

La coetaneidad en el proceso de mediación y aprendizaje de la lectura

Contreras Colmenares, Adrián Filiberto
Universidad de Los Andes Táchira / adriancontreras@ula.ve

Finalizado: San Cristóbal, 2008-02-15 / Revisado: 2008-04-01 / Aceptado: 2008-09-17

Resumen

La coetaneidad es una cualidad que debe ser promovida con mayor fuerza en nuestras aulas de clase. Esta investigación ha probado que, además, está imbricada con la otredad, una propiedad que permite respetar al semejante con sus aptitudes, capacidades y acciones. Así pues, el objetivo investigativo se centró en valorar la coetaneidad como un atributo de apoyatura en el proceso mediacional y en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de primer grado de educación básica. Además, determinar las variadas formas de mediación que pueden surgir en el aula de clase. La investigación acción, en la modalidad colaborativa, guió el desarrollo del proceso investigativo. Se trabajó con seis docentes: dos en el medio rural (uno en el núcleo 69 de San Juan de Colon; otro, en Zorca, Tarabay) tres en San Cristóbal, y uno en Peribeca. La experiencia se realizó durante todo el año escolar, desde septiembre a julio. Se llegó a reconocer la coetaneidad como una condición hermosa que se puede promover dentro en un proceso mediacional de aprendizaje. Podrá ser usada, particularmente, en el acto de aprendizaje de la lectura, bajo un criterio de trabajo colaborativo.

Palabras clave: coetaneidad, mediación, aprendizaje, lectura.

Abstract

INTERACTION AMONG PEERS IN THE PROCESS OF MEDIATION IN LEARNING HOW TO READ

Interaction among peers with the same interests and background is a quality that should be strongly promoted in our classrooms. This research shows that besides the otherness, interaction among equals favors respect towards the others' capacities, aptitudes and actions. The objective of this action research study was to value interaction among equals as a mediation that supports the reading learning process of first graders of basic education. It involved six teachers: two in rural schools (one in San Juan de Colon and the other in Zorca, Tarabay) three in San Cristobal and one in Peribeca. The experience was conducted for a year. Interaction among equals was determined as a beautiful condition that can be promoted to teach reading within a mediational learning process supported by collaborative work.

Key words: interaction, action research, reading, peer collaboration, mediation.

Résumé

L'INTERACTION DANS LE PROCESSUS DE MÉDIATION ET D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

L'interaction entre des individus avec les mêmes intérêts et le même parcours est une qualité qui doit être promue avec plus de force dans nos salles de classe. Cette recherche a montré que l'interaction est associée avec le respect de l'autre, avec ses aptitudes, capacités et actions. L'objectif de cette recherche a été d'évaluer l'interaction comme médiation qui soutien processus d'apprentissage de la lecture des enfants du premier degré de l'éducation. Ceci a impliqué le travail de six professeurs dont deux du milieu rural (un dans l'école 69 de San Juan de Colón, et un autre à Zorca, Tarabay), trois à San Cristóbal et un autre à Peribeca. L'expérience a eu lieu pendant l'année écolière, du mois de septembre à juillet. On a reconnu que l'interaction est une belle condition que l'on peut promouvoir dans le processus d'apprentissage et qu'elle pourra être employée particulièrement dans l'apprentissage de la lecture sous l'optique du travail coopératif.

Mots-clés: interaction, médiation, apprentissage, lecture.

1. Introducción

Los cambios que actualmente se producen en la actividad educativa desarrollada en los centros educacionales, sirven de fulcro para proponer transformaciones válidas y necesarias, con la visión de alcanzar un mejoramiento en el aprendizaje y, por ende, en la calidad educativa. Un proceso como la mediación, concebida como la labor que realiza un agente, con mayores dominios en un área del saber, para aproximar a unos aprendices al conocimiento, permite avanzar en esa transformación. Dentro de ella, de conformidad con los resultados obtenidos, va a emerger una categoría a la cual denomino coetaneidad, concebida y analizada, para este estudio, como el atributo que posee el ser humano para apuntalar el aprendizaje de sus semejantes, vale decir, de esos otros seres que se encuentran en el mismo o parecido nivel etéreo con quienes comparte y aprende. Así pues, los propósitos de esta investigación fueron: a) valorar la coetaneidad, como atributo del proceso de mediación en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de primer grado de educación básica y b) determinar las variadas formas de mediación que pueden surgir en el aula de clase.

2. Planteamiento del problema

Como quiera que el centro de esta reflexión es la coetaneidad, se hace necesario proporcionar una información liminar, para alcanzar su comprensión, en el marco de este esfuerzo intelectual. Una revisión primaria se otorga a partir de la revisión del adjetivo coetáneo, que deviene del latín *coetanēus* y denota como sentido y significado la expresión: de “la misma edad”; vale señalar, se refiere a contemporáneo. Entonces, en una primera aproximación, la coetaneidad será entendida como la cualidad de contemporáneo que comporta un determinado grupo de aprendices. En una posición más avanzada, la coetaneidad vendrá a constituir un atributo del ser humano para apoyar a sus pares en una actividad donde considera que puede aportar asesoramiento de acuerdo con los aprendizajes que ha ido desarrollando.

