aseguran que éstos las comprendan y para ello preguntan: “¿saben lo que es el microscopio?”, dando oportunidad a que ellos respondan; de no hacerlo, ellas las explican: “es para ver cosas chiquitas, ¿sí?, y ahí se asoma la persona y las cosas que son chiquititas las hace más grandes” (13:96), o formulando preguntas abiertas que invitan al diálogo tales como: “¿qué clases diferentes de familias conocen?” (9:33).

De acuerdo con autores como Ramírez (2019), Chambers (2013) y Goikoetxea *et al.* (2015), llevar a cabo este tipo de acciones favorece el desarrollo del vocabulario receptivo, el conocimiento sintáctico y las habilidades narrativas de los niños, las cuales, debido a la estrecha relación que existe entre el desarrollo del lenguaje oral y el escrito en el aprendizaje de la lectoescritura inicial (Ferreiro, 2001; Cassany *et al.*, 2003), resultan fundamentales en los procesos de enseñanza.

Los estudios sobre alfabetización inicial sustentan que una de las herramientas más poderosas para formar futuros lectores es la lectura en voz alta y que los niños que desde pequeños están expuestos a esta actividad desarrollan habilidades lingüísticas y preacadémicas que favorecen el aprendizaje de la lectoescritura formal (Ramírez, 2019; Chambers, 2013). Por tanto, promover este tipo de actividades con niños de contextos desfavorecidos y en situación de vulnerabilidad donde las prácticas alfabetizadoras de las familias resultan ser muy escasas (Guevara, López, García, Delgado, y Hermosillo, 2008) y donde la participación y acceso a la cultura escrita es poca (Kalman, 2003), resulta fundamental no sólo para mejorar la comprensión y la expresión del lenguaje oral de los niños, sino para despertar en ellos la motivación y el interés por el mundo de los libros y el aprendizaje de esta competencia.

Finalmente, es posible afirmar que, gracias a la formulación de preguntas tales como: “¿y cómo es tener un hermanito?, ¿es divertido o es difícil?”; “¿alguno de ustedes vive, por ejemplo, con sus primos?” “¿Tus padres también tienen que viajar por trabajo?” (9:33), la lectura compartida de cuentos posibilitó que los niños asociaran experiencias personales con la trama, los personajes o la situación del texto leído, favoreciendo con esto el desarrollo de habilidades

sociales y comunicativas mediante el intercambio de ideas y la escucha activa, lo que convirtió la experiencia de lectura en “una experiencia emocional” (Goikoetxea *et al.*, 2015, p. 311) y significativa de aprendizaje que, de acuerdo con Petit (2015), permite que los niños resignifiquen el uso de la lectura despertando en ellos el gusto e interés por el acto de leer (Ramírez, 2019).

Adicional a la lectura de cuentos en voz alta, los niños, de manera individual o grupal, leen palabras o frases, lo cual se lleva a cabo mediante los siguientes ejercicios:

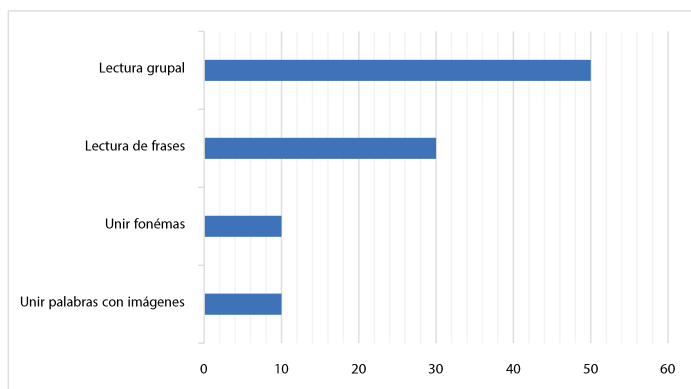
1. Unir palabras con imágenes. Utilizando hojas impresas donde hay dos columnas –una de imágenes y otra de palabras– los niños, de manera individual, leen las palabras y mediante una línea, la unen a la imagen correspondiente (4:94).
2. Unir fonemas. Para esto se utilizan hojas impresas en las que hay una consonante del lado izquierdo y a la derecha todas las vocales. Los niños, al tiempo que pronuncian el sonido de la consonante, la unen con una línea a cada una de las vocales. Al llegar a ella, integran el sonido, por ejemplo: “Listos, y vamos a ir diciendo nnnn...niii” (15:76).
3. Leer frases. En material impreso y mediante el juego del Jenga de preguntas, que consiste en ir tomando piezas de una torre donde hay preguntas escritas que se leen en voz alta.
4. Lectura grupal. Mediante el uso de una pequeña pizarra, las facilitadoras presentan a los niños palabras que leen en voz alta. Primero lentamente, estableciendo la relación entre grafemas y fonemas; posteriormente, se lee de manera global. Las facilitadoras modelan este ejercicio, y después piden a los niños desempeños individuales. Para ejemplificar: “F: m, a, m, i (sonidos): mami” (6:63).

