



- **Educando para educar**
  - Año 22
  - Núm. 41
  - ISSN 2683-1953
  - Marzo-agosto 2021
  - [educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx)
- 

**Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado**

# PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ALFABETIZACIÓN CON PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSIDERANDO LAS NUEVAS CULTURAS ESCRITAS

TEACHING-LEARNING PROCESSES OF LITERACY WITH A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE CONSIDERING THE NEW WRITTEN CULTURES

*Fecha de recepción: 17 de agosto de 2020.*

*Dictamen 1: 13 de enero de 2021.*

*Dictamen 2: 29 de mayo de 2021.*

*Fecha de aceptación 24 de julio de 2021.*

*Juana María Méndez Guerrero<sup>1</sup>*



Investigaciones



## RESUMEN

En este artículo se exponen los resultados parciales del planteamiento general de la tesis doctoral, centrada en el conocimiento y la comprensión de los procesos de alfabetización en la cultura escrita local desde lo que realizan los niños y sus madres en la vida cotidiana, en un barrio de San Luis Potosí (México). Se trata de una investigación aplicada con perspectiva teórico-sociocultural, con la utilización de técnicas de recolección de datos propios de la etnografía, y un análisis interaccionista. El principal aporte es el diseño de una propuesta de innovación pedagógica considerando el bagaje de las nuevas culturas escritas del contexto y que poseen las madres. Además, se da cuenta del desarrollo de relaciones interpersonales simétricas a través del diálogo empático en el reconocimiento de la dignidad y el respeto de los niños y sus madres. Por lo tanto, se logró mayor nivel de conciencia y voluntad como funciones psicológicas superiores en los procesos de aprendizaje y de desarrollo.

**Palabras clave:** alfabetización, aprendizaje, contexto sociocultural, enseñanza

## ABSTRACT

This article presents the partial results of the general approach of a doctoral thesis, focused on the knowledge and understanding of the literacy processes in the local written culture that children and their mothers build in everyday life in a neighbourhood from San Luis Potosí (Mexico). Applied research with a theoretical-sociocultural perspective was conducted, with the use of data collection techniques as typical of ethnography, and an interactionist analysis. The main contribution is the design of a pedagogical innovation proposal considering the baggage of the new written cultures of the context and that the mothers possess. In addition, the research realizes the development of symmetrical interpersonal relationships through empathic dialogue in the recognition of the dignity and respect of children and their mothers. Therefore, a higher level of consciousness and will was achieved as part of the higher psychological functions in the learning and development processes.

**Keywords:** literacy, learning, sociocultural context, teaching

<sup>1</sup> Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.  
juanitamendezg@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

El artículo se fundamenta en los resultados parciales de la investigación obtenidos durante el periodo de septiembre de 2014 a julio de 2015. El problema de estudio se centra en el proceso de alfabetización, en particular en la desvinculación que ocurre entre los propósitos que persigue la escuela y los que se buscan fuera del ámbito escolar (Lerner, 2004), y en el desconocimiento del uso de la lengua escrita en las prácticas sociales (Street, 1984; Kalman, 2004). Este desconocimiento implica un problema para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues la cultura escrita no se considera desde lo que hacen los sujetos en su contexto. Este problema de investigación fue identificado en las conversaciones de los niños sobre las experiencias con sus madres en torno a las prácticas de alfabetización en la vida cotidiana.

La pregunta que dio curso a la investigación es ¿cómo generar nuevas prácticas sociales en la escuela primaria y en el contexto mediante la articulación de la cultura escrita con los procesos de enseñanza-aprendizaje en la alfabetización? El barrio en el que se desarrolló la investigación se encuentra en situación de vulnerabilidad (CEPAL, 2000), con rasgos de inequidad en la distribución del ingreso económico y en su influencia en el ámbito social. Tales condiciones son comunes en países latinoamericanos como México, donde cerca de la mitad de la población vive en situación de pobreza (CONEVAL, s/f).

### ***La alfabetización desde la perspectiva sociocultural***

En la actualidad, las investigaciones que abordan la lengua se sitúan en un debate en el que la lectura y la escritura son vistas como acciones neutrales y, por el contrario, engendran identidades (López-Bonilla y Pérez, 2013). De forma análoga, se identifican dos posturas acerca de los cambios ocurridos con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por un lado, se las considera herramientas o medios para la ejecución de acciones (habilidades neutrales) y, por otro, se sostiene que los cambios de las prácticas sociales y la vida cotidiana reflejan nuevas capacidades de acción (Echeverría, 2008), formas de “apropiación social” de los individuos que contribuyen a la conformación de identidades. Es aquí, en esta última postura, donde ubicamos las nuevas culturas escritas (Meek, 2004).