La coetaneidad se valora, entonces, como una propiedad de la mediación. Ésta, la mediación, en una visión básica, debe ser entendida como

una acción de apoyo a los aprendices que requiere la asunción de dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales de parte del docente. Así pues, la incorporación de otras formas de interacción docente empieza a tener su valor e importancia, puesto que como refieren Gimeno y Pérez (1997),

La inconsistencia de las investigaciones desarrolladas en el ámbito del modelo proceso-producto, así como la conciencia de su pobreza conceptual abren camino a los modelos mediacionales que incorporan la variable mediadora del alumno/a y del profesor/a como principales responsables de los efectos reales de la vida en el aula. (p. 85)

Se denota la corresponsabilidad entre aprendices y docentes en la actividad constructiva de aprendizajes y en el proceso formativo integral, bajo la acción mediacional. Sin embargo, en el proceso de apoyo que ha de otorgarse a los aprendices para que se dé un sólido, humano y efectivo proceso de mediación se requiere que el docente tenga, como lo señala Contreras (1991, p. 19), “una preparación académica suficiente, adecuada y actualizada con el propósito de que puedan desarrollar estrategias significativas e interesantes para el niño, de modo que él tenga la oportunidad de acceder, de forma agradable, al proceso de lectura”. Es por tanto, una acción laboriosa de mucho compromiso, de entrega, de ayuda a los demás, que implica preparación y actualización, aunada a la continua y permanente investigación sobre el quehacer pedagógico y sobre los procesos que activa el niño en su esfuerzo intelectual.

Con estas consideraciones basilares, hay que afirmar que la coetaneidad se imbrica de manera imperceptible con otro atributo que vamos a asumir como otredad. Este otro carácter del proceso mediacional se revela como valoración del otro en sí mismo y de los aprendizajes que ese otro ha venido obteniendo en su proceso de interacción; se significa, entonces, que un ser humano menos diestro, con menos competencias en un área específica del conocimiento, reconoce los saberes de un compañero que se muestra más competente, más avanzado, en determinado dominio del conocimiento y, por tanto, sobre esa base le va a solicitar ayuda para avanzar en su propio proceso de acercamiento al conocimiento, y ulteriormente al saber, sin acudir al adulto que guía el proceso de manera unidireccional.

Así, el objeto de estudio estuvo centrado, por un lado en la coetaneidad, la cual ha sido poco apreciada como atributo para incluirla como apoyo en la aproximación al proceso de aprendizaje de la lectura, de los niños y niñas de primer grado, por parte de los docentes que comparten con ellos. Y por el otro lado, la mediación en sí misma, en cuanto a sus variadas formas de aparición en el aula de clase. Por experiencia personal, como supervisor de docentes en los distintos planteles de educación básica, pude determinar que los docentes, aunque tienen la disposición para modificar los esquemas educativos con los que vienen laborando, no encuentran apoyo de otras instituciones que les ayuden a cambiar su acción pedagógica. Por tanto, se quiso impulsar con esta investigación la valoración de la coetaneidad como atributo del proceso mediacional que apoya a los niños y niñas de primer grado de educación básica en el aprendizaje de la lectura. Así como determinar las variadas formas de mediación que se pueden desarrollar en el aula de clase.

3. Objetivos

- 3.1. Valorar la coetaneidad como atributo, del proceso de mediación, en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de primer grado de educación básica.
- 3.2. Determinar las variadas formas de mediación que pueden surgir en el aula de clase.

4. Justificación

La investigación tiene su justificación en lo siguiente: permitió profundizar en el proceso mediacional, vale decir, se ahondó en uno de los aspectos esenciales y sensibles de la educación como es la mediación en el proceso de aprendizaje de la lectura. La investigación fue desarrollada en un contexto educativo real, que condujo a proporcionar opciones para la transformación de la mediación docente; este logro le otorga una condición de utilidad práctica para los docentes. Desde el punto de vista contextual, estuvo circunscrita a educación básica, específicamente, en primer grado, orientada por el trabajo que realizan los docentes, con los niños que están aproximándose al encuentro del proceso lector. Además, se generó una visión distinta de la mediación, centrada sólo

en el docente, para avanzar en la incorporación de la coetaneidad como atributo mediacional, en una relación en donde se prepondera el conocimiento de los pares aprendices para avanzar en el aprendizaje del proceso lector con mayor significatividad.

5. Lo metodológico¹

El proceso indagatorio se desarrolló mediante la investigación acción en la modalidad colaborativa. Se trabajó con seis docentes, del sexo femenino, del Estado Táchira, quienes trabajaban con niños de primer grado de educación básica; las edades de los niños se establecieron en 6, 7 y 8 años. La ubicación de las escuelas donde estaban los docentes se detalla así: dos en el medio rural (uno en el núcleo 69 de San Juan de Colón; otro, en Zorca, Tarabay), tres en San Cristóbal y uno en Peribeca. La experiencia se realizó durante todo el año escolar, desde septiembre a julio. Además, tuvo tres fases: en la primera se valoró el proceso de enseñanza que realizaban los docentes, sin la incorporación de actividades. En la segunda fase, se incorporaron once estrategias, de manera progresiva, previamente elaboradas en forma conjunta entre docentes e investigador, para impulsar el proceso de mediación. En esta etapa y en la final surgió, entre muchas otras cualidades, la coetaneidad, como atributo de la mediación. A ella se hace referencia, específicamente, en este trabajo. Ya en la tercera y última fase, se valoraron en forma conjunta (docentes e investigadores), los progresos encontrados a través de la actividad investigativa en función del apoyo hacia el proceso lector en los niños y niñas de primer grado de educación básica.

Asimismo, durante el desarrollo de la experiencia, se realizaron círculos de acción docente para ir valorando los avances y la eficiencia, o no, de cada una de las estrategias en la medida en que se iban incorporando. Los docentes hicieron modificaciones a algunas de ellas.

En la recolección de la información, se utilizaron los siguientes instrumentos: guión de entrevista semiestructurada, registro anecdótico, video-grabadora y el autorreporte. Se procedió a hacer un análisis de la información, para lo cual se utilizó un primer proceso de reducción de datos, a través de precategorías, para avanzar a la creación

de categorías emergentes. Elaboradas éstas, con base en la información analizada, se procedió a realizar la interpretación. Una vez hecha la primera interpretación, le fue entregada a los docentes para determinar si había concordancia entre lo planteado por ellos y lo interpretado.