La gráfica 2 muestra la frecuencia con la que ocurrió cada uno de ellos:

Aunque estos actos de lectura resultan importantes, específicamente para el conocimiento de lo impreso (Goikoetxea *et al.* 2015), como lo es evidenciar la direccionalidad al momento de leer y el conocimiento de las letras, no hay evidencia suficiente que indi-

que que los niños sean capaces de hacerlo por ellos mismos de manera correcta. Cuanto se utilizó el Jenga, por ejemplo, únicamente una niña logró leer la pregunta impresa en el bloque y en relación con la lectura de frases impresas y, como se realiza de manera colectiva, no es posible identificar el grado individual de desempeño.

■ Gráfica 2. Frecuencia en la que ocurrió cada acto de lectura



Fuente: elaboración propia.

Actos de escritura

Los actos de escritura quedaron definidos como lo que los niños escriben porque la actividad lo requiere. Son 23 los segmentos codificados bajo este rubro. Su aprendizaje se promueve mediante el dictado, la copia o la escritura de los nombres de objetos impresos en hojas. Para ello se utiliza el alfabeto móvil, materiales impresos con letras e imágenes, hojas blancas y lápices.

El dictado de palabras se lleva a cabo de dos maneras diferentes. En la primera de ellas, las facilitadoras mencionan palabras en voz alta y los niños, de manera individual, las escriben en una hoja. En la segunda, utilizan la mediación de un proceso en que primero forman la palabra con el alfabeto –por parejas o equipos– y, posteriormente, cada uno la escribe en una hoja. En ocasiones, este acto de escritura se lleva a cabo mediante el juego de “Simón dice” dirigido por las facilitadoras o por los niños.

Otra manera de estimular la escritura es copiar enunciados cortos, recortar sílabas para formar palabras o utilizar imágenes impresas para que los niños escriban el nombre de lo que ven en ellas, primero formando la palabra con el alfabeto móvil y, posteriormente, escribiéndolo en una hoja.

En estos momentos, las facilitadoras están atentas a los desempeños de los niños y los ayudan en el instante en que éstos lo requieren, ya sea proporcionándoles los recursos materiales que necesitan, como letras del alfabeto o borradores, o a través de mediaciones como monitorear el avance de su trabajo: “a ver, cómo va su palabra” (1:79), haciendo uso de conocimiento previo: “¿te acuerdas cuando vimos la D?” (13:75); “tu nombre tiene la ‘L’, ¿ya te acordaste?” (13:75). Llamando su atención a elementos relevantes: “¿con qué sonido empieza paloma? (4:78); “mira, esta palabra tiene P” (4:78), o haciéndoles notar un error en particular: “pero hay un detallito con la A (mientras señala la letra que estaba de cabeza)” (2:81); “¿qué tenemos que cambiar para que diga sol?” (7:54). Durante el trabajo, las profesoras procuran que todos los niños participen, pero respetan la decisión de los que no desean hacerlo. Retroalimentan frecuente y positivamente mediante palabras de aliento como “muy bien”, “así” (110), o aplaudiendo después de que terminan de escribir (2:81). Los animan diciéndoles: “este dictado es sencillo, no pasa nada si no están muy seguros de cómo escribir la palabra” y, cuando los niños comentan “yo no sé o yo no puedo”, responden “¡sí puedes!”, “como tú te acuerdes, no pasa nada” (5:49) y monitorean sus desempeños preguntando: “¿ya pusiste la dos?” “¿Ya acabaron de escribir Mimo?” (5:49). Todas estas mediaciones crean un ambiente propicio para el aprendizaje, donde los niños se sienten seguros y confiados para participar (Zabala, 2000).

En cualquier situación de aprendizaje, la valoración y el reconocimiento que los profesores hacen del trabajo de sus estudiantes es fundamental para el logro académico, pero resulta particularmente relevante para niños que han experimentado fracaso escolar y cuya confianza en sus capacidades como aprendices muchas veces se encuentra devaluada o disminuida; ante esto, la confianza que las facilitadoras muestran en los talentos de los niños, la valoración positiva que hacen de sus aprendizajes, así como el acompañamiento pun-

tual que dan a sus desempeños, se convierten en piezas medulares del proceso educativo, en tanto que posibilitan que los niños se perciban como aprendices competentes, con capacidad para afrontar las situaciones de aprendizaje que se les presentan como un reto a superar.

