

Condiciones que favorecen la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje de la lectoescritura inicial en niños con dificultad en esta área

Conditions that favor the construction of a favorable environment to the developing of initial literacy in children with difficulties in this area

Ma. Guadalupe Valdés Dávila ¹

Luis Felipe Gómez López ²

Ma. de Lourdes Centeno Partida³

Resumen: *El objetivo del estudio fue describir algunas de las condiciones que intervienen en la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje por parte de niños y niñas que presentan dificultades en el desarrollo de la lectoescritura. Para alcanzarlo, se realizó un estudio de naturaleza cualitativa; se llevó a cabo en un centro comunitario de la localidad de Guadalajara, Jalisco (México). Se recolectaron datos a través de la observación de las sesiones entre agosto de 2019 y enero de 2020. Participó un grupo de niños y niñas de 7 y 9 años de edad que asiste a recibir apoyo educativo dos veces a la semana, en turno contrario al horario escolar. A partir del análisis, se concluye que la disposición del ambiente, la organización social del aula, la ayuda entre pares, la retroalimentación positiva y la comunicación del sentido y propósito de las actividades actúan como mediadores en el aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas que han presentado dificultades para hacerlo.*

¹ Doctora en Educación. Docente e investigadora de Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Tlaquepaque, México. Correo electrónico: pitina@iteso.mx.

² Doctor en Educación. Docente e investigador del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel 1. Tlaquepaque, México. Correo electrónico: lgomez@iteso.mx.

³ Magíster en Educación y Procesos Cognoscitivos. Docente e investigadora del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Tlaquepaque, México. Correo electrónico: lcenteno@iteso.mx.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVIII, Nº 36, octubre 2020 - marzo 2021. Pág. 54-78.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18\(36\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18(36)05) / Recibido: 22-04-2020 / Aprobado: 14-10-2020.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Palabras clave: ambiente escolar, condiciones de aprendizaje, dificultad para la lectura, medios de enseñanza.

Abstract: *The objective of this study was to describe some of the conditions that intervene in the construction of a favorable environment for the teaching of boys and girls with literacy difficulties. To achieve this, a qualitative study was carried out in a community center in Guadalajara, Jalisco (Mexico). Data were collected through the observation of the classes between August 2019 and January 2020. A group of boys and girls -aged 7 and 9- received educational support twice a week, as an after-school activity. From the analysis, it is concluded that the display of the environment, the social organization of the classroom, the cooperation among peers, the positive feedback, and the communication of the meaning and purpose of the activities act as mediators in the learning of literacy of boys and girls with said difficulties.*

Keywords: *school environment, learning conditions, reading difficulty, teaching resources.*

Introducción

Este artículo focaliza en uno de los aspectos de una investigación más amplia denominada *Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad*. Su objetivo es describir algunas de las condiciones que intervienen en la construcción de un ambiente propicio para el aprendizaje por parte de los niños que presentan dificultades en el desarrollo de la lectoescritura.

Los ambientes de aprendizaje adquieren gran importancia en los procesos formativos, pues es ahí en donde se hacen presentes las condiciones, es decir, las circunstancias e influencias que propician la relación entre los estudiantes y de estos con los docentes a propósito de la construcción del conocimiento en general y, en este caso particular, de la lectura y escritura inicial. Onetto (2003) indica que estas relaciones mediadas por el conocimiento se caracterizan por ser de carácter intersubjetivo y que el conocimiento, bajo ninguna circunstancia, puede ser visualizado de manera independiente ni aislada del ambiente en el que se construye.

Raichverg (1994, citado en Duarte, 2003, p. 2) señala que el concepto de ambiente que se utiliza en el ámbito de la educación proviene de aportes que geógrafos realizaron en 1921. Al considerar que la palabra "medio" era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos en y sobre su entorno, optaron por el uso de "ambiente". Desde esta lógica, la autora menciona que, al hacer alusión a este concepto, se hace referencia a la interacción, es decir, a las relaciones dialógicas y significativas de las personas con lo que les rodea, incluidos los objetos materiales. Por su parte, Iglesias (2008) visualiza a los ambientes como:

Un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que lo habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. (p. 52)

Desde el punto de vista de esta autora, el ambiente no es neutro, puesto que comunica en tanto transmite sensaciones, evoca recuerdos, motiva, anima, da seguridad, inquieta, permite movimiento y construcción de significados. A partir de estas consideraciones, es fácil advertir que el ambiente trasciende la noción de espacio físico; se abre a las relaciones humanas, a las dinámicas y a todos aquellos procesos específicos que contribuyen al aprendizaje, al desarrollo de cada uno de los que participan en el acto educativo. En consonancia con lo anterior, Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi (2000) consideran que el ambiente puede ayudar en la construcción de un grupo cohesionado, cercano y próximo.

El ambiente incluye el conjunto de factores y condiciones -las circunstancias e influencias- que pueden favorecer o dificultar la interacción social que, como se sabe, es necesaria en la construcción que realiza un estudiante mediante la ayuda mediada que recibe de otras personas para atribuir significado a determinado objeto de conocimiento (Duarte, 2003). En este caso, se estaría haciendo referencia al principio alfabético de nuestro sistema de escritura.

En la literatura sobre los factores que favorecen el aprendizaje, hay autores que utilizan el concepto de "ambiente" como sinónimo de "entorno". Por ejemplo, Rodríguez (2014) hace referencia al entorno en los sectores educativos para referirse a todo aquello que rodea a los procesos de aprendizaje: la infraestructura física, las instalaciones, los recursos materiales y los aspectos que inciden directamente en los estudiantes. Entre ellos, menciona los aspectos sociales, afectivos, cognitivos y motivacionales. Desde esta situación, en este texto, no se hará una distinción entre ambiente y entorno; uno y otro aluden al espacio, a los elementos físicos, los recursos materiales, las relaciones y las dinámicas que ahí se establecen.

A partir de todo lo que rodea al proceso de aprendizaje, se conforma un tipo de ambiente que, al estimular el desarrollo de habilidades sociales y el bienestar emocional, permite que los alumnos que asisten al escenario de acción comunitaria se centren en las competencias de la lectura y escritura inicial. Los resultados que se reportan en el presente artículo son parte de una investigación orientada a la comprensión del papel que tienen los artefactos socioculturales en el desarrollo de las competencias de literacidad de alumnos que presentan dificultades para su adquisición. En específico, corresponden a una de las categorías construidas que guarda relación con el propósito ya antes señalado.

Desde el enfoque sociocultural, la lectura y la escritura se conciben como una forma y un producto social, por ello, la importancia de estudiar el papel del entorno en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas que presentan dificultades para comprender las reglas del sistema de escritura. Esta visión del enfoque sociocultural reconoce que, para comprender el acto de leer y escribir como práctica cultural, se requiere conocer la historia, la tradición, los hábitos y las prácticas comunicativas particulares de cada contexto o comunidad.

El texto está conformado por cuatro apartados. El primero se enfoca en el desarrollo de principios y conceptos teóricos que permiten entender, principalmente desde el enfoque sociocultural y ecológico, el papel que tiene el ambiente en la construcción del conocimiento. Los aspectos relacionados con la metodología, el escenario y los participantes de la investigación se incluyen en el segundo apartado. En el tercero, se da cuenta de los resultados, en donde el foco se coloca en cinco condiciones que están presentes en los procesos y las secuencias didácticas que sirven de soporte o andamio al desarrollo de las competencias de literacidad previstas en las sesiones semanales a las que asisten los niños. En la parte final, se incluye una serie de conclusiones; entre ellas, el papel de artefactos socioculturales que adquieren esas condiciones, precisamente por su mediación en la construcción de un ambiente potente y propicio para el aprendizaje.