Esta acción de entrega y retorno del resultado de la interpretación entre docentes participantes e investigador fue realizada dos veces más. Debe decirse que en esta etapa se fue armonizando cada una de las categorías con distintos relatos muestras que permitieron a modo de comparabilidad informativa arribar a la formulación de conceptos, que fueron considerados emergentes, como parte del proceso de elaboración teórica.

6. Resultados

La información se presenta organizada a través de categorías, en función de los tres momentos o fases de la investigación: inicio, desarrollo y final del proceso investigativo, a través de la unidad temática: trabajo colaborativo, como elemento integrador de la experiencia desarrollada en las aulas de clase. Es conveniente informar que en el inicio de la investigación no hace aparición la coetaneidad, como se puede determinar en los relatos muestras, debido a que sólo se compartió el hacer docente, tal cual como lo realizaba de manera permanente.

Trabajo colaborativo en el inicio de la investigación

Categoría: Interés por la acción del aula: percepción de la necesidad de otros mediadores

El aula de clase es un espacio que promueve variados sentimientos y distintas visiones en torno a lo que en ella ocurre. Para los futuros aprendices les resulta el lugar para compartir alegrías, diversión y donde se puede aprender. Para los padres y representantes pudiera significar, por un lado, el lugar que sirve para dejar a sus hijos o representados mientras trabajan, y por el otro, será el escenario propicio para avanzar en el encuentro con los saberes.

Derivado de esa conjunción de sentimientos cuando se empieza a compartir con las docentes, en función de la incorporación de la experiencia investigativa, se produce en ellas una inquietud

acerca de lo importante que pudiera ser la integración de otros mediadores dentro del aula para que haya integración y mayor comprensión de los aprendizajes. Al mismo tiempo, empiezan a percibir, de una forma distinta, la preocupación de los representantes en cuanto a la actuación y el proceso que desarrollan sus hijos o representados en el aula y en la casa. Por ello es esencial la asunción de una nueva concepción de la mediación, por cuanto el ser humano va a desarrollar sus facultades con el apoyo de otros que tengan mayor habilidad o mejores condiciones de acción en una actividad determinada.

Al respecto, se inserta la apreciación de Ríos (1997), en relación con este proceso de mediación:

Se entenderá la mediación como la experiencia de aprendizaje donde un agente mediador, actuando como apoyo, se interpone entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar la aplicación de los nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten. (p. 38)

De modo que en esta perspectiva de encontrar agentes de apoyo de los procesos que construye el aprendiz, se hace necesaria una disposición que favorezca la incorporación de otras personas que desde su espacio contribuyan con el fortalecimiento del proceso de aprendizaje. Obsérvese unos relatos de información.

- Los representantes, así uno no les pida el libro, ellos se lo compran y exigen que el maestro lo pase a leer. (E1 DP – P1, VI)
- Los padres sentían como que los niños no iban a aprender; como que los niños perdían mucho tiempo, como que en la casa no estaban haciendo nada... (E1 CQ – P1, VI)
- Hay representantes que prestan ayuda en el repaso. Ellos me ayudan mucho; o sea, hay representantes que prestan ayuda en la casa. (E1 RM – P1, VI)
- Bueno, primero, los padres han apoyado mucho. (...) Se nota que los padres han colaborado, en el sentido de que, lo que se ve en el día, ellos lo refuerzan en la casa; ellos les hacen dictados y los ponen a leer. (E1 FB – P1, VI)

Los docentes plantearon que había dificultades para la iniciación, porque en la casa, seguramente, los niños no tenían quienes los motivaran hacia la lectura. Entonces se manifiesta una ansiedad,

una necesidad de que el padre o representante apoye el proceso lector, y de hecho, se le solicita que, de distintas maneras, contribuya y apoye el aprendizaje de sus hijos. Es más, los docentes aspiran a que haya colaboración con las demás tareas que asignan a sus estudiantes.

En concordancia con ello se pudo derivar la *percepción de la necesidad de otros mediadores*. Significa que en todo proceso de aprendizaje, pero con más intensidad en lo que al aprendizaje de la lectura se refiere, se requiere el refuerzo permanente, mediante el apoyo en la repetición de diversas actividades que han sido desarrolladas en el aula. Estos mediadores, generalmente, van a ser las personas que se encuentran alrededor del niño. Así, los docentes deben interactuar con los padres de familia para que se logren los objetivos, que están planteados en relación con el proceso lector por parte de los niños y niñas, que lo afrontan por primera vez.

Trabajo colaborativo en el desarrollo de la investigación.

Categoría: Compromiso: acción concienciada en la aportación de estrategias

En el proceso se acentúa la necesidad de asumir con espíritu comprometido toda actividad humana. Mayor, aún, debe ser el empeño en el decurso del acto pedagógico, en donde el docente debe tener claridad de su rol como mediador de aprendizajes y formador de generaciones que aspiran a encontrarse con los distintos saberes y conocimientos. La concienciación del tesón con el que se asume la actividad pedagógica es importante y necesaria, para lograr mejores resultados, de acuerdo con los propósitos que se establecen.

En el desarrollo de la actividad se encontró que a una docente le parecía que asumir el trabajo con la incorporación de nuevas estrategias representaba demasiado esfuerzo. Y sobre esa base, sentía que no tenía mucha paciencia, porque, además, era una pérdida de tiempo.

- Con este tipo de [estrategias] se pierde mucho tiempo, se pasa una tarde en una cosa tan simple, y, a veces, mi paciencia no es la más... [no concluye la idea, luego refiere] no es la más adecuada para este proceso (E2 FB – P2, VI)

Este relato permite realizar una lucubración en torno al actuar docente cuando se enfrenta a acciones novedosas. Se considera que los cambios deben formar parte de una mentalidad, de una asunción innovadora por parte de quien emerge como mediador. Empero, la incorporación y desarrollo de nuevas formas de trabajo, parece ser que, en principio, desubica a la persona que está acostumbrada a una estrategia particular, y con la cual se siente segura y se ubica en una zona de comodidad o de estabilidad, en función del conocimiento que posee como garantía del éxito. Por tanto, salirse de los esquemas mentales formados le perturba, lo conflictúa y pudiera ser que le genere estados de ansiedad y ya no sienta la seguridad para desarrollar, con la *misma supuesta efectividad*, el proceso que promueve con sus alumnos.