El análisis de los registros de observación muestra que los actos de escritura que se llevan a cabo, aunque importantes para el aprendizaje de esta competencia, no son muy variados, por lo que sería recomendable incorporar algunos otros que apuntalaran este aprendizaje, como por ejemplo, ubicar las palabras que forman una frase y hacer modificaciones, agregando, quitando o sustituyendo palabras, lo que ayudaría al conocimiento de la noción de oración y su representación escrita. De la misma manera, hacer modificaciones en palabras, intercambiando o sustituyendo letras o sílabas les ayudaría a comprender la consistencia del sistema de escritura para conservar el significado de las palabras (Gomez Palacios, 2002) .

También sería recomendable, para reforzar el sentido de este aprendizaje en los niños y acortar la brecha que existe entre las prácticas escolares y las prácticas sociales de la escritura, incorporar tareas donde descubran los usos sociales de este sistema de representación; escribir una carta para ser entregada a algún familiar o amigo, elaborar tarjetas de cumpleaños para los compañeros del grupo o hacer listas con las actividades y tareas de la clase. Al mismo tiempo, crear y fortalecer espacios de trabajo donde la escritura sirva como un instrumento de reflexión y expresión personal contribuiría a que los niños se vivan más como “escritores” y no sólo como meros aprendices de una lengua.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación muestran una práctica educativa centrada en fortalecer las habilidades básicas para el aprendizaje inicial de la lectoescritura: la capacidad para discriminar formas y sonidos, competencias para establecer relaciones entre fonemas y grafemas, el desarrollo del lenguaje oral para la descripción de sucesos u objetos y la narración oral de cuentos. Estas habilidades habitualmente se desarrollan en grados preescolares y son conside-

radas prerequisites para el aprendizaje inicial de la lectoescritura, pero los niños que asisten al Centro Polanco, por encontrarse en situación de vulnerabilidad social, económica y educativa, no las han logrado consolidar y, por lo mismo, resulta indispensable trabajar con ellos.

La práctica pedagógica que aquí se presenta muestra cómo las ayudas puntuales que las facilitadoras van dando a los niños durante el aprendizaje de la lectoescritura inicial, tales como formular preguntas para que ellos analicen y evalúen la información que les presentan, modelar respuestas, llamar la atención a elementos relevantes del conocimiento que deben aprender y aprovechar el error como una oportunidad de aprendizaje, se convierten en acciones mediacionales que permiten a los niños avanzar en su comprensión y aprehensión del sistema de lectura y escritura, evidenciando el papel fundamental que para el aprendizaje de la lectoescritura inicial tienen las interacciones que llevan a cabo los profesores y que propician en los niños procesos reflexivos de pensamiento.

En esta misma línea, la investigación demuestra la importancia de incorporar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inicial diversos artefactos culturales tales como alfabeto móvil, espejo, hojas impresas con imágenes y letras, memoramas, cuentos infantiles, entre otros, los cuales, además de fungir como mediadores en la apropiación de este sistema de representación al permitir a los niños involucrarse de manera activa y constructiva en su propio proceso de aprendizaje, posibilitan una práctica educativa basada en la construcción de sentido, donde maestros y estudiantes son sujetos que intercambian ideas y que trabajan de manera dialógica y colaborativa.

La lectura compartida de cuentos en una práctica social que fomenta la comprensión y el desarrollo del lenguaje; sin embargo, al abrir espacios para dialogar en torno a la historia narrada y a la interpretación de los motivos y acciones de los personajes fue una actividad que abrió un espacio de aprendizaje diferente dentro del grupo. Los comentarios de los niños referentes a algunos problemas que enfrentaron en sus casas, como la muerte de un familiar o peleas entre sus padres, originados a partir de la lectura de un cuento que trata sobre los diferentes tipos de familia, es un ejemplo de cómo

esta práctica de lectura movilizó sus experiencias, valores y actitudes, permitiéndoles dotar de sentido al texto escrito y entablar una relación con los libros más allá de lo textual, sirviéndose de la lectura como un auténtico instrumento de comunicación y práctica social.

De manera consistente se fomenta el desarrollo de operaciones cognitivas como el análisis fonético –identificación de fonemas, el orden de estos, la segmentación, etc.– que, aunque cruciales para el aprendizaje inicial de la lectoescritura, no son las únicas y por sí solas o aisladas de otras estrategias, como lo serían el uso de rimas o aliteraciones, no resultan suficientes para movilizar la competencia de expresión oral y escrita de todos los niños del grupo, sobre todo, de aquellos cuyas habilidades fonémicas están menos desarrolladas, por lo que sería conveniente incorporar a la práctica educativa del centro un abanico más amplio y diverso de este tipo de actividades que permitan adquirir un aprendizaje de más alto nivel.