El ambiente y las condiciones para el aprendizaje

Los ambientes o los contextos de aprendizaje se conceptualizan de diversas maneras; ello depende de lo que privilegia determinada perspectiva teórica. Por ejemplo, para el enfoque conductista, el significado de ambiente se asocia a los reflejos y a las respuestas que tiene el ser humano a los estímulos que ofrece el medio. Por ello, desde esta postura, adquiere gran relevancia la dimensión física en el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, los enfoques cognitivos asentados en el constructivismo privilegian a la persona, en especial la capacidad que tienen para construir significados. En consecuencia, desde este aparato crítico, se señala que los estímulos no actúan directamente sobre la persona, sino que son mediados por su actividad mental y, por lo mismo, por las interpretaciones que le atribuyen a las condiciones o factores del ambiente (Rinaudo, 2014). Por su parte, Bruner (1997, citado en Rinaudo, 2014) enfatiza que es el enfoque sociocultural el que contribuye al estudio de los ambientes de aprendizaje a partir de que reconoce que la construcción de significados solo es posible con la ayuda de los sistemas simbólicos y las herramientas propias de la cultura. A continuación, se presentan diferentes acercamientos teóricos con respecto al ambiente y se privilegian concepciones que se derivan del enfoque sociocultural.

Las condiciones como un conjunto de factores, circunstancias o influencias que forman parte de los ambientes de aprendizaje contribuyen a producir un resultado positivo o negativo, ya que pueden favorecer u obstaculizar la construcción del conocimiento (Duarte, 2003). Esta idea la utiliza la autora para explicitar que, en todo ambiente, hay variables que inciden en esos procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, se convierten en un asunto clave, ya que pueden posibilitar o limitar la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen entre las personas a propósito del aprendizaje de un determinado objeto de conocimiento.

La visión que ofrece Duarte (2003) resalta los factores que afectan los distintos acontecimientos que suceden en la acción educativa. Entre ellos, señala los factores físicos, psicológicos, sociales y culturales, los cuales pueden favorecer o entorpecer la comunicación, el encuentro y la interacción que se supone ha de

estimular la conversación, la curiosidad y la capacidad creadora desde donde se le permite al que aprende la expresión libre de ideas, necesidades e intereses. En otras palabras, hay una apuesta importante para que los procesos que intervienen en la construcción del conocimiento sean apoyados por un conjunto de circunstancias ambientales que estimulen el aprendizaje y no lo dificulten o limiten.

Al respecto, García-Aretio (2006) considera que son precisamente las condiciones que conforman el ambiente las que configuran un determinado clima en el contexto educativo en general y, en especial, en el micro espacio denominado aula, el cual influye -de manera directa- en la adquisición de conocimientos, competencias, habilidades, valores y, en definitiva, en la conducta y comportamiento de los que ahí participan. Tanto Duarte (2003) como García-Aretio (2006) colocan el énfasis en la influencia que tiene el ambiente sobre el aprendizaje, ya sea en forma de oportunidades o de obstáculos, sin explicitar la función activa que tiene el alumnado y el cuerpo docente con respecto a las interpretaciones o elaboraciones que puedan hacer acerca del ambiente.

A diferencia de estas perspectivas que señalan el papel que tiene el ambiente sobre el aprendizaje de los estudiantes, Arón y Milicic (1999, citados en Mena & Valdés, 2008, p. 1) aluden al concepto de clima escolar para hacer referencia a las percepciones que las personas tienen del ambiente en que se desarrollan sus actividades habituales y las relaciones interpersonales. Desde esta visión, se resalta el papel de la mediación del pensamiento de los alumnos en la significación que le atribuyen al ambiente o al entorno, en donde -principalmente- se advierte que los estímulos no actúan directamente sobre la persona, sino que son mediados por las interpretaciones que así les imputan (Rinaudo, 2014).

Por su parte, Rué (2002) designa "ámbito psicodinámico" a todos esos factores que confluyen en el ambiente y que se vinculan inexorablemente con el proyecto formativo, ya que -de una u otra manera- dinamizan la conducta de quien aprende. Este autor señala que los factores o condiciones que se encuentran presentes en las situaciones de aprendizaje ejercen una poderosa influencia, pues de ellos se pueden derivar, entre otras cuestiones, la seguridad emocional, la posibilidad de interactuar y los espacios para participar; apuestas que guardan sintonía con la importancia que el socioconstructivismo otorga a la construcción compartida del conocimiento y al papel dinamizador que tiene el grupo en el aprendizaje (Rué, 2002, p. 137).

El ámbito psicodinámico que aporta Rué (2002) refleja las contribuciones realizadas por la perspectiva constructivista, que ponen en relieve la insuficiencia que representa concebir al ambiente exclusivamente a partir de factores físicos observables, tales como la luz, la temperatura y las posibilidades de ver y escuchar bien al profesor. De una mirada estática, el concepto de ambiente evoluciona hacia la comprensión dinámica de interacción. Por ello es que autores como Tobasura y Sepúlveda (1997) lo visualizan como un complejo sistema de interrelación entre el espacio físico y lo sociocultural, en medio del cual la especie humana actúa como motor de este dinamismo. Desde la perspectiva histórico-cultural, se puede decir que los ambientes de aprendizaje están conformados por aspectos materiales, sociales y, por ende, fundamentalmente culturales en donde los niños invariable-

mente se relacionan y participan en ellos, los cuales están cargados de significaciones construidas culturalmente (Rickenmann, 2006). Para Cole (1999, citado en Pizzinato, 2010), el aspecto "relacional" es una idea central de la psicología cultural y resalta que la diversidad del comportamiento humano tiene conexión inexorable con el contexto cultural, lo que significa que ningún ambiente sociocultural existe ni tiene identidad al margen de la manera en que los seres humanos captan sus significados y recursos.

Es importante señalar que todas las condiciones y factores que forman parte del ambiente se relacionan de manera sistémica; la modificación que se haga en cualquiera de ellos repercute en los demás y, por ende, en el aprendizaje (Espinoza & Rodríguez, 2017). Así pues, Sacristán y Pérez-Gómez (1993) expresan que el tipo de relación que se establezca entre ellos dará como resultado un carácter especial a cada ambiente. No es lo mismo una organización espacial que contribuya a la interacción entre iguales que otra que privilegie relaciones distantes entre docentes y estudiantes. Por eso se dice que este ambiente puede condicionar de manera positiva o poco favorable lo que el estudiante hace, la forma cómo afronta la tarea, las disposiciones en que establece la interacción con los demás y con los objetos de conocimiento que se privilegian en una determinada situación educativa y la manera en que construye y le atribuye significado (Monereo et al., 1994).

Al reconocer que el aprendizaje y el desarrollo de los niños suceden como resultado de su participación en los ambientes educativos, toca reflexionar sobre sus constitutivos, pues de ello depende que cualquier fenómeno psicosocial emerja y se expanda a través del tiempo (Esteban, 2008). En este mismo orden de ideas, Otálora (2010) señala que todo ambiente de aprendizaje comprende los artefactos culturales construidos por el hombre a través de los cuales regula su conducta (Esteban, 2011). Por tanto, representan cristalizaciones de la experiencia humana que mediatizan y regulan las interacciones de los niños con su entorno físico y social (Rickenmann, 2006, p.5), además de que generan diferentes modalidades de intervención, dinamizan las formas de participación y los estilos de interacción entre los actores que ahí participan (Otálora, 2010). Es en este sentido que, desde la perspectiva sociocultural, se menciona el papel esencial y determinante que tienen el contexto y el ambiente en el desarrollo del sujeto, el cual no recibe pasivamente su influencia, sino que la reconstruye de manera activa. Erausquin (2013), con base en las ideas de Vygotsky (1988), puntualiza lo siguiente:

Hemos estudiado inadecuadamente la relación interna del infante y su entorno; no lo hemos considerado a él mismo como un activo participante en la situación social. Admitimos -con palabras- que es necesario estudiar a la persona y el ambiente como unidad. Pero entonces, no debemos pensar que la influencia de la personalidad tiene lugar por un lado y la influencia del ambiente, por el otro, como si actuaran fuerzas externas e independientes. (Erausquin, 2013, p. 9)

Se considera que la disposición y utilización de artefactos mediadores -generados por la cultura en determinado contexto histórico- favorece el desempeño de los estudiantes al fortalecer procesos cognitivos y afectivos. Por esta razón, Duarte (2003) señala que es necesario que no se conciben los ambientes como una

sumatoria de partes, sino que se les visualice desde su funcionamiento sistémico, integrado y abierto. Desde el enfoque sociocultural, los ambientes se tipifican como mediaciones que permiten el desarrollo de acciones compartidas, a través de las cuales, docentes y estudiantes construyen e intercambian significados. Para Flórez, Castro y Galaviz (2017), los ambientes son portadores de diferentes significaciones y de un conjunto de reglas que actúan como condiciones para el desarrollo de determinada actividad. Por lo mismo, señalan que el ambiente de aprendizaje se construye a partir de las dinámicas establecidas en los procesos educativos.

