

## **Estado del Arte**

### **Exordio**

Para que la lectura sea verdaderamente una construcción social, se debe avanzar en las habilidades que desarrolla el niño cuando inicia su proceso lector, para ello, es imprescindible que a su alrededor haya un entorno de lectura funcional para él, que pueda enfrentar los conflictos cognitivos que genera su proceso constructivo, que se promueva la comunicación y la interacción oral como elementos necesarios para la lectura.

Sobre ese planteamiento, la concepción sobre el aprendizaje de la lectura se enmarca en el paradigma socio-cultural. Este enfoque sobre el aprendizaje refuerza que el lenguaje escrito es un proceso de construcción social, que se da de toda la experiencia lingüística y comunicativa que tiene el niño del conocimiento de la realidad. Desde esta visión, Solé (1992) plantea que el profesor concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura como la adquisición de un código cultural, con una función comunicativa que el niño puede reconocer su valor social; para ello, considerará los conocimientos previos del niño, partirá de sus hipótesis, inferencias, le proporcionará situaciones significativas que le ayuden en la construcción del lenguaje escrito. Asimismo, para avanzar en la aproximación a la lectura es evidente que el docente es un agente primordial en el proceso de aprendizaje, para lograr mediar en él debe conocer a sus niños respecto a cuáles son sus ideas, sus experiencias previas sobre lo que constituye su mundo, qué les motiva, sus actitudes y sus valores. Sobre esta base, el docente de inicial puede ayudar al niño en su proceso de aprendizaje y favorecer así, el proceso lector desde la comprensión.

## **Aproximación al Objeto de Estudio**

La sociedad avanza y cambia en su forma de participación de cada uno de los que la conforman para su desarrollo. Gracias al modo de expresarnos, se puede entender y comprender a los demás en un contexto que se revela en cada acto comunicativo considerado habitual. El lenguaje presenta, desde su intervención, el referente a estos actos. Se hace necesario reconocer su utilidad, pues los valores que tiene una sociedad están escritos en el lenguaje, a la vez que el lenguaje refleja y refuerza los valores de esa sociedad; por tanto, lenguaje y sociedad son dos conocimientos que interactúan recíprocamente.

La capacidad del lenguaje es un elemento clave en la construcción de la cultura y del pensamiento de la sociedad, que surge de la necesidad de comunicarse, de transmitir valores y expresar sentimientos. Serón (2003), al respecto, plantea que el lenguaje es el enunciado inmediato del pensamiento en la conciencia real y práctica del hombre, pues la función principal del lenguaje es la comunicativa y puede caracterizarse como la capacidad para significar información por medio de la palabra. Como parte de la sociedad, el lenguaje ha sido una herramienta que ha servido, entre otras cosas, para propiciar la interacción social.

La perspectiva del hombre, como ser social, no puede desligarse del desarrollo de su capacidad del lenguaje, entendido éste desde la definición que hace Serón (2003), como el empleo de palabras para expresar ideas y cualquier medio que utilice para lograrlo. Así se revela, entonces, el valor y trascendencia de los contextos familiar y educativo. En este último, las expectativas en contribución al desarrollo social cada vez son más elevadas, pues es en la etapa escolar donde se fortalece la personalidad del niño y es en el nivel preescolar del subsistema de educación inicial donde se prepondera la ayuda al niño en su desarrollo del lenguaje y su iniciación en el aprendizaje lector, a través de la experiencia social; es decir, desde las relaciones con los demás y la información que recibe de su entorno; son estos elementos los que orientan su aprendizaje y puede así interiorizarlo de

forma gradual.

En la escuela se trabaja con el contenido textual propio de los distintos ámbitos de la vida social y los pedagógicos; de este modo, las palabras fluyen y se manifiestan en diversas formas y con fines distintos. En este sentido, la lectura conjuga un proceso de comprensión del texto, material impreso y, además, el reconocimiento de las unidades de la escritura; por tanto, leer es un proceso de construcción socio-cultural, que se realiza a partir de la experiencia lingüística, metalingüística, comunicativa y del conocimiento del mundo. Desde este argumento, el aprendizaje de la lectura se inicia con la necesidad del niño de expresarse a través de la interpretación de lo escrito y puede asociarse, además, con su proceso de aprendizaje que le permite transitar de una fase manipulativa objetual hacia una representativa simbólica del proceso lector, a partir de ello, hay un despliegue más definido de sus expresiones e intereses personales y la posibilidad de comunicarlas a otros.