Sin embargo, se amplían las fronteras y se encuentran otras docentes que manifiestan su decidido apoyo, tanto al proceso de incorporación de las estrategias, como de asumir los cambios que se dieran en el proceso.

- El trabajo es más fuerte, pero los resultados fueron mejores. (...) Creo que como docente he crecido un poquito. Eso sí, debe haber mayor compromiso por parte de uno como docente; al menos, en lo personal creo que el creer en los demás como seres humanos requiere de un docente comprometido con todo lo que hay que hacer en el aula. Hay que inventar, imaginar, crear, innovar. No estar siempre con lo mismo. Y eso es un compromiso del docente, consigo mismo y con sus alumnos. (E2 DP – P2, VI)
- ... yo pienso que este proceso implica un compromiso muy fuerte con todo lo que se está haciendo. Si el docente no asume la responsabilidad, el compromiso que le corresponde, pues ningún cambio, ninguna acción, por buena que sea va a tener resultados positivos. (E2 BC – P2, VI)
- Yo me he sentido, realmente, con unas ganas y deseos de trabajar. (...) teniendo esas estrategias, uno se va, uno tiene que empezar a volar, a mí me han parecido muy bien. Yo he trabajado estupendo. (E2 OCH – P2, VI)

A partir de los hallazgos revelados se puede afirmar que hay consonancia con la opinión de varios autores en relación con este planteamiento

del compromiso y del esfuerzo denodado que se requiere para hacer las cosas cada vez mejor, a fin de promover el desarrollo del pensamiento divergente de los alumnos. Es atender la incorporación de la creatividad dentro de los procesos que se desarrollan en el aula. Así el docente verá compensado el esfuerzo que viene haciendo en función de la promoción de aprendizajes, a partir de unas estrategias que, posiblemente, no había considerado hasta ahora. El compromiso es esencial para la consecución de los logros. Como refiere Myers (2000, pp. 232–233), “Comprometerse públicamente hace que la gente dude en retractarse. [Además], que la regularidad y la persistencia conducen a la confianza en sí mismo”.

Dos factores se integran en la acción que se desarrolla en un aula de clase: el compromiso y la acción denodada. El compromiso se orienta a cumplir con una obligación o responsabilidad contraída. Empero, antipódicamente, al aceptar un deber, al mismo tiempo se abandonan otros. Ello no implica el desarrollo de cierto criterio de irresponsabilidad. Sólo que coloca toda la atención y el esfuerzo en función de lo asumido con criterio responsable y decidido. Es, en cierta medida, un ser humano consciente de que ha asumido la enseñanza como su misión.

Esa conciencia, según Martínez (1997, p. 144), está orientada a demostrar alguna intención. Podría valorar la intencionalidad de ser mejor y de mejorar lo que está a su rededor (contorno). El autor la sustenta esta aseveración en lo revelado por Husserl en 1962, para quien “la conciencia no solo no puede ser separada de su mundo objetivo, sino que verdaderamente constituye ese mundo [...] y el acto y la experiencia de la conciencia misma sería un moldear y remoldear continuo de nuestro mundo”.

Además, como refiere Moreno (en Martínez, 2002), la toma de conciencia pasa:

por tres momentos diferenciados: (a) acción guiada por los estímulos externos sin toma de conciencia de la acción propia ni inhibición de las acciones incorrectas, (b) en un segundo momento se inicia la inhibición de conductas incorrectas junto a los primeros intentos de planificación y (c) toma de conciencia de la acción propia y conocimiento de las causas de los acontecimientos externos, este tercer momento permite lograr un equilibrio entre los esquemas internos y el mundo externo. (p. 35)

Lo propuesto se corrobora con lo referido por Grenet, (1970, p. 109), a tenor de lo que plantea Bergson en cuanto al impulso de la conciencia, pues “hace posible el encuentro con su teoría de la conciencia que impregna toda realidad: incluso las cosas son en sí mismas ‘imágenes’, y por tanto ‘conciencia’, pero conciencia amortiguada, adormecida”.

De modo que surge de lo encontrado la siguiente elaboración teórica: *la acción concienciada en la aportación de estrategias*. Ello se interpreta como la asunción de la responsabilidad que conlleva la incorporación de nuevas formas de trabajo, que apoya el trabajo con conciencia y rigurosidad, además, de agregarle inventiva, imaginación y creación, que le permitan desprenderse de las estructuras rígidas de actuación y pensamiento, para convertir el aula en un escenario activo. Esta condición es vital por su implicación en la construcción del modelo mediacional. Se requiere la incorporación de esfuerzo, responsabilidad, imaginación, invención y creatividad, pero sobre todo compromiso, para alcanzar los propósitos de transformación personal y también los académicos que son necesarios en la mediación.

Categoría: Otros adultos mediadores: Integración de padres y representantes al proceso

A medida que avanza la actividad se va estableciendo una mayor integración, así como un mejor aporte y más colaboración por parte de los padres y representantes, bien a solicitud de los docentes o bien porque es proporcionada de manera espontánea.