Por el valor e importancia que los ambientes han adquirido en el comportamiento de las personas es que se menciona que las propuestas educativas han de ser congruentes con las condiciones y factores que conforman cada ambiente de aprendizaje. Al ser un elemento curricular con una fuerza formativa importante (Iglesias, 2008), resultaría contradictorio hacer alusión a la participación activa de los estudiantes en donde predomina la directividad, las relaciones jerárquicas, el autoritarismo y la rigidez que condicionan el tipo de relación con los objetos y entre los estudiantes. Cada ambiente muestra presupuestos teóricos, concepciones acerca del aprendizaje, la enseñanza, el concepto de alumno, alumna y de docente. Los distintos modelos educativos comportan un tipo de ambiente que, por lo mismo, configuran un tipo de relación y de clima, por ende, de aprendizaje.

En este sentido es que Flórez, Castro y Galvis (2017) puntualizan que las instituciones educativas requieren pensar en la generación de ambientes dinámicos, motivadores y potenciadores en donde se atienda el desarrollo, intereses, edades, necesidades y gustos de los estudiantes (p.40). Dicho de otra manera, que apunten al desarrollo integral, ya que, como lo menciona Enrico Battini (1982, citado por Iglesias, 2008), el espacio no solo es el volumen ni una caja que se puede llenar, sino un espacio en donde la vida se sucede (p. 51); representa una riqueza invaluable que responde a una estrategia educativa que respalda todo proceso de aprendizaje.

Rinaudo (2014) considera que el contexto o el ambiente más propicio y poderoso para el aprendizaje es el que ofrece múltiples y variadas oportunidades para que los alumnos construyan conocimiento. En esta misma tesitura, la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) enfatiza que el ambiente de aprendizaje se ha de visualizar como el "espacio en donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje" (Secretaría de Educación Pública de México (SEP), 2011, p. 141). Desde esta visión, García-Chato (2014) enfatiza que el aula se ha de convertir en el espacio que actúa como punto de encuentro de alumnos y docentes, por lo mismo, constituye un escenario vivo de interacciones sociales donde educador y educando intercambian, explícita o tácitamente, ideas, valores e intereses (Sacristán y Pérez-Gómez, 1993).

Metodología

La investigación denominada *Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad*, financiada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Jesuita de Guadalajara, se realizó con

una metodología cualitativa. Interesaba conocer, comprender y explicar de manera inductiva el papel de los artefactos culturales en su cualidad de mediadores en el desarrollo de las competencias de literacidad de un grupo de niños que cursan el primer ciclo de educación primaria y que -por diferentes motivos- no había logrado alcanzar los desempeños esperados en la lectura y escritura inicial en los tiempos curriculares que marca la SEP. Por esta razón, asisten dos veces a la semana a sesiones en un escenario de acción comunitaria que ofrece servicios psicoeducativos a los estudiantes del nivel educativo de primaria que presentan -por razones diversas- dificultades en el aprendizaje. Todos los niños que acuden a recibir apoyo en su aprendizaje habitan en colonias populares aledañas al escenario que se ubica en una localidad del sur de Guadalajara, Jalisco (México).

En los apoyos que recibe este grupo de alumnos, conformado por 5 niños y 4 niñas, cuyas edades oscilan entre los 7 y 9 años, en sesiones semanales de dos horas cada una, participan estudiantes de las licenciaturas en Psicología y Educación de una universidad privada ubicada al sur de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco (México). Como parte de su formación profesional, realizan Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) en donde ponen en práctica lo aprendido durante su recorrido en la malla curricular y, al mismo tiempo, ofrecen un servicio social que responde a las necesidades o problemáticas de una determinada población; tal es el caso de niños que están inscritos en escuelas oficiales y que -por diferentes circunstancias- sus desempeños no coinciden con los esperados por los programas que propone la autoridad, situación que los coloca en condiciones vulnerables, ya que corren el riesgo de reprobar y hasta desertar del sistema escolarizado.

Al reconocer que el enfoque cualitativo permite que los investigadores se centren en procesos, obtengan el punto de vista de los participantes, recolecten los datos en escenarios naturales y, sobre todo, comprendan el fenómeno de manera inductiva (Creswell, 2014) sin tener hipótesis preconcebidas, se optó por el uso de este tipo de estudio en donde el investigador interactúa con los participantes y con los datos en busca de respuestas a preguntas que se centran en la acción, es decir, en la manera en cómo se crea y se les da significado a las acciones de la vida humana (Taylor & Bogdan, 1996).

De acuerdo con el interés de la investigación, se eligió el estudio de casos, ya que permitiría analizar con profundidad un fenómeno delimitado, a saber, un grupo de niños de primer ciclo de la educación primaria que asiste al escenario comunitario dos veces a la semana en sesiones de 120 minutos cada una y, dar cuenta de las acciones e interacciones en relación al contexto y comprender, con ello, el uso de los artefactos culturales en circunstancias concretas y particulares (Stake, 1999). La visión que se asume acerca del estudio de caso parte del método de investigación etnográfico. Creswell (2005) señala que los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas. El investigador reflexiona sobre las cualidades que posee el grupo que lo distinguen de otros, describe su estructura y las reglas que regulan su operación, así como las creencias que comparten, los patrones de conducta que se muestran, la forma en que ocurren las interacciones, etc. Entre las características de este método -que lo

hacen particularmente apropiado para este estudio-, se encuentran: el potencial que tiene para explicar cómo y por qué suceden los eventos, la postura reflexiva que adoptan los investigadores, lo holístico de los eventos de la vida real y la flexibilidad que permite reorientar la indagación en caso de que surja información no prevista (Colina, 2014).

La observación fue el medio privilegiado para la recolección de datos en el escenario; se filmaron quince sesiones semanales de dos horas cada una durante el período comprendido entre agosto de 2019 y enero de 2020, las cuales se transcribieron en forma de registros de observación. En el proceso de análisis de los datos, se organizó y manipuló la información, lo que ayudó a establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Rodríguez, Gil & García, 1996). La propuesta de Miles y Huberman (1994) fue un referente en la reducción, despliegue e interpretación de datos. La codificación como operación básica de la reducción de datos se realizó mediante el uso del Atlas T, herramienta que ayudó a la sistematización y a la construcción de categorías analíticas, entre ellas, la denominada "condiciones que favorecen la construcción de un ambiente de aprendizaje".

Factores del ambiente educativo que promueven el aprendizaje

El propósito de este apartado es dar cuenta de los hallazgos que se obtuvieron mediante el análisis inductivo del ambiente de aprendizaje, una de las categorías que forma parte de los resultados de un proyecto de investigación más amplio. El ambiente de aprendizaje debe entenderse como un sistema que se define por los espacios físicos, la organización social, las relaciones interactivas y el uso de los recursos didácticos, entre otros. Se tiene posibilidad de construirlo y potenciarlo con miras a facilitar el aprendizaje de los niños, pues, como ya se ha señalado, comprende condiciones y factores que estimulan el trabajo y el esfuerzo de quienes participan en los procesos educativos. Entre las condiciones que están presentes en el escenario de acción comunitaria, en donde se llevó a cabo el estudio, sobresalen las siguientes: disposición del espacio, la organización social, la ayuda mutua entre estudiantes, la retroalimentación positiva y el sentido de las actividades. Aunque se reconoce que todas ellas interactúan unas con otras y que conforman un sistema, se ha decidido desarrollarlas por separado.

Disposición del espacio

La creación de ambientes de aprendizaje es fundamental para el desarrollo de los procesos formativos; por eso, los factores humanos y materiales adquieren cada vez más relevancia en el ámbito educativo. La disposición del espacio hace referencia a los recursos materiales y didácticos que se disponen y preparan las facilitadoras con el fin de promover el aprendizaje de los niños que reciben ayuda en el proceso de construcción de la lectura y escritura inicial en el escenario de acción comunitaria. Los recursos que están dispuestos en el salón y que forman parte del ambiente de aprendizaje son de tres tipos y cada uno cumple con finali-

dades diferentes: mobiliario escolar, representaciones gráficas y secuencias de actividades.