Finalmente, con respecto al grado de desempeño del grupo, se observan disparidades que convendría atender de manera individual. Sin embargo, dado que la mayoría de las actividades son grupales, hacerlo resulta difícil, y aunque las facilitadoras hacen repasos para verificar que el aprendizaje haya sucedido de manera apropiada, se observa que no se consolida en todos los niños y no se hace un seguimiento personal para aquellos que responden de manera incorrecta. Por ello, sería conveniente realizar modificaciones en la organización social del aula, de manera que los niños tengan oportunidad de trabajar junto con sus compañeros, pero también de manera individual con las mediadoras, para asegurar un aprendizaje dentro de su zona de desarrollo próximo que les permita avanzar de manera más consistente en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

REFERENCIAS

- Albarrán, C., y Carrasco, A. (2014). Aprender a leer a escribir y a participar de los usos sociales de la lengua escrita. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (eds.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-45). México: Fundación SM. http://ideamex.com.mx/sites/default/files/pdf/lenguaje_educacion.pdf

- Ballesteros, D. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 20(93), 442-455. <https://archivos.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/27>
- Benavidez, J. (2020). Pedagogía de la pregunta. *Revista Académica Arjé*, 3(1), 60-66. <https://revistas.utn.ac.cr/index.php/arje/issue/view/189/173>
- Borzone de Manrique, A. M., y Diuk, B. (2001). El aprendizaje de la escritura en español: Estudio comparativo entre niños de distinta procedencia social. *Interdisciplinaria*, 18(1), 35-63. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18011326002.pdf>
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2002). La Conciencia Fonológica y la Lectura Inicial en Niños que Ingresan a Primer Año Básico. *Psykhé*, 11(1), 175-182. <http://psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/452>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cedeño-Suárez, M. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44710105.pdf>
- Chambers, A. (2013). *El ambiente de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 333-345. https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Defior/publication/233565490_Como_facilitar_el_aprendizaje_inicial_de_la_lectoescritura_Papel_de_las_habilidades_fonologicas_How_does_facilitate_initial_literacy_learning_Phonological_abilities_role/links/004635
- Defior, S., Serrano, F., y Marín-Cano, M. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*, 339-347. https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Defior/publication/287824301_El_poder_predictivo_de_las_habilidades_de_conciencia_fonologica_en_la_lectura_y_escritura_en_castellano/En/links/57586a2e08ae414b8e3f5b69.pdf

- Diuk, B. (2007). El aprendizaje Inicial de la Lectura y la Escritura de Palabras en Español: Un Estudio de Caso. *Psykhé*, 16(1), 27-39. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000100003&script=sci_arttext&tlng=e
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Gamboa, A., Muñoz-García, P., y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742004>
- Goikoetxea, I., y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: Breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12334>
- Gómez Palacio, M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kaufman A., Maldonado, M., Richero, N., y Velázquez, I. (1984). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP, OEA.
- Gómez Palacios, M. (2002). *La educación especial. La integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, R., Cuetos, F., Villar, J., y Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, (43), 1-8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000225>
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., y Hermosillo, A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, 30(121), 41-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212030003>
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 51(96), 45-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Gutiérrez-Fresneda, R., y Diez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón*, 67(4), 43-59. <https://scholar.google.com/scholar?oi=gsb95&q=aprendizaje%20de%20la%20escritura%20y%20habiliddes%20de%20conciencia%20fonol%C3%B3cia%20en%20al%20primeras%20edades&lookup=0&hl=es>
- INEE (2018). *Marco teórico de lectura. Pisa 2018*. París: OCDE. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-marcos.html>

- INEE (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea)*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/planea-documento-rector/>
- INEE (2018). *Planea Resultados nacionales 2018*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/planea-documento-rector/>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educacao*, (26), 5-28. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200002>
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- López-Bonilla, G., y Pérez Frago, C. (2014). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita”. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-45). México: Fundación SM. http://idea-mex.com.mx/sites/default/files/pdf/lenguaje_educacion.pdf
- Lozano, M. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, 22(2), 166-177. <https://doi.org/10.14483/22486798.11953>
- Martos, E., y Martos, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: Discusiones conceptuales y praxis educativa. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 26(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- Miles, M., y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Núñez, M., y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla* (18), 72-92. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf>
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA. París: OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA. París: OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Porta, M. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educativa*, 26(50), 93-111. <http://psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/452>
- Puñales Á., Fundora, C., y Torres C. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, 1(37), 125-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478055147009>
- Ramírez Peña, N. (2019). *¿Y si leemos? Cómo acercar los libros a sus (potenciales) lectores*. México: Amaquemecan.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Shaywitz, R. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science Based Program for Reading Problems at any Level*. Connecticut: A. A. Knopf, Editor.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S., y Yamauchi, L. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.