Se expone así, una iniciación en el aprendizaje de la lectura de manera natural, espontánea y constructiva, que tiene como premisa que el niño se interesa por este proceso como medio de comunicación oralizada mucho antes de ingresar al sistema escolar. Se constata en la etapa preescolar de la educación inicial, cómo muchos niños ingresan al nivel y son capaces de participar en actos de lectura, como tomar los textos, mirar con atención, comparten con otros lo que interpretan de lo que ven escrito y representado en el texto. Lo que revela, como el niño construye su iniciación en la lectura; en este sentido, Teberosky y Tolchinsky (1995) señalan que el proceso constructivo de la apropiación de la lectura comienza mucho antes que el niño lea convencionalmente y se debe a que por ser un actor social dentro de un orden cultural alfabetizado tiene ciertas ideas sobre el sistema de escritura que condicionan sus ideas al leer. De ahí, tendrá la posibilidad de crear hipótesis y conflictos cognitivos que le ayudarán en su adquisición del sistema escrito. En opinión de las autoras citadas, el niño necesita apoyarse en las experiencias con el entorno, pues de esta manera se definirá el límite de sus posibilidades cognitivas que le permitirán comprender desde lo que se puede leer en sus ideas de diferenciación de la imagen a las grafías hasta los criterios de cantidad de letras y variedad de ellas. Este sería el camino constructivo hacia la convencionalidad de la lectura.

Cabe señalar, la importancia que tiene la experiencia social, pues de allí el niño obtiene información que le puede ser muy válida a la hora de relacionarla con la interpretación de lo escrito o de lo que él haya escrito. En consecuencia, el niño necesita apoyarse en esos conocimientos previos para enfrentar el texto y poder constatar sus hipótesis y, por ello, la práctica de la lectura como instrumento de comunicación, información y recreación en la realidad del niño favorece el proceso de su aprendizaje desde antes que ingrese al sistema escolar. Al respecto, Swartz, Shook, Klein y Hagg (2001) plantean que los niños ya en edades muy tempranas tienen nociones sobre la lengua escrita y evolucionan en el proceso lector en la medida en que participan en actividades de lectura, pues sostienen los autores citados, que los niños aprenden a leer leyendo; por tanto, se precisa aquí, el favorecimiento que tiene la práctica de la lectura en su contexto social y las oportunidades que tenga de participación activa y significativa para él.

Por consiguiente, la relevancia de actos de lectura contribuye notablemente a que el niño se apropie de las características del texto y el código escrito, según la función que tenga la lectura hecha. Según Solé (1992, 46), ...''la potencialidad de la lectura hecha por otros reside en que contribuye a familiarizar al niño con la estructura del texto escrito y con su lenguaje, cuyas características de formalidad y descontextualización lo distinguen del oral''... Asimismo, podrá adquirir conocimientos sobre la lectura como la funcionalidad y significancia en su realidad y obtendrá, además, un acercamiento más natural hacia la convencionalidad de la lectura.

En esta misma línea, Monereo (1997) indica la posibilidad de utilizar estrategias de lectura desde el mismo momento en que el niño es capaz de interactuar con material escrito; afirma el autor, que esto ocurre mucho antes de que empiecen a leer convencionalmente, pues aún muy pequeño el niño conoce el código por algunas de las funciones; entre otras, reconocen que los adultos leen para comunicar alguna información, parte de sus ideas iniciales es que un conjunto de esos códigos sirven para decir algo.

A este respecto, puede decirse que hasta en etapas muy tempranas cuando el niño ha tenido distintas oportunidades de acceso a la lectura comienza a plantearse hipótesis acerca de lo que está escrito; es donde se manifiesta un progresivo análisis que hace el niño

cuando se vuelve consciente de la lengua escrita. Un ejemplo de ello, lo plantean Teberosky y Tolchinsky (1995) cuando describen los procesos mentales que utiliza el niño desde las etapas más iniciales del aprendizaje de la lectura y escritura, con el uso del cuento y que van desde la comparación, análisis, observación, inferencia y definición que hace el niño a partir de la lectura de este género literario. Se reconoce, entonces, que mediante la variedad de situaciones de lectura y el uso de diversos tipos de textos para ser interpretados o leídos, se favorece su aprendizaje significativo, pues ese incentivo aviva el deseo de aprender a leer, si con ello puede comprender y entender lo que dicen no solo los cuentos, sino los textos que le interesen. Este argumento es tanto más valorado, cuando la idea de leer es, que es una forma de interpretar el mundo.