El primer tipo de objetos corresponde al mobiliario escolar, que incluye las mesas de trabajo, las sillas, el pizarrón y un estante que se utiliza para exponer materiales didácticos: *"El aula cuenta con dos pizarrones, una mesa, alrededor 9 sillas, un mueble de madera, un bote de basura..."* (4:1).⁴ En el centro del espacio, las mesas se acomodan para formar una de mayor tamaño -en forma de círculo o rectángulo- en donde los niños se sientan alrededor para realizar las actividades previstas para una determinada sesión. La presencia de este tipo de objetos, denominados artefactos culturales primarios, juega un papel importante en lo que sucede en la situación educativa, puesto que representan un mundo cargado de significaciones culturalmente construidas: códigos, usos, costumbres y valores que mediatizan y regulan las interacciones, en este caso, de los alumnos con su entorno físico y social (Rickenmann, 2006).

El segundo tipo corresponde a representaciones gráficas que se encuentran expuestas en las puertas o en las paredes del espacio. El registro de asistencia y el contrato social son ejemplos de estos instrumentos que se utilizan para evidenciar las normas de comportamiento en el lugar. Se hace uso de ellos cuando las facilitadoras quieren indicar a un alumno que determinada conducta contradice lo estipulado en el contrato, el cual fue construido con la participación de los integrantes del grupo. A continuación, se muestra un recorte de observación que alude a este tipo de recursos que se utilizan como mediadores para el control de la conducta.

F. y D. se ponen de pie y se dirigen a un papelote que está pegado en la pared detrás de ellos, es una cuadrícula donde vienen escritos los meses y días en las columnas y en las filas los nombres de los niños, a manera de registro de asistencia. F. y D. pegan su sticker en las filas con sus nombres y en la columna correspondiente al día. (3:6)

En este grupo de artefactos, también se identifican determinadas producciones de los alumnos, que se exponen en las paredes del salón como una forma de compartir y difundir sus trabajos. Por ejemplo, la formación de palabras con letras que recortaron previamente y dibujos con los nombres que los representan. Al socializar los productos, el aula tiene posibilidades de convertirse en un espacio que ofrece oportunidades para aprender, en el sentido de que los niños los observan, los comentan e intentan leer lo que en ellos está escrito. Este tipo de artefactos constituye un aspecto de la mediación cultural de las interacciones del individuo con su entorno. Es lo que, en la teoría sociocultural, denominan mediación semiótica, cuyo prototipo es el lenguaje, con sus funciones de comunicación, de expresión y de producción de significados (Rickenmann, 2006).

⁴ Las viñetas están tomadas de los registros de observación. Los números que aparecen al final están tomados del Atlas Ti. El primero corresponde al registro de observación (documento) y los siguientes, a la cita dentro de dicho registro.

El tercer tipo de artefactos culturales está asociado con las secuencias de actividades que las facilitadoras tienen previstas para la sesión, que representan el eje estructurador desde donde se decide qué materiales utilizar como ayuda a la construcción del conocimiento en cuestión, ya sea el sonido o el nombre de las letras que conforman una palabra. Este tipo de materiales incluye: portadores de texto, láminas con ilustraciones, letras móviles, hojas, marcadores, colores, pinturas, tijeras, pegamento, etc. Por su función en el proceso, representan a los artefactos móviles, pues su disposición y uso se hace *ad casum*. Solo se acercan a los niños los que se requerirán en el desarrollo de cada actividad. Un ejemplo de ello se puede apreciar en los siguientes recortes de observación:

En el centro del salón se encuentran tres mesas juntas. Sobre ellas hay tres tapaderas de plástico con pegamento blanco, un paquete de diez marcadores y un frasco que contiene sopa de pasta. Alrededor hay cinco niños sentados (3:1). Al término de la actividad, las profesoras retiran los que ya no se necesitarán; dejan los que se seguirán utilizando e incorporan otros, que formarán parte de la actividad subsiguiente: L. y E. doblan las hojas de los alumnos, Ma. le pasa las letras a L. y en la mesa se queda solo el material necesario. (1:16)

Durante el desarrollo de las sesiones, las facilitadoras reparten materiales para que los niños usen los que necesitan y, al finalizar las actividades, se recogen y se guardan con el fin de que tengan disponible el espacio para hacer su trabajo y para que asuman responsabilidades al ayudar a poner en su lugar los que ya no utilizarán: *"Ma. les reparte sus carpetas decoradas para que guarden su dictado en ellas y E. les pide que metan sus lápices en el bote del centro" (5:54); "al terminar la actividad, las facilitadoras solicitaron a los niños que colocaran todas las hojas al centro de la mesa para guardarlas, los niños guardaron las crayolas en la caja y la colocan en el estante donde se guarda el material" (2:70).*

En este tercer grupo de artefactos, se distinguen los de uso común y los de uso específico. Entre los primeros, se destacan lápices, hojas blancas, colores, crayolas, marcadores, borradores, sacapuntas, pizarrón, pegamento, carpetas, plumones, tijeras, pegatina, entre otros, los cuales se encuentran de manera permanente en el salón, precisamente por su uso cotidiano en el desarrollo de las actividades. Las tarjetas con imágenes impresas, el alfabeto móvil, los cuentos, el espejo, el memoria de letras, las láminas con imágenes, las hojas de trabajo y las palabras impresas son los artefactos que se usan de manera específica en función del propósito de aprendizaje de cada sesión. Por ejemplo, unos se emplean en actividades propias de análisis fonético y gráfico y otros, para secuencias didácticas relacionadas con los actos de escritura y lectura. Un ejemplo de ello es cuando los niños escriben palabras a partir de un dibujo que se les presenta:

E: [muestra un dibujo y pregunta] ¿Qué es esto?

Ma: Pipa... Y ¿este qué es?

D: Un pájaro.

Ma: Un pájaro, también una paloma: ¿con qué sonido empieza paloma?

Ma: Con la P.

Ma: Con la P, aquí entonces con la P. Vamos a poner P. [colocan la P y proceden a completar palabras con el resto de las letras móviles "pipa, paloma"]. (4:68)

Tanto el espacio como la distribución del mobiliario son elementos que, de acuerdo con Jaramillo (2014), contribuyen -de manera significativa- en las relaciones interpersonales que se suscitan en los procesos educativos. Por tal motivo, los recursos y su disposición cuidadosa en el espacio representan mucho más que un repositorio cuyo fin es el almacenamiento y la decoración. Todos ellos, como lo señala Cabello (2011), le añaden una dimensión significativa a la experiencia educativa de los estudiantes. Por ejemplo, el "contrato social" que hace referencia a las normas y al comportamiento, que fue construido con la participación y opinión de los mismos niños, se torna significativo en los límites de la conducta y en el fomento de los valores orientados a la convivencia respetuosa entre ellos y con respecto al cuidado de los materiales:

Ma. [al observar que uno de los alumnos está haciendo un uso indebido de un material, se pone de pie y se dirige al lugar en donde está expuesto el contrato social que señala acuerdos para la convivencia] *Quiero que veamos lo que aquí dice, aquí está el acuerdo* [señala con dedo índice], *cuidar el material.* (3:42)

El espacio que se utiliza en este centro educativo no solo se define y se configura por elementos arquitectónicos -salón con una superficie aproximada de nueve metros cuadrados, puerta de acceso y ventanal-, sino por la disposición del mobiliario y el uso de los materiales, los cuales contribuyen a construir un tipo de ambiente que favorece la interacción de los niños con los artefactos que se utilizan como una mediación con el objeto de conocimiento. Ejemplos de ello son los siguientes recortes de observación: "*La facilitadora coloca las hojas a la mesa y les pide a los niños que identifiquen los objetos que se encuentran impresos en ella, como una cama, una pizza*" (2:16); "*E. le pasa una hoja a cada alumno y les pide que pongan su nombre... ellos toman una crayola y empiezan a escribir. La hoja de la actividad tenía una T grande...*" (8:10). Desde esta perspectiva, Cabello (2011) considera los espacios como escenarios de acción, interacción y comunicación. Por ello, precisa que la organización de todos estos factores físicos y materiales se han de orientar consecuentemente hacia la satisfacción de necesidades, intereses de los niños, ya sean del orden cognitivo, afectivo o relacional.