- [Mayor participación] de los representantes. Tenían que preguntarles a sus representantes o muchas veces iban a investigar con sus padres en librerías o en sitios de revistas. También con la participación y ayuda de muchos representantes. Los que no sabían apoyaban la búsqueda de materiales. Recopilar los materiales que debían traer al aula. La mayoría estaba pendiente de todas las actividades. (E2 DP – P2, IV)
- De una u otra forma, he recibido el apoyo de los representantes; sobre todo en la elaboración de objetos para la aplicación de las estrategias. (AuR BC – P2, IV)
- Con el apoyo de un representante, aproveché para forrar la columna, en donde se

- comenzaría a exponer los trabajos. (AuRu OCH – P2, IV)
- Con la ayuda de los representantes los niños recolectaron cajas y empaques de diversos productos. (AuR3 CQ – P2, IV)
 - ... tiene que haber continuidad lo de aquí en la escuela y luego en la casa. (E2 FB – P2, IV)

Lo evidenciado se puede contrastar con los planteamientos de Gimeno (1998, p. 277):

Las propuestas de que los padres se responsabilicen más de la educación de sus hijos son una forma de darle más legitimidad a la acción de las escuelas en momentos en los que las insatisfacciones acerca de la educación son notorias.

Debe interpretarse, entonces, que la participación de los padres y representantes en las actividades que se desarrollan en el aula son un apoyo importante para consolidar los aprendizajes.

Bajo esta perspectiva se incorpora la necesidad de la *integración de padres y representantes al proceso*. Se concibe como la estrategia que propicia el apoyo, la colaboración y la participación de quienes son parte activa de la formación de los niños, como adultos significativos en el contexto familiar y contribuyen desde su espacio con la acción mediadora del aprendizaje de la lectura. Vale decir, hay una transformación en la visión de atender la aproximación de los niños y niñas de primer grado al aprendizaje de la lectura de una manera más significativa, menos traumática y con mayor apoyo de agentes que actúan alrededor de ellos y ellas.

Categoría: Integración de los niños al proceso: participación activa

En la actividad investigativa, en función de la ayuda de los representantes, se pudo hallar un interés importante de parte del docente, asumido también por los niños y reflejado en la promoción de la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Esa activación en el acto de aprender se fortalece con la integración de los niños de manera permanente y consolidada en la actividad lectora.

- Con la colaboración de los niños que leían me ayudaban con los otros en trabajo en grupo. Cuando los reúno en grupo hay los que sobresalen porque ellos escriben y leen, ante todos, sus trabajos. (E2 DP – P2, V)

- Ellos empiezan a hablar, hablar y a hablar (...) y yo tengo que más bien mandarlos a callar. Antes, ellos casi no participaban. (E2 BC – P2, V)
- Cada niño escogía y escribía la que él quería; algunas sólo tenían texto y otras tenían ilustraciones (AuR3 BC – P2, V)
- Los niños fueron contestando preguntas del cuento leído. Luego lo hicieron por escrito y sacaron los nombres de los personajes. (AuRu OCH – P2, V)
- Después pasaron a trabajar con envoltorios de chucherías; de acuerdo con el interés o según la preferencia de lo que consume cada niño, ante la información de la docente, buscó un envoltorio y desarrolló actividad de lectura y escritura en forma individual. (O1 CQ – P2, V)
- A veces, yo utilizo al que sabe, lo pongo a que estudie con el otro. (E2 FB – P2, V)

La acción docente se complementa con el esfuerzo de integración, de apoyo y de colaboración de cuantos hacen vida activa en un escenario pedagógico. La interacción se fortalecerá y habrá mejores resultados en tanto y cuanto se aúnen voluntades para lograr los propósitos comunes. En unos, en este caso los niños, las metas serán, en cierto grado, no deliberadas, serán inducidas, propiciadas por otros; no obstante, demostrarán interés y agrado cuando se les toma en consideración y se los estimula a la participación; por su parte, en otros, que en este caso fueron las docentes, se plantearon objetivos matizados por el empeño, la imaginación y la innovación, con el ánimo de incorporar a los alumnos, de manera grata y significativa, en el proceso de aprendizaje.

Esto se reafirma con lo expresado por Seda (2001, p. 93), en cuanto a que se debe “permitir a los niños experimentar, descifrar, jugar, sin preocupaciones de que corrijan sus errores. Éstos reflejan las bases de conocimientos y entendimientos del niño respecto de cómo funciona el código escrito”.

Lo polivalente de la interacción de la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso constructivo de aprendizajes requiere, de verdad, un mayor protagonismo de los aprendices. En ese tenor se revela como concepto emergente la *participación activa*. Se considera como la incorporación de los niños en el desarrollo de la competencia lectora de forma dinámica y con un interés especial en su propio aprendizaje, de

modo que, así, sea útil, significativo y sientan que son actores proficientes e importantes, en la construcción del aprendizaje de la lectura aunque, quizá, sin reflexión concienciada acerca de su actividad intelectual.

Categoría: Interacción con pares: coetaneidad

Como quiera que emergieran varias categorías y conceptos que elaborados a partir del desarrollo de la investigación, se puntualiza en la coetaneidad, como atributo más resaltante de todo ese ejercicio intelectual e investigativo. Así pues, la interacción en el aula de clase se va haciendo múltiple; por tanto, trasciende las lindes de la bidireccionalidad docente–alumnos y alumnos–docentes. Se inserta en el ámbito escolar cuando hay un intercambio entre los pares, sin distinción de sexo o edad. Empero, en el desarrollo de la experiencia, se pudo evidenciar una mayor identificación, para pedir apoyo entre quienes se encuentran en el mismo nivel; es decir, se destaca la coetaneidad. En la medida en que hay mayor cercanía con la edad, hay mayor confianza y más apoyo. Ya no es, únicamente, una exclusividad o el privilegio del docente direccionar u orientar el aprendizaje.