Ahora bien, aunque se ha puesto de manifiesto que el acercamiento que tiene el niño en el inicio del aprendizaje de la lectura es su interés natural y por lo asequible que le puede ser la lengua escrita en su contexto social; además, muchos actos de lectura que se producen en su entorno son hechos de forma espontánea y con la familiaridad que representa su utilización; por supuesto, con mayor espectro, cuando el interés por interpretar lo escrito forma parte de su realidad inmediata. En este sentido, cuando el niño ingresa a la educación inicial en el nivel preescolar ya tiene suficientes ideas sobre la variedad de formas para interpretar lo escrito, incluso, ya hay una distinción de lo que se puede leer, pues tienen un conocimiento si bien no consciente del código escrito, un acercamiento al proceso de lectura. Lo que debe hacerse, es ayudarlo para que conecte esos conocimientos, a través de la promoción de actividades que estén un poco por encima de sus posibilidades y así, el niño pueda construir el significado y el sentido del texto, antes de saber leer convencionalmente.

Según Monereo (1997), parte de las estrategias de aprendizaje que pueden utilizarse en la educación inicial, que favorecen la vía de la comprensión lectora, van con la práctica de interpretar un cartel, anticipar el contenido de textos ilustrativos y participar en la reconstrucción de historias leídas; estas estrategias entre otras, no son solo de comprensión lectora, sino del conocimiento del código escrito que se hace significativo a partir del interés promovido por la lectura.

No obstante, parte de ese aprendizaje el niño no la realiza de manera aislada, sino que se fortalece en un proceso interactivo con otros, tanto adultos significativos para él como con sus congéneres. Desde este punto de vista, se plantea la teoría sociocultural que prepondera la interacción en el aprendizaje para que el niño pueda enfrentar y superar la resolución de problemas, sostiene además, una relación entre el desarrollo de los procesos intelectuales y el aprendizaje de la lectura, Vygotski (1979) define la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en su perspectiva, que toda función cognitiva se convierte en base de una forma superior de pensamiento y presenta los aspectos, tanto individual como social; es decir, a partir de este concepto se establece la distancia entre resolver libertamente un problema y la necesidad de ayuda de otro más competente como vía inequívoca de acceder al conocimiento. Desde su planteamiento, se expone el valor que el aprendizaje de la lectura tiene para el niño en la construcción de nuevos conocimientos, así como también, el papel que cumple el docente como mediador en el favorecimiento del desarrollo de los procesos intelectuales. En razón de ello, el aprendizaje de la lectura se promueve desde la interacción social como parte de la comprensión del proceso lector en el camino de la apropiación individual desde la interpretación de lo escrito.

Es indudable que la mediación en el aprendizaje de la lectura posibilita en el niño mayor desarrollo cultural, puesto que crea la conexión entre los conocimientos del medio y los conocimientos previos que el niño tiene a partir de la de la información que recibe. Al respecto, Vygotski (1979) señala que el proceso lector incide en el factor cultural del desarrollo del niño, en la adquisición del conocimiento y en el aprendizaje, que son transmitidos por la interacción social y esta interacción a su vez, le proporciona al niño las herramientas para desenvolverse en su entorno. En este sentido, la labor mediacional que ejerce el docente debe referir el propicio constante de actividades significativas y bien planeadas con la lectura, de modo que, el niño comprenda su finalidad comunicativa y conserve el interés por su aprendizaje; pero sobre todo que pueda aprender a su propio ritmo.

Por su parte Swartz y otros (2001) indican que en edades tempranas se debe ayudar a los niños para que tengan un acercamiento de calidad en el proceso de lector y consideran importante el que se propicien buenas experiencias de lectura para su

interpretación; en este sentido, el docente debe proponerles verdaderas situaciones de lectura que generen el interés del niño por participar en su interpretación de lo leído e intervenir oportunamente para ayudar en su aprendizaje. Desde esta perspectiva, la teoría vygotskiana y su carácter mediacional, según Contreras (2004) sirve para que el niño se apoye en otros; es decir, puede utilizar las habilidades que le procura el intercambio con otros para el fortalecimiento y desarrollo de su propio conocimiento, pues el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de conocimientos con apoyo de la mediación, que se inicia al exterior del niño y va a culminar en una transformación interna. En el caso de la lectura, el maestro y su mediación, pasa a ser parte constitutiva de las relaciones interpersonales en las que el niño se apoya para aprender y comprender. Vygotski (1979) refiere a la mediación como un factor determinante para que la acción autoestructurante del niño se despliegue hacia la Zona de Desarrollo Próximo.