Es claro que la disposición de ese ambiente influye de forma significativa en la manera en que participan e interactúan los niños: "*M. y E. y los demás alumnos [4 niñas y 2 niños] están sentados alrededor de la mesa...*" (9:1). El hecho de que se sienten alrededor de una mesa hace que se comuniquen en un plano horizontal en relaciones cara a cara. Una muestra que permite apreciar esta relación, a propósito del acomodo de las mesas, es el siguiente: "*Los niños están sentados alrededor de la mesa, cada uno tiene un marcador; están dibujando en una cartulina que está al centro de la mesa, mientras que dibujan platican y comentan con los compañeros 'voy a dibujar un coco, también una pelota y a mi gato panchonchito'*". (7:48)

El espacio en donde se lleva a cabo este proceso educativo brinda oportunidades para que los niños se interesen, encuentren información, interactúen, construyan significado y aprendan (Cabello, 2011) con la ayuda que ofrecen los recursos físicos y materiales como elementos mediadores del proceso. Con respecto a este factor, que -como ya se ha señalado-, es parte importante del ambiente de aprendizaje, también se puede decir que las facilitadoras tienden a estar

atentas a las necesidades materiales que los niños tienen para realizar una actividad.

El aspecto material del ambiente, el cual incluye el espacio físico del aula, las condiciones estructurales, tales como dimensiones de ese espacio, las puertas, las ventanas y los objetos del espacio -materiales, mobiliario y elementos decorativos- conforman lo que Iglesias (2008, p. 53) denomina la dimensión física. Esta forma parte de la estructura del ambiente escolar y guarda una estrecha relación con la dimensión funcional, es decir, con el modo en que se utilizan los elementos del espacio físico y se aprovechan en relación a los propósitos formativos. Un ejemplo que da cuenta de ello es cuando las facilitadoras toman la decisión de que los niños del grupo se sienten alrededor de una mesa para que trabajen en una actividad conjunta: "escuchen un cuento", "observen un dibujo, lo nombren y lo analicen fonéticamente", etc., o cuando los alumnos sentados alrededor de la mesa se les pide trabajar en parejas para que observen ilustraciones y platiquen entre ellos: "*mira, es un perro, sí, pero es un perro salchicha*" (1:17). A partir de estas situaciones, se puede apreciar que la dimensión funcional del espacio es polivalente en el sentido de la diversidad de usos con respecto al tipo de actividad que se trabaja.

En este mismo tenor, Candela, Rockwell y Coll (2004, citados en Naranjo, 2011) señalan que es a partir del conjunto de signos que conforman la materialidad de los espacios educativos que alumnos y profesores construyen significados que -a su vez- dan forma a las relaciones sociales y pedagógicas que ahí se sostienen. Desde esta perspectiva, el equipamiento escolar y los materiales didácticos no son asunto menor, puesto que representan artefactos culturales que actúan como mediadores del aprendizaje y del desarrollo de los alumnos, precisamente porque son aspectos configuradores que, a través de su contenido, de su funcionamiento y de su uso de manera intencionada, ofrecen oportunidades para que los niños puedan lograr los fines para los que asisten al escenario de acción comunitaria.

Organización social

La realización de las actividades previstas y propuestas a los estudiantes implica una organización en las aulas y, por lo mismo, diferentes modalidades de agrupamientos. La concepción de aprendizaje de las facilitadoras se hace presente en las formas en que se promueve el trabajo, sea este en un gran grupo, pequeños grupos, tríadas, díadas o trabajo individual. Por ejemplo, cuando en las aulas se privilegian las hileras orientadas hacia el pizarrón y al escritorio del profesor, se pone de manifiesto la uniformidad y la rigidez, en donde se favorecen las relaciones de poder y sumisión entre el docente y sus alumnos (López, 2005). Diferente a este tipo de organización, están los pequeños grupos o el trabajo en díadas, en donde el docente, en vez de tener un lugar preferente, se asume como un acompañante que anima, estimula y facilita los procesos de aprendizaje. A este respecto, Ramón, Peniche y Mora (2019) señalan que es la interacción de los profesores con sus alumnos en un ambiente de cordialidad, cercanía y afecto lo que incide de manera favorable en el rendimiento de los educandos.

En este caso, las maneras en que se organiza a los niños para participar en las actividades de aprendizaje son de varios tipos: todos juntos, en parejas y en subgrupos, donde predomina la agrupación de todos juntos. El acomodo y disposición conjunta de las mesas en el centro del espacio influye en este tipo de organización, en donde los niños se sientan alrededor de las mesas para realizar las actividades que son señaladas por las facilitadoras.

A partir de este tipo de organización, Molina (1997, pp. 121-122) resalta lo que denomina "actividad en compañía", ya que las actividades no se realizan para cumplir una finalidad en colaboración en donde la interdependencia tiene un lugar privilegiado. Para esta autora, este tipo de actividad que se hace en compañía y que simplemente coincide en el espacio y en el tiempo puede ejercer una influencia mutua. Al respecto, precisa lo siguiente: "a veces la actividad de uno de los participantes motiva la actividad del otro" (1997, p. 122). Es de destacar que esta influencia puede ser positiva o negativa. El ritmo con que un alumno realiza determinada actividad puede desalentar a otro compañero que va más atrás en el proceso de su realización; también puede incitar a la distracción. En esta forma de organizar la participación, se privilegia la interacción docente-estudiante. Aunque asimétrica, el niño o la niña pueden ejecutar una tarea gracias a la colaboración y asistencia de un adulto (Molina, 1997, p. 135).

Mediante el análisis de los registros de observación, se aprecia que, en estos procesos formales de interacción, aunque sigue prevaleciendo una enseñanza centrada en las acciones del docente, en tanto es esta figura quien determina el qué, cómo, cuándo, con qué y con quién hacer; este, al ubicarse en el mismo espacio en donde se sientan los niños, hace suponer que asume una posición de iguales, puesto que, al no separarse de ellos, establece una relación próxima, cercana y de confianza, lo cual se hace evidente cuando se sienta junto a un determinado niño para ayudarlo y animarlo a que termine con éxito una actividad: "*F: Ahora Vanne, di araña y ve en el espejo cómo se hace tu boquita [le acerca el espejo; la niña se tapa la cara y se agacha]. F: No pasa nada, mira yo voy a decir araña ¿ya te fijaste como muevo mi boca?; bueno, ¿ya te animas a decir araña frente al espejo? V: Sí*". (1:55)

Diferente a la organización social en donde cada niño realiza la actividad de acuerdo a su ritmo, interés y habilidad en compañía del resto de sus compañeros y bajo la guía del docente, se aprecia, en los registros de observación, la organización por parejas o en tríos para realizar, de manera conjunta y coordinada, una determinada actividad: "*M: Ahora nos vamos a poner en parejas, todavía no agarramos las letras*" (13:62). Según Molina (1997), con este tipo de organización/participación, se pretende que ningún alumno decida por su cuenta y en independencia de los demás. El supuesto es que, en esa coordinación entre dos o más integrantes del pequeño grupo, se establezcan negociaciones, consensos y acuerdos, por ello es que considera que este tipo de organización representa un importante punto de encuentro interpersonal en donde las acciones de cada uno no solo están concatenadas con las de los demás, sino que unos y otros se necesitan, se dejan influir e influyen (p. 123). Para Azeredo (2003), este tipo de relación que se consigue a partir de la organización social representa -de manera genuina-

una relación entre sujetos: el yo y el otro. Por esta razón, se trata de una relación simétrica (p. 95).

La organización en díadas y tríadas integra la actividad autónoma de los alumnos, en tanto las decisiones y ejecuciones individuales tienen una importancia capital para el desarrollo de la actividad conjunta (Molina, 1997, p. 125). Es necesario señalar que el uso de esta organización -por díadas y tríadas- se encuentra significativamente por debajo de la agrupación "todos juntos", además de que no existe una organización que se oriente hacia el individualismo en donde los alumnos no tienen oportunidad para interactuar. Lejos de esos arreglos que dificultan la comunicación entre iguales, se identifica que, a partir de esta disposición y organización social de las distintas parejas en mesas, los alumnos pueden hablarse y ayudarse, sobre todo en actividades relacionadas con actos de escritura. Tal es el caso cuando forman palabras en parejas con letras móviles a partir de un modelo que se les presenta: "E: [Abre la caja y saca unas letras que entrega a cada pareja] Van a acomodar estas letras para que diga lo mismo que aquí ¿sale? Es un trabajo en equipo, vamos a armar la palabra" (7:96). Molina (1997) está convencido de que, a partir de esta interacción, los niños y las niñas comparten simultáneamente la construcción conjunta de afectos, experiencias y significados. A este respecto, señala lo siguiente:

Una díada de actividad conjunta presenta condiciones especialmente favorables, no sólo para aprender, sino para aumentar la motivación para llevar a cabo y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no estén juntos. (p. 131)

Cuando los alumnos trabajan en díadas o tríadas, se crean buenas relaciones en el desarrollo de las actividades. Por ello es que se afirma que este tipo de organización social resulta favorable para la cohesión afectiva que se logra a través de la interacción, la ayuda mutua y la reciprocidad entre alumnos y alumnas.