- Los niños se preguntan entre sí. Los niños, unos por sí mismos, y otros con apoyo de sus compañeros escriben las palabras en cada uno de los objetos que tienen. (O1 DP – P2, XXI)
- Se nota que siempre en todo grupo hay un líder marcando la pauta. (AuR3 BC – P2, XXI)
- Los niños que, apenas, se encuentran en el proceso inicial de la lectura buscan a sus compañeros para que les digan que dice en determinada página del libro. (O2 BC – P2, XXI)
- Un niño se puso a ayudarlo a resolver el crucigrama a otro compañerito que tiene menos habilidad lectora. (O3 BC – P2, XXI)
- Una niña quería saber como era la grafía de una palabra; le hizo reflexionar para que lograra identificarla. Luego, se fue a la mesa y solicitó la ayuda de uno de sus compañeros. Después regresó a informar que ya lo había hecho. (O1 OCH – P2, XXI)
- Cuando no saben un sonido, se limitan a preguntarle a su compañero. Dos alumnos le pidieron a sus amigos que les escribieran. Los niños se ayudan entre ellos para pronunciar y escribir las palabras. (AuR2

CQ – P2, XXI)

- Algunos niños, tres en total, una a una, pues eran niñas, individualmente, dictaron las adivinanzas que encontraron en el libro. Se observó un trabajo cooperativo entre los niños y niñas, de intercambio entre los pares. (O3 CQ – P2, XXI)
- En la interacción pudo visionarse que entre los mismos niños hay quienes, cuando no pueden realizar una actividad, le piden a sus compañeritos le escriban la palabra en su cuaderno. (O4 CQ – P2, XXI)

Se observa, pues, en los relatos cómo se avanza en el proceso de una acción directiva, caracterizada por la orientación de un adulto, hacia una interacción variada, prolija y de cercanía en función del grupo etéreo. Es el encuentro con sus pares y como refieren Papalia, Wendkos y Duskin (2001):

Los niños se benefician al realizar actividades con sus pares. [...] El grupo de pares ayuda a los niños a aprender a desenvolverse en sociedad, a ajustar sus necesidades y deseos a los de los demás, saber cuándo ceder y cuándo permanecer firmes. El grupo de pares también les brinda seguridad emocional. (p. 387-388)

Se plantea, bajo esta óptica, el encuentro y el apoyo entre sus congéneres para los aprendizajes. Se denota que entre pares existe mayor interacción y un niño siente menos temor, pudiera decirse, a preguntarle a alguno de sus compañeros, que cuando le consulta o pregunta a un adulto. Posiblemente, sienta que con su compañero no será regañado, castigado o ridiculizado, como pudiera suceder si inquiriere a un adulto. Esta búsqueda de información con sus compañeros en torno al aprendizaje ha sido denominada por el investigador como coetaneidad, que puede definirse como la propiedad o atributo que tienen los seres humanos para compartir y solicitar ayuda o colaboración con sus pares o iguales que se encuentran en un grupo etéreo con características similares. Además, que se da una respetabilidad por los dominios que tienen sus iguales en edad.

En ese sentido, reafirmo mi apreciación de otorgar un valor especial a la coetaneidad con apoyo en el planteamiento de Ortega y Gasset (en Tinant, s.f.) quien manifiesta:

hay en la historia un anacronismo esencial, que sólo se comprende si se distingue coetaneidad ("el conjunto de los que son co-etáneos en su círculo de actual convivencia, es una gene-ración") de contemporaneidad (actualidad histórica

en la que conviven en un aparente tiempo único generaciones de niños, jóvenes, maduros y ancianos). (p. 42)

Vale decir, la coetaneidad en el aula de clase va a estar signada por la convivencia de un grupo de niños y niñas que comparten experiencias y que se relacionan en un espacio y tiempo determinados. Ahora, si bien coetáneo tiene como acepción “de la misma edad”, intento dar cuenta de que, en función de la conformación natural de los grupos, se puede valorar el apoyo entre niños y niñas que tienen proximidad en la edad como una variación de la coetaneidad. Vale decir, se van a conjugar las características biológicas, psicológicas, sociales, ergológicas y espirituales, de cada uno de los seres que conforman el grupo que se encuentra en proceso de aproximación al aprendizaje lector. No podría señalarse que es contemporáneo, puesto que se integrarían a todos los que forman parte de una misma época, tanto los ancianos, los jóvenes y niños. De modo que, sobre la base de lo evidenciado en el aula de clase, se ratifica que hay apoyo de un niño o niña, con más dominio en el proceso lector, hacia sus pares, sin entrar a hacer distinciones tan específicas acerca de si tiene 6, 7 u 8 años. Sólo otorga la ayuda, cuando se la solicitan o cuando de manera espontánea se acerca a sus pares para tratar de apoyarles en ese acto lector. Se ratifica, entonces, que la coetaneidad, como hay contigüidad etárea, le permite establecer vínculos muy afines, para apoyar, o encontrar ayuda, en cada actividad escolar y, por supuesto, se da aun más en la aproximación hacia el proceso de aprendizaje de la lectura.

Categoría: Apoyo para el cambio del trabajo docente: valoración del refuerzo externo

El avance y el mejoramiento en los procesos que se desarrollan en un aula deben ser alentados de manera permanente por quienes tienen la oportunidad de apoyar acciones tendientes a realizar cambios que impliquen esfuerzo aditivo por parte de los actores del cambio. De modo que los docentes sienten que requieren del estímulo externo y del apoyo hacia lo que hacen para ir consolidando sus acciones docentes.