Con base en el argumento anterior, el aprendizaje de la lectura es asumido como un proceso gradual, activo, y particular que se complementa con la ayuda de otros. Ahora bien, el docente tiene la responsabilidad de crear situaciones que permitan a los niños apropiarse de la lectura y desarrollar su capacidad de pensamiento. Este requerimiento se plantea por el Ministerio de Educación (2005) que manifiesta la necesidad que tienen los niños de la intervención oportuna de los adultos significativos para favorecer sus intercambios orales en espacios donde prevalezca un clima de confianza y respeto hacia él sus experiencias previas, su cultura, lenguaje y entorno social. Se plantea, que para que se dé una sólida y efectiva mediación, se requiere que el docente desarrolle estrategias significativas e interesantes para los niños, de modo que, los niños accedan de forma agradable al proceso de lectura.

Asimismo, el mediador debe orientar la actividad constructiva del niño mediante una acción coherente, adecuada y ajustada a la exigencia de los niveles de pensamiento del niño. El docente debe considerar toda la experiencia previa que tiene el desarrollo social y cultural del niño, de manera que, el aprendizaje pueda tener trascendencia en su vida individual y colectiva. Desde esta perspectiva, se ve la complejidad del niño como un ser humano en contacto con el medio que reconoce y le es significante; por ello, se muestra como un agente activo, que no copia la realidad sino que la construye al actuar sobre ella.

Este principio rige igual para la lectura, Salgado (2000) manifiesta que cada niño marca su propio ritmo de desarrollo, pero cuando recibe el incentivo externo, éste es más armónico y le procura la seguridad para intercambiar ideas, narrar experiencias y le favorecerá en su proceso lector. Por consiguiente, el docente es el mediador del aprendizaje del niño; pero es el propio niño quien le atribuye significado a lo que aprende desde lo que ya conoce, y este proceso le permite integrar esos aprendizajes a su estructura cognitiva.

Según Vygotski (1982) el pensamiento nace a través de la palabra, por lo que se hace necesario crear desde edades muy tempranas las condiciones para que la lectura tenga significado social para el niño, lo que favorece su comprensión y aprendizaje. Pues el desarrollo del pensamiento del niño se vale de múltiples respuestas para alcanzar su objetivo y sus esfuerzos también le permiten recibir la ayuda de otros de acuerdo con los requerimientos del problema que enfrenta.

Desde la visión de la autora en la investigación que se presenta, es relevante dar a conocer la perspectiva ontológica de la mediación en el aprendizaje de la lectura en edades tempranas. En ese sentido, se presenta la mediación, como un constructo en la teoría socio-cultural de Vygotski (1979) que revela la importancia de la interacción social en el desarrollo y aprendizaje del niño; por ello, la mediación se entiende como un proceso dinámico, que se despliega en el apoyo social hacia el niño que potencia su desarrollo cognitivo, donde el docente con una postura de actividad conjunta y de cooperación, le ayuda al niño en su proceso de aprendizaje, de manera tal, que se propicie el desarrollo desde la reflexión y comprensión del niño, para que el aprendizaje pueda luego ser significativo; es decir, que pueda transferirse a nuevas situaciones.

Por su parte, el aprendizaje, se plantea desde el supuesto de Salgado (2000) que lo que se aprende en principio facilita la acción del sujeto en situaciones relacionadas en el futuro. En este sentido, se considera un proceso dinámico que incorpora un sentido de transferencia, en el cual, el que aprende es capaz de utilizar el conocimiento congénito para enfrentar nuevas situaciones que correlacionen su significancia, tanto en el plano escolar como personal.

Ahora bien, en la concreción del aprendizaje de la lectura, puede verse su dinamismo cuando converge en su proceso, tanto lo cognitivo, lo lingüístico y lo social. Al respecto, Graves (1992) señala que lo cognitivo es manifiesto cuando hay una interpretación del niño por lo escrito por otros como por él mismo, desde la asociación experiencial que el niño tiene. En tal sentido, el aprendizaje de la lectura en edades tempranas, da la oportunidad al niño de interpretar hechos y acciones ficticias o reales, que favorecerán la estructuración de sus esquemas mentales para afianzar sus posteriores aprendizajes.