Ayuda entre pares

La posición teórica de Vygotsky (1988) se inclina hacia la idea de que la construcción del conocimiento es mediatizada por la interacción social y, por ende, puede ser guiada por el profesor o desarrollada entre iguales. La interacción entre pares se considera, desde el enfoque sociocultural, una estrategia muy productiva, en tanto que un alumno, con la ayuda de otro, puede resolver una actividad relacionada con la apropiación del sistema de lectura y escritura inicial.

Tanto la disposición del mobiliario como la disposición social del aula facilitan que entre los niños se proporcionen ayudas a propósito de que completen una tarea o de que aprendan. Las ayudas entre pares se dan de dos maneras: a petición de la profesora y de manera voluntaria y espontánea. En el primer caso, la profesora solicita a una alumna que ya terminó la actividad que apoye a un compañero que tiene dificultades para unir un dibujo con otro cuyo nombre también inicia con un sonido igual:

E: Explícale [señala la hoja de D]

Ma: [Voltea la hoja de D. hacia ella y traza la línea para unir dibujo y sonido inicial. D. la observa].

Ma: Mira, tienes que unir las cosas que empiecen con el mismo sonido, mira por ejemplo cola con... [No completa la frase, toma su hoja en donde ya terminó la actividad, la observa y continua] *cola con copa.* [Al mismo tiempo lo va diciendo, traza la línea para hacer unión]. (2:14)

La profesora también solicita a los alumnos que ya resuelven por sí mismos determinada actividad que ayuden a los que requieren apoyo para aprender aquello que se pretende. Tal es el caso de relacionar grafías y fonemas para formar palabras o unir dos palabras que inicien con la misma letra:

E: A ver explícale [Señala la hoja de un niño].

[Ma. asiente con la cabeza y se cambia de lugar para estar al lado del compañero].

Ma: Tienes que unir las cosas que empiecen con la misma cosa. Mira, por ejemplo: paco con... peca... empieza a trazar en la hoja mientras le dice al compañero, mira esta va con esta, empiezan con "p". [D. observa lo que hace Ma.]. (2:02)

Así como indica a tal o cual alumno que ayude a otros, solicita al grupo para que, de manera voluntaria, alguien comparta con un compañero que no asistió a una sesión anterior, o con quien salió momentáneamente del salón, lo que sucedió en el aula. Ejemplo de esta situación es la siguiente:

E: ¿Quién le dice a I. y a D. lo que hicimos la sesión pasada? (3:21)

[F. se integra a la sesión después de que diera inicio].

E: Vente F. [lo invita a sentarse y le entrega una hoja, calcomanías y la caja de marcadores].

E: Ellas te van a platicar de que va a tratar el cuento que vamos a leer.

F: ¿De qué va a tratar Ma.?

Ma: Del gato rojo y del gato azul. (7:18)

Este tipo de organización se asocia con una de las tres estructuras de *interagencialidad* que Engeström, citado por Erausquin (2013), denomina "coordinación", en la cual los agentes -en este caso, los estudiantes- desempeñan papeles prescritos en función de un guion preestablecido que unifica la actividad, normativas que ordenan y modelan las formas de actuar.

La ayuda que se suscita de manera espontánea entre los niños ocurre cuando perciben que un compañero tiene dificultad para realizar una actividad. Cuando esto sucede, se tejen vínculos entre iguales, en donde uno, a partir de lo que ya conoce o domina, asume un rol educativo con otro alumno que requiere un apoyo específico: "*D. se acerca a K. y le ayuda a poner las sílabas, después M. también se acerca y le dice que fuente es con la fu*" (13:60). De igual manera ocurre cuando la producción escrita de un niño sirve de ejemplo o cómo muestra a otro que no

puede por sí solo lograr una determinada actividad. La siguiente viñeta da cuenta de ello:

E: Este dictado es sencillo, no pasa nada si no están muy seguros de cómo escribir la palabra.

E: Oso.

D: Pero ¿cuál? No puedo.

E: Sí puedes, cómo tú te acuerdes.

D: No, no me acuerdo.

[D. toma la hoja como muestra para que vea lo que su compañera había escrito]. (5:51)

Este tipo de interacción, donde la ayuda que un alumno ofrece a un compañero no es a petición del docente, sucede en una proporción mucho menor que cuando los alumnos reciben una indicación. Otro ejemplo de este tipo de interacción ocurre cuando una niña comenta a la facilitadora: *"Le estoy ayudando un poquito a él para que escriba la palabra"* (4:84). Este tipo de interacción difiere de la estructura interagencial que Engeström (1997, referido por Erausquin, 2013), llama reflexiva, precisamente porque los agentes reconceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo en el que se ordena su actividad. En este caso, tienden a reflexionar sobre sus acciones.

En la teoría, se señala que el aprendizaje entre pares -que supone ciertas condiciones de igualdad- tiene efectos importantes. Sin embargo, hay investigadores tales como Barbosa, Valdivia, López y López (2017) que señalan que las interacciones entre pares no han tenido suficiente desarrollo en la investigación, por lo que concluyen que, hasta ahora, la producción de conocimiento en este tema indica que el aprendizaje entre pares sigue dependiendo, en exclusiva, de la planeación e intervención del profesor.

A pesar de ello, se considera que las relaciones diádicas son relevantes, pues -como lo indica Cole (1999)- tienen repercusiones importantes en el ajuste personal y social de niños y niñas, en su grado de integración al grupo, en su bienestar y en su desarrollo psicosocial, lo que repercute en el compañerismo, en la cercanía y en el apoyo mutuo al mostrar interés en las actividades que los demás realizan (Ascorra, Arias & Graff, 2003).

Retroalimentación positiva

La retroalimentación que proporciona la facilitadora a los niños en el desarrollo de las sesiones se enfoca en el reconocimiento de sus logros, esfuerzos y aciertos. A partir de frases tales como *"muy bien"*, *"te felicito"*, *"vas muy bien"* y *"lo lograste"*, la facilitadora comunica que la realización de una determinada tarea es correcta o valiosa. En este sentido, tal y como lo manifiestan Canabal y Margalef (2017), la retroalimentación cumple una función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, pues, desde un feedforward, se orienta, apoya y estimula a los alumnos no solo a revisar un trabajo ya finalizado, sino también a detectar y co-

regir errores o señalar aciertos para orientarlos, apoyarlos y estimularlos en su aprendizaje posterior (p. 151).

La retroalimentación positiva se da de manera individual y grupal. En el primer caso, se identifica que el reconocimiento que hace la facilitadora se realiza cuando un alumno:

- Logra de manera exitosa una determinada actividad: "*Muy bien V.*". (1:11)
- Realiza satisfactoriamente un proceso que forma parte de una tarea: "*Ándale A. las está encontrando todas* [letras para formar una palabra]. *iMuy bien!*". (11:30)
- Presenta terminado un producto: "D. [muestra su hoja con la actividad terminada] *Así me quedó. E: Sí, muy bonito, qué hermoso*". (2:64)
- Hace correcciones a partir de una ayuda que recibe por parte de la facilitadora: "*F: El palito del otro lado D. Mira* [mientras señala la hoja]. *Ándale, así mero. D: ¿Ya viste que sí puedes? iMuy bien!*". (15:78)
- Termina una actividad: "*A: Ya terminé [...]* *F: ¿Ya acabaste todo el cuento? A ver, vamos a ver. Uy iMuy bien!*". (6:21)

Así, con base en lo señalado, se puede apreciar que la retroalimentación que se les proporciona a los alumnos guarda relación con los cuatro tipos de retroalimentación que Canabal y Margalef (2017) retoman de Hattie y Timperley (2007): la centrada en la tarea, que brinda información sobre logros, aciertos, errores, etc.; la orientada en el proceso de la tarea, que se refiere a información sobre el grado de comprensión, procesos cognitivos, estrategias usadas, etc.; la enfocada en la autorregulación, que proporciona información para desarrollar la autonomía, el autocontrol y el aprendizaje autodirigido y la focalizada en la propia persona, que destaca el desarrollo personal, el esfuerzo y el compromiso con el proceso de aprendizaje (p. 152).