- Es importante el apoyo de otras personas, sobre todo si son expertas, porque si uno está errado pues le ayudan y si hay mayor ayuda,

pues, los resultados serán mejores. (E2 DP – P2, VIII)

- He contado con el apoyo de algunos docentes y me han dado elogios por la manera en como he ido enseñando a leer y a escribir (AuR2 BC – P2, VIII)
- [Todo se debe] a las estrategias que tú me entregaste, porque teniendo esas estrategias, uno se va, uno tiene que empezar a volar. (E2 OCH – P2, VIII)

Los argumentos reafirman las opiniones que existen en torno a la necesidad de apoyar el trabajo docente, puesto que la acción educativa va a sufrir importantes variaciones, siempre y cuando el maestro sienta que lo está haciendo cada vez mejor. Sin embargo, no será bajo la concepción de dependencia, a pesar de que se haya encontrado en la investigación realizada por Contreras, Díaz, Andrade, Castro y Herrera (1999), que los docentes solicitan se les diga cómo hacer para desarrollar su práctica; es decir, requieren que se les apoye en cómo tienen que enseñar. Por el contrario, se considera, más bien, que, esa estimulación externa elevará la motivación del maestro a hacerlo cada vez mejor y creará seguridad en lo que realiza. Además, todo ello le proporcionará satisfacción, en función del alcance de logros valiosos, en conjunción con quienes interactúa.

Por tanto, con estas aseveraciones, no es desdeñable la aplicación de los postulados de la ZDP, de Vygotski (1979), en cuanto a que el docente, para alcanzar la transformación en el proceso mediacional, puede encontrar en un experto u otros docentes con mayores competencias el mediador que le ayude a aproximar sus propias zonas de su desarrollo en cuanto al desempeño en su práctica. Al respecto, Pozo (1996), manifiesta que

La construcción de una cultura cooperativa y el mantenimiento de la misma a través de decisiones adecuadas suponen una demanda adicional de habilidades, conocimientos y actitudes para los maestros que deben gestionar y supervisar la marcha de esos ambientes cooperativos. (p. 331)

De modo que ese proceso interactivo hace que se acreciente el apoyo, por cuanto hoy día la cultura del estímulo, a pesar de su mengua, o más bien de su satanización, debe estar presente en todos los escenarios educativos.

La cooperación, el refuerzo y la interacción implican trabajo, dedicación y criticidad; pero al mismo tiempo, por un lado, se propondrá la

incorporación de acciones que conflictúen al docente para buscar los mecanismos de resolución mientras que por el otro, sirvan de soporte y ayuda para resolverlos. Esto se logra mediante el intercambio permanente entre distintos colaboradores. A partir de ello se puede lograr acceder al conocimiento científico de cómo desarrollar la mediación o la enseñanza de la lectura.

Se busca la coincidencia entre los intereses y necesidades que tienen los niños, y las propuestas, así como las estrategias que presenta el docente. Para ello, se requiere de la presentación de elementos que ayuden a generar atracción hacia lo que se está haciendo; se trata del otorgamiento de retribuciones que promuevan una acción distinta durante el acto pedagógico y que al mismo tiempo tengan el valoramiento adecuado del docente. En este sentido, Myers (2000, p. 479), considera que “las retribuciones que motivan la ayuda pueden ser internas o externas”. Desde esta perspectiva, hay, por tanto, una motivación extrínseca y, por supuesto, una motivación intrínseca. La primera es caracterizada por Pozo (1996, p. 174), como “una situación en la que el móvil para aprender está fuera de lo que se aprende, son sus consecuencias y no la propia actividad de aprender”. La segunda, en función de si los resultados de aprendizaje son significativos, se asume, según el autor referido (1996):

cuando la razón para esforzarse está en lo que se aprende. Aprender por la satisfacción personal de comprender o dominar algo implica que la meta o móvil del aprendizaje es precisamente aprender, y no obtener algo “a cambio del” aprendizaje. (p. 176)

De allí que haya por parte de los docentes con quienes se compartió una *valoración del refuerzo externo*. Se concibe como la consideración que tienen los docentes por el apoyo que pueden proporcionar otras personas, sobre todo si son expertas o que tengan experiencia derivada de la actuación docente, porque contribuirá a mejorar el desarrollo de la práctica pedagógica en el aula.

Trabajo colaborativo en el final

Categoría: Interacción con pares: coetaneidad

La interacción permanente entre los aprendices fue un proceso que se observó hasta el final de la investigación. No obstante, a medida que los niños

iban logrando su aprendizaje de lectura se hacían menos dependientes de sus pares. Sólo aquellos que aún no habían desarrollado el proceso de búsqueda de significado de manera fluida acudían a sus compañeros para encontrar el apoyo que les permitiera avanzar. O los aprendices que tenían dificultad en alguna de las palabras que le aparecían en el texto se aproximaban a sus pares que demostraban mayores fortalezas lectoras.

- Los que saben y tienen dominio de algunos sonidos, entonces, ellos ayudan a los otros y comienzan a decirles a sus compañeros. (Ef BC – P3, IX)
- A los niños que están un poco quedaditos, los voy incorporando a los grupos que van adelantados; entonces, ellos mismos ayudan a que ese niño salga adelante. (Ef OCH – P3, IX)
- Al principio me agotaba, de modo que en cada mesa incorporaba a dos niños que estuvieran bastante aventajados en la lectura y trataba de compensar uno con otro; trataba de que uno ayudara a los otros. (Ef CQ – P3, IX)

Este mecanismo de apoyo y de ayuda por parte de sus compañeros permite demostrar que hay mayor identificación con quienes son de su misma edad. De ahí surge la *coetaneidad*: asunción del beneficio que representan los saberes de los alumnos que han desarrollado las habilidades para aventajar a sus condiscípulos en el aprendizaje y, sobre esa base, contribuyen a apoyar y a mediar el proceso en los coetáneos que aún están en actividad de aprehensión de los saberes.

Es necesario acotar que la coetaneidad fue un concepto que emergió cuando se realizó la disquisición e interpretación de la información recabada. Por tanto, en el proceso investigativo no se hizo la focalización en la perspectiva de los niños y niñas, puesto que sólo se basó en el proceso observacional del investigador y de la información presentada por los docentes participantes en la investigación a través del autorreporte o el guión de entrevista, pero no se consideró una entrevista con los niños y niñas. De este modo se abre la opción para seguir avanzando a través de nuevas investigaciones en esta dirección, como en efecto se ha empezado a hacer.