Lo lingüístico está signado en lo dinámico del aprendizaje de la lectura, porque le da la oportunidad al niño de establecer un conjunto de relaciones entre el lenguaje oral y escrito. Sobre esta base, puede decirse, además, que el gradual conocimiento lingüístico del niño, favorece la comprensión de lo escrito. Asimismo, el aspecto social, en opinión de Solé (1992) las continuas y significativas interacciones en situaciones de lectura, dan la oportunidad al niño no sólo de expresar sus ideas y compartir opiniones, sino, además, poder tener el apoyo adecuado para la comprensión de lo escrito, lo que le genera mayores posibilidades de poder enfrentar los problemas en su proceso de aprendizaje lector.

Dentro de la misma visión, puede plantearse que la mediación en el aprendizaje de la lectura, es un proceso complejo, pues en el convergen, ayuda oportuna, interacciones, mecanismos internos, habilidades. En consideración por lo planteado por Smith (1990) este aprendizaje posibilita al niño en su papel activo en la comprensión de lo escrito, y progresivamente, leer para el niño y leer con el niño le da la oportunidad de tener mayor dominio de su aprendizaje convencional; pero, además, suficiente motivación para aprender por el disfrute que proporciona la lectura cuando se atiende los intereses individuales.

Sin embargo, parte de la realidad de los docentes, en relación con la mediación en el proceso de iniciación de la lectura desestiman todo este aporte teórico, muchos de ellos no lo conocen, otros lo aplican; pero sin tener el soporte teórico y puede ser que les resulte o no, lo que evidencia que su desconocimiento conceptual sobre la mediación en el aprendizaje de la lectura incide en la dominancia de lo procedimental. Esto se percibe por

cuanto gran cantidad de niños no son ayudados con efectividad en su aproximación hacia la lectura, porque la práctica pedagógica que se distingue está sumida en actividades uniformes e instruccionales, alejada del conocimiento social del niño, lo que le imposibilita en tener oportunidades de su interés para la lectura. Asimismo, los ambientes comunicativos son minimizados en la transferencia de información que se le presenta en forma parcelada; verbigracia, primero las vocales, luego las consonantes más tarde las sílabas y por último la palabra, en otros casos, imperan las lecturas descontextuadas que no logran el interés y la atención del pequeño, esto sin considerar los verdaderos actos de conversación, incentivo y lectura fluida; por el contrario, sólo se reflejan incoherencias entre las palabras aisladas y frases que no tienen sentido para el niño en su vida personal y escolar.

En este sentido, Teberosky y Tolchinsky (1995) desde sus investigaciones describen jardines de niños o preescolares donde no se daban situaciones de escritura espontánea, de interpretación y producción de texto y el aprendizaje se realizaba a partir de actividades de preparatorias o aprestamiento para la lectura. Además, en relación con la mediación en el proceso lector, también demuestran la práctica de la corrección que deja de lado la posibilidad de un acompañamiento que provea las alternativas para que el niño busque sus propias alternativas de solución. A esta situación no escapa la realidad escolar venezolana y en particular en el Estado Táchira, pues la experiencia como docente y como directivo de la investigadora de este estudio, ha podido evidenciar de manera informal por visitas institucionales y conversaciones con docentes del subsistema de educación inicial la poca intervención y apoyo al proceso de iniciación en el aprendizaje de la lectura.

Sobre la base de este planteamiento, el estudio se efectuará con las docentes del subsistema de educación inicial, de las escuelas estatales del Municipio Independencia.

Parte de las debilidades que enfrenta la iniciación en el proceso lector, se circunscribe en la dificultad del docente en ayudar a los niños en su aprendizaje. Y es importante considerar que más allá de la convencionalidad de la lectura, son las acciones y situaciones poco favorecedoras creadas por el docente en el aula para incentivar al niño hacia la lectura, así como el generar estrategias pedagógicas que le ayuden en la resolución

de problemas cuando está conflictuado en el proceso lector. Algunas interrogantes, surgen desde el planteamiento hecho hasta ahora, para establecer a partir de ellas los objetivos de la presente investigación:

¿Cómo se podrá dilucidar la relación existente entre los dominios conceptuales y procedimentales de la mediación en el aprendizaje de la lectura en edades tempranas? ¿Cómo se caracteriza la mediación en el proceso lector en el nivel preescolar? ¿Cómo el docente contribuye en la relación que hace el niño entre los conocimientos previos y la resolución de problemas en su iniciación en la lectura? ¿Cuáles estrategias utiliza el docente en la iniciación del aprendizaje de la lectura? ¿Cómo explicar la reciprocidad entre la teoría mediacional y la práctica docente en el aprendizaje de la lectura en edades tempranas, a través de un constructo?

## **Referencias**

.....