El análisis de los datos muestra que, por lo general, se retroalimenta a nivel grupal: las respuestas correctas, la presentación de productos que logran los alumnos, la velocidad con la que terminan una actividad, el ritmo con que realizan un trabajo, las ayudas que se dan entre pares y el cumplimiento de acuerdos con respecto a la convivencia entre los mismos alumnos y el cuidado de los materiales. Con respecto al tipo de retroalimentación, se aprecia que esta se da de manera tácita o explícita. En este caso, se realiza a partir de elogios, aplausos o mediante el obsequio de una pegatina o dulces. Una muestra de ello es la siguiente: "*Ma: Muy bien, Simón dice que todos nos demos un aplauso*". (2:92)

Independientemente del tipo de retroalimentación que ofrece la facilitadora, se advierte que, a través de ella, se pretende establecer vínculos de aceptación y afecto, lo que permite que los alumnos construyan un autoconcepto favorable y una buena autoestima; situación que se vuelve relevante, pues hay que recordar que todos ellos, por diferentes razones, han sido señalados, en sus escuelas y en sus familias, como alumnos con problemas y dificultades en y para el aprendizaje. En el siguiente recorte, se aprecia esta situación:

E: Este dictado es sencillo, no pasa nada si no están seguros de cómo escribir la palabra.

E: Oso.

D: ¿Pero con cuál?, no puedo.

E: Sí puedes. (5:49)

El tono que utilizan las facilitadoras para animarlos, por ejemplo, cuando les piden que reconozcan una grafía, un sonido inicial, intermedio o final en las palabras es de cercanía y amabilidad; las consignas "*sí puedes*", "*intenta*", "*escribe como puedes*", "*lo puedes hacer*" son muestras de las manifestaciones afectivas que expresan a los niños y a las niñas para que participen sin miedo y con confianza en el proceso de construcción de la lengua escrita. Para Vaello (2009), el docente debe de tener competencias para gestionar no solo el aprendizaje de un objeto de conocimiento, sino para gestionar el aspecto afectivo que se requiere en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El que se coloque principalmente el foco de la retroalimentación en la motivación y la autoestima de los alumnos, no se desconoce que, a través de ese reconocimiento social, las facilitadoras también pretenden ofrecerles oportunidades positivas de aprendizaje, sobre todo, cuando animan a los alumnos a que logren un desempeño que implica una distancia entre el nivel de desarrollo actual y el esperado. En este caso, a partir de ayudas específicas, los motivan a continuar con la actividad y les da un reconocimiento cuando la terminan:

Ma: Aquí mira, por aquí por la orillita, por aquí, por aquí. [I. toma las tijeras y comienza a recortar]

I: ¿Así?

Ma: Ajá, muy bien I., lo lograste. (9:40)

A través del ejemplo anterior, se puede apreciar la relevancia de esa retroalimentación. Los comentarios que se le hacen al alumno por parte de la facilitadora les permiten saber lo que tienen que hacer para alcanzar una meta. A este respecto, Osorio y López (2014) señalan la importancia que tiene este tipo de comentarios en los niños, pues apoyan sus procesos de aprendizaje y, de ello, dependerá su desempeño en cada una de las áreas de desarrollo (p. 15). Rinaudo (2014) considera que el punto central que caracteriza a las nuevas concepciones acerca de la retroalimentación es que se entiende como un diálogo que entrelaza a alumnos y profesores en torno de etapas particulares en el desarrollo de tareas de aprendizaje, lo que implica que los niños -además de recibir información acerca de su desempeño- también tienen la oportunidad de participar en su análisis, lo cual conlleva efectos positivos en la dimensión intelectual en los aprendizajes y en los componentes motivacionales.

Comunicación del sentido y propósito de la actividad

El sentido del aprendizaje escolar se relaciona de manera directa con la concordancia que hay entre lo que se aprende y lo que se enseña en los centros educativos y los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes, pero

también con el alineamiento que exista entre los aprendizajes escolares y lo que se proyecta, se desea o se quiere hacer en el futuro (Coll, 2014, p.13). Al dejar en claro lo que representa este constructo en los procesos de aprendizaje, el autor resalta su importancia, ya que, de la construcción del sentido que hagan los y las estudiantes, dependerán -en buena medida- los aprendizajes que alcancen.

Mediante el análisis de datos, se reconoce que la facilitadora realiza actos comunicativos que permiten a los alumnos conocer la finalidad de una determinada actividad y comprender su relevancia. Pese a su importancia, este tipo de mediación se identificó únicamente en dos ocasiones. En una de ellas, compartió con el grupo el fin último de la actividad que estaban realizando al mencionarles a los niños que no se trataba de hacer una competencia para ver quién ganaba o perdía: *"No es de ganar, el chiste es que ustedes aprendan cómo se escribe"* (16:13). La segunda ocasión en que se les compartió el propósito de la actividad fue para que pudieran relacionarla con una celebración; en este caso, el día del niño:

E: Pues lo que vamos hacer ahorita que salgamos en orden, vamos a salir en orden, vamos a pintarnos nuestras manos con pintura y con mucho cuidado de no mancharnos, así con los dedos separados, la vamos a poner en un papel.

Ma: Sí, está bien chido. (22:18)

E: Entonces hoy quedamos que es el festejo del día del niño [se levanta y se dirige al mueble en donde está el material, toma un plumón y se acerca al pizarrón en donde escribe: día del niño]. (15:5)

Al identificar en los registros de observación muy pocas intervenciones de la facilitadora encaminadas a que los alumnos construyeran sentido de lo que aprenderían, se advierten las pocas probabilidades para que atribuyan una funcionalidad o un uso significativo al aprendizaje de la lectoescritura en su vida personal o escolar. En otras palabras, difícilmente podrán articular lo que se enseña con sus necesidades presentes y con las expectativas del futuro. Esta situación muestra lo que Coll (2014) llama "desdibujamiento del sentido", el cual, además de que se manifiesta en prácticamente todos los niveles de la organización y funcionamiento de los sistemas educativos, se hace presente en la implicación y participación del alumnado y el profesorado en el despliegue de las actividades de enseñanza y aprendizaje (p. 14).

Conclusiones

Hablar de la construcción de conocimiento de la lectura y escritura inicial implica no solo hacer alusión a las competencias a desarrollar, sino también a los artefactos socioculturales que se utilizan en el proceso de aprendizaje que favorecen un ambiente propicio para el desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes. La disposición, la organización social del aula, la ayuda entre pares, la retroalimentación positiva y la comunicación del sentido y propósito de las actividades actúan como mediadores en el aprendizaje de los niños, en especial en aquellos relacionados con el reconocimiento fonológico y el conocimiento metalingüístico que les permite comprender que las palabras se componen de unidades

menores y que existe una correspondencia entre una grafía y su unidad fonética. Todas estas condiciones ofrecían posibilidades para que los alumnos participaran en un ambiente de cercanía, confianza y de mayor libertad, lo que contribuía a generar un entorno adecuado que se construye a partir de relaciones sociales más horizontales y un ambiente propicio que influye en la disposición de los alumnos con respecto al conocimiento y comprensión de las reglas y convencionalidades del sistema de lectoescritura.

Al construir ambientes relacionales positivos, se ofrecen a los estudiantes oportunidades para que participen en las actividades previstas para cada sesión de trabajo, independientemente del resultado que obtengan, se producen resultados positivos en el área afectiva emocional de los niños, en especial en su seguridad y confianza, la cual se aprecia cuando externan sus dudas: "Maestra, tenemos dudas, este es un animal y no sabemos cuál es" (3:20). Al animarlos, reconocerles logros, al mostrarles que -desde el rol de las facilitadoras- hay una preocupación genuina por sus necesidades y al ofrecerles posibilidades para que interactúen con sus iguales en un clima de respeto, hay una garantía de que mejoren las habilidades sociales, las cuales -tarde o temprano- influirán en el desarrollo de competencias de literacidad, en tanto estos elementos estructurales, funcionales y relacionales favorecen un entorno propicio para que aprendan.