7. Algunas verdades provisionales

En la actividad mediacional de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura en los niños de primer grado es importante la atención por parte de los docentes, en quienes estaba centrada la investigación, hacia los dominios del conocimiento que desarrollan por sí mismos los aprendices. Esto se evidencia con el siguiente relato:

- Los que saben y tienen dominio de algunos sonidos, entonces, ellos ayudan a los otros y comienzan a decirles a sus compañeros. (Ef BC – P3, IX)

La concreción coetánea se da entre niños y niñas que se encuentran en edades comprendidas entre 6 y 8 años, cursantes, como en este caso, del primer grado de educación básica; empero, no obsta que en otros niveles la coetaneidad pueda ser utilizada como atributo mediacional.

La coetaneidad debe ser considerada, además de como contigüidad etérea, como una cualidad que permite a los niños y niñas establecer vínculos muy afines, para apoyar, o encontrar ayuda, en cada actividad escolar y, por supuesto, va a tener mucho valor en la aproximación al proceso de aprendizaje de la lectura.

Además, la coetaneidad puede definirse como la propiedad o atributo que tienen los seres humanos para compartir y solicitar ayuda o colaboración con sus pares o iguales, que se encuentran en un grupo etéreo con características similares. Asimismo, se va a conjugar con otro atributo, mediante el cual se da una respetabilidad por los dominios que tienen sus iguales en edad, al cual se podrá denominar otreidad.

Es importante resaltar el valor que tiene el trabajo colaborativo, dentro de las aulas de clase, puesto que se propicia la interacción entre todos los agentes participantes para apoyar proficientemente el desarrollo de cada uno de los procesos, esencialmente el que se relaciona con la puesta en práctica la aproximación hacia la lectura.

El avance y el mejoramiento en los procesos que se desarrollan en un aula deben ser alentados de manera permanente por quienes tienen la oportunidad de apoyar acciones tendientes a realizar cambios que impliquen esfuerzo aditivo por parte de los actores del cambio.

Los niños y niñas, según las docentes participantes, que tienen mayor dominio en el conocimiento de la lectura que otros, se convierten en un apoyo importante para cimentar la actividad mediacional de aproximación al proceso lector.

Estos relatos dan cuenta de esa afirmación:

- Los niños que apenas se encuentran en el proceso inicial de la lectura buscan a sus compañeros para que les digan que dice en determinada página del libro. (O2 BC – P2, XXI)
- Un niño se puso a ayudarlo a resolver el crucigrama a otro compañerito que tiene menos habilidad lectora. (O3 BC – P2, XXI)
- Una niña quería saber cómo era la grafía de una palabra; le hizo reflexionar para que lograra identificarla. Luego, se fue a la mesa y solicitó la ayuda de uno de sus compañeros. Después regresó a informar que ya lo había hecho. (O1 OCH – P2, XXI)

Queda abierta la opción de seguir investigando en esta perspectiva, sobre todo con la intención de dar cuenta de cuál es el criterio de los mismos niños en torno a su participación como mediadores, aun cuando no conscientes, en el proceso lector.



Notas

- 1 Metodol está referido a todo el procedimiento que permite la realización de la investigación. En ese apartado se incluye la descripción del método, los escenarios en los cuales se desarrolla la investigación y las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y el análisis de la información.



Referencias

- Abbagnano, N. (1961). *Diccionario de filosofía*. Reimpresión 1997. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Alves, E. y Acevedo, R. (1999). *La evaluación cualitativa. Reflexión para la transformación de la realidad educativa*. Valencia: Cerined
- Contreras, A. (1991). *Programa de actualización para docentes de primer grado sobre teorías y metodologías para la enseñanza de la lecto-escritura*. San Cristóbal: Litoformas.

- Contreras, A., Díaz, V., Andrade, N., Castro, J. y Herrera, C. (1999). *Práctica pedagógica de los docentes de la primera etapa de educación básica. (Estudio Etnográfico). Trabajo de Investigación presentado en la Cátedra del Doctorado en Educación: Métodos Cualitativos Avanzados.* Facilitador: Víctor Córdoba.
- D'souza, A. (1996). *Liderazgo efectivo.* Bogotá: Paulinas.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza.* (6a. ed.). Madrid: Morata.
- Grenet, P. (1970). *Ontología* (2a. ed.). Barcelona: Herder.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (1999). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente.* México. Mc Graw Hill.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica.* (2a. ed.). México: Trillas.
- Martínez, R. (2002). Aprender: Necesaria unión entre el querer, el saber y el poder. *Revista de Pedagogía* [online]. set. 2002, vol. 23, 68 [recuperado 08 julio 2008], (pp.477-494). Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0798-9792.
- Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En Puente, A. (comp. y dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente.* (pp. 261 – 274). Madrid: Pirámide.
- Myers, D. (2000). *Psicología Social* (6a. ed.). Bogotá: Mc Graw Hill.
- Nassif, R. (1983). *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea* (3a Reimp.1985.). Bogotá: Cincel – Kapelusz.

V
Congreso
Internacional
de la
Cátedra UNESCO
para el
mejoramiento de
la calidad y
equidad de la
educación en
América Latina,
con base en la
lectura y la
escritura

ORGANIZAN:
INSTITUTO VENEZOLANO DE
INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y
LITERARIAS ANDRÉS BELLO - UPEL
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
(CARACAS)
UNIVERSIDAD DE CARABOBO (VALENCIA)
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (MÉRIDA Y
TÁCHIRA)
UNIVERSIDAD CECILIO ACOSTA
(MARACAIBO)

**EL DOMINIO
DISCURSIVO COMO
EJERCICIO DE LA
DEMOCRACIA**

**CARACAS, VENEZUELA
DEL 17 AL 19 DE JUNIO
2009**