Ante el valor que tiene el ambiente en los procesos formativos de los estudiantes, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Ministerio de Cultura de Colombia y la Fundación Carvajal (2014) mencionan que precisamente por ese aprecio "el ambiente es visto como algo que educa a los niños, por tanto, se considera como un tercer educador" (p. 26). Desde esta valía es que ha de hacerse visible en los ámbitos educativos, pues el conocimiento académico, cualquiera que sea su naturaleza, no puede permanecer aislado de la relación y del ambiente en que se construye. Al ser el aprendizaje un proceso interactivo y relacional, se vuelve relevante, por eso requiere desarrollarse en ambientes de bienestar, de confianza y cercanía. La posibilidad de que los alumnos perciban el aprendizaje de la lectoescritura como una experiencia emocionante y significativa dependerá -en gran medida- del ambiente que se construya a partir del uso de artefactos socioculturales que actúen como mediadores en potencia. En este proceso, el papel de los profesores es sumamente importante para que el alumno aprenda. De su actitud y disposición depende el tipo de interacción y dinámicas que se privilegien en el ámbito formativo.

Las condiciones que conforman un ambiente de aprendizaje en este escenario de acción comunitaria se constituyen en artefactos socioculturales en tanto actúan como soportes físicos, discursivos y relacionales que median en la construcción de un ambiente estimulante que tiene efectos positivos en los estudiantes. Principalmente, inciden en aspectos socioemocionales que -a su vez- se convierten en una dimensión relevante en los procesos de aprendizaje, pues influyen en sus formas de ser y estar y, por supuesto, en las relaciones sociales que establecen a través de su mediación. Se insiste en su papel relevante, pues, como señala Isava (2009), los artefactos culturales ponen en funcionamiento redes de significación que hacen posible el aprendizaje.

Una de las limitaciones del estudio es que se basó únicamente en la observación sin explorar las percepciones de los participantes a través de la entrevista. En estudios posteriores, sería interesante indagar con los niños qué de ese ambiente de trabajo les ayuda a centrarse en el aprendizaje y los anima a participar cómodamente en las actividades, así como indagar qué, desde su perspectiva, hace falta modificar.

Referencias bibliográficas

Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques educacionales*, 5(1), 117-135. Recuperado el 15 de enero de 2020 de: http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf.

Azeredo, T. (2003). *Comprender y enseñar. Por una docencia de la mejor calidad*. Barcelona: Graó.

Barbosa-Herrera, J. C., Valdivia Barrios, A., López-Pismante, P. & López Cruz, M. (2017). El papel del profesor en la interacción entre pares en una actividad extracurricular: Estudio en una experiencia de canal de TV escolar en línea. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 27-46. Doi: 10.4067/S0718-07052017000300002.

Cabello, M. J. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, 11, 196-203. Recuperado el 19 de enero de 2020 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629187>.

Canabal, C. & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*, 21, 149-170. Recuperado el 29 de enero de 2020 de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

Colina, A. (2014). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En A. Díaz-Barriga & A. Luna (coords.), *Metodología para la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 243-270). México: Díaz De Santos.

Coll, C. (2014). *El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa*. Recuperado el 21 de enero de 2020 de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65763/1/642900.pdf>.

Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle: Pearson Education.

Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. USA: Sage.

Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Estudio Pedagógicos*, 29, 97-113.

Erausquin, C. (2013). La teoría histórico-cultural de la actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista Segunda Época*, 13, 173-197. Recuperado 27 de enero de 2020 de: <https://www.academica.org/cristina.erausquin/446>.

Espinoza, L. & Rodríguez. R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Ride. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 110-132. Doi: 10.23913/ride.v7i14.276.

Esteban, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Suma psicológica*, 18(2), 65-88. Recuperado el 25 de enero de 2020 de: https://www.researchgate.net/publication/41805248_Hacia_una_psicologia_cultural_Origen_desarrollo_y_perspectivas/citation/download.

Esteban, M. (2011). *Una interpretación de la Psicología Cultural: Aplicaciones prácticas y principios teóricos*. Recuperado el 31 de enero de 2020 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v18n2/v18n2a06.pdf>.

Flórez, R., Castro, J. & Galvis, D. (2017). Referentes conceptuales sobre ambientes de aprendizaje y mediaciones. En R. Flórez, J. Castro, D. Galvis, L. Acuña & L. Zea, *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá* (pp. 75-92). Colombia: IDEP. Recuperado el 05 de febrero de 2020 de: <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20%20IDEP%20-%20Ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>.

García-Aretio, L. (2006). Nuevos ambientes de aprendizaje. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. Recuperado el 16 de enero de 2020 de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:312/editorialjunio2006.pdf>.

García-Chato, G. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72. Recuperado el 14 de febrero de 2020 de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf.

Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(1), 49-70. Recuperado el 25 de enero de 2020 de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal. (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Colombia*. Recuperado el 07 de febrero de 2020 el 22 de enero de 2020 de: <file:///C:/Users/lgomez/AppData/Local/Temp/Lenguajes%20y%20ambientes%20de%20lectura%20interactivo.pdf>.

Isava, L. (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Estudios*, 17(34),

441-454. Recuperado el 3 de febrero de 2020 de: <https://biblat.unam.mx/hevila/EstudiosRevistadeinvestigacionesliterariasyculturales/2009/vol17/no34/8.pdf>.

Jaramillo, L. (2014). *Guía básica sobre educación infantil en Colombia*. Colección: Escenarios para la infancia. Colombia: Uninorte.

López, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos. Un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 57(4). 519-533. Recuperado el 17 de enero de 2020 de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Elespacioescolar.pdf.

Mena, I. & Valdés, A. (2008). *Clima social escolar*. Documento Ministerio de Educación de Chile. Elaborado por Valorasuc.cl. Recuperado el 06 de febrero de 2020 de: <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55635/Clima%20social%20y%20escolar%2001.pdf?sequence=1>.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.

Monereo, C. (Coord.), Castello, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa. CPU-e*, 12, 1-27. Recuperado el 10 de febrero de 2020 de: <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completo/naranjo-construccion-social.html>.

Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En J. Ruz & J. Coquelet (Eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación* (pp. 97-112). Santiago: Maval.

Osorio, K. & López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30. Recuperado el 12 de febrero de 2020 de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3383>.

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *CS*, 5, 71-96. Recuperado el 08 de enero de 2020 de: https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/452/452.

Pizzinato, A. (2010). Psicología cultural. Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos de las aportaciones de Vygotsky hacia la discusión lingüística de Bakhtin. *Universitas Psychologica*, 9(1), 255-261. Recuperado el 18 de enero de 2020 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a20.pdf>.

Ramón, C., Peniche, R. & Mora, N. (2019). El clima del aula como factor de eficacia escolar desde el trabajo del profesor de bachillerato. *DOCERE*, 20, 40-42. Recuperado el 24 de mayo de 2020 de <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/2206>.

Rickenmann, R. (2007) El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza aprendizaje. *Acta del Primer Congreso Iberoamericano de Docentes* (pp. 1-20). Suiza: Universidad de Ginebra. Recuperado el 17 de enero de 2020 de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf>.

Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo & A. González (comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-205). Recuperado el 29 de julio de 2020 de <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, H. (2014). Ambientes de aprendizaje. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*. 2(4), 1-23. Doi: 10.29057/esh.v2i4.1069. Recuperado el 23 de enero 2020 de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/view/1069/4776>.

Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Buenos Aires: Paidós.

Sacristán, G. J. & Pérez-Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Secretaría de Educación Pública de México (SEP) (2011). *Plan de estudios*. México, D.F: autor. Recuperado el 29 de julio de 2020 de <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a edición). Madrid: Morata.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.

Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S. & Yamauchi, L. (2000). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y en las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Tobasura, I. & Sepúlveda, L. E. (1997). *Proyectos ambientales escolares. Estrategia para la formación ambiental*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

Vaello, O. J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Madrid: Graó.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.