Según Gee (2004), las formas de interacción en un espacio virtual crean un “espacio de afinidad” donde las personas participan en actividades con un interés común. El mismo autor señala que “muchos sitios web y publicaciones [...] crean espacios sociales donde las personas pueden, en el grado que deseen, bajo o alto, afiliarse con otros y adquirir conocimiento que se distribuye y dispersa a través de muchas personas diferentes, sitios de Internet y modalidades” (Gee, 2004, cit. en Kalman, 2008, p. 128). Esas actividades “ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje y el conocimiento más allá de los confines de lo que actualmente conocemos como educación formal” (Gee, 2004, cit. en Kalman, 2008, p. 128).

Desde la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1979), la alfabetización es un constructo complejo que ocurre en la vida cotidiana. En sentido amplio, es la acción heterogénea del ser humano mediante la lengua escrita en diversas prácticas sociales para participar en el mundo social (Kalman, 2004). Vygotsky argumenta que el inicio del desarrollo humano es una actividad colectiva o social llevada a cabo a través o con ayuda del sujeto colectivo en un ambiente cultural, en el cual, gracias a los medios de la cultura, signos y símbolos, el proceso de aprendizaje de la actividad individual de una persona se vuelve importante. Asimismo, la práctica social es la base del desarrollo del ser humano representada por un cambio cualitativo en la situación social, un cambio en la actividad de la persona, aludiendo a Leontiev (Rubtsov, 2016).

Por otra parte, en las investigaciones posicionadas en el modelo ideológico (Street, 1984), la cultura escrita es vista en un sentido amplio que implica la contextualización de los usos y las prácticas de la lengua escrita; se consideran las creencias, los pensamientos y las actitudes frente a la lectura, la escritura y la oralidad, y nos encontramos ante la existencia de varias culturas escritas en diversas situaciones y contextos específicos (Street, 1984; Street, 2005). La alfabetización per se no conduce necesariamente a formas de vida más prósperas. Es evidente que las nuevas culturas escritas se encuentran permeadas por relaciones de poder con una distribución desigual, así como por formas diversas de apropiación y representación de las prácticas que se generan (Freire, 1970; Kalman, 2008; Lerner, 2004; Meek, 2004; Street, 1984).

## ENTRAMADO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la investigación trabajé durante dos periodos. En el primero, con un grupo de educación primaria, como docente del primer grado, por siete meses, de agosto de 2013 a marzo de 2014. El segundo periodo, bajo el consentimiento de la docente titular, la maestra San Juana Méndez Gallegos, por dos meses, septiembre de 2014 y febrero de 2015, con el grupo que entonces se encontraba en el segundo grado. La duración de las visitas diarias fue de dos horas aproximadamente, tiempo en el que apliqué secuencias didácticas que diseñé. Así, trabajé con 38 niños, 22 mujeres y 16 hombres, con niveles de conceptualización de escritura entre hipótesis silábica, silábica-alfabética y alfabética (Nemerovsky, 1999, cit. en Programa de Español, 2011, p. 43). Respecto a la lectura, se encontraban en los periodos de lectura prealfabética, lectura alfabética y en el periodo de coordinación entre las informaciones contextuales y las propiamente textuales (Vaca, 2000, cit. en Albarrán y Carrasco, 2013, p. 61-62).

Los niños mencionaron experiencias de sus madres relacionadas con el envío y la recepción de mensajes por teléfono celular, por la aplicación WhatsApp, y el uso del sitio web Facebook. A partir de ello, como parte de una propuesta de innovación pedagógica, elaboré la secuencia didáctica titulada “Nos comunicamos por WhatsApp y conversamos libremente” como parte de una propuesta de innovación pedagógica, con la finalidad de realizar una práctica social real de lengua escrita en el aula (Lerner, 2004) similar a lo que ocurre en su vida cotidiana con el uso de las TIC. En el cuadro 1 se resumen las técnicas de recolección empleadas en la investigación para la construcción de los datos empíricos.

*Cuadro 1. Técnicas de recolección de información utilizadas*

<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>PARTICIPANTES/CONTEXTO</b>	<b>TIEMPO</b>
Observación participante	Diario de campo, audio y videograbación.	Los alumnos y docente en el aula, las familias en los hogares y el contexto sociocultural.	Durante la secuencia didáctica (1 hora 12 minutos). Durante el desarrollo de la investigación.
Entrevistas semiestructuradas	Audiograbación y diario de campo.	La docente que fungió como observadora del desarrollo de la secuencia didáctica y colaboró identificando cada interacción entre los niños y una servidora. Dos niños y dos niñas (con nivel de aprovechamiento escolar diferenciado).	Al término del desarrollo de la secuencia didáctica. Dialogamos entre 10 y 15 minutos con cada participante.
Entrevistas en profundidad	Audiograbación y diario de campo.	Dos madres de familia. A la primera se realizó la entrevista en su casa y a la segunda en un salón de la escuela.	Diálogo de una hora y media.

*Fuente: elaboración propia.*

Las entrevistas en profundidad se aplicaron a dos mujeres, Ester y Magdalena (se usan pseudónimos); a la primera, debido al grado de apropiación de las TIC, y a la segunda, por las formas limitadas de participación en torno a las TIC. Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas con objeto de organizar cronológicamente los relatos.

### ***Análisis de la información***

El análisis se efectuó desde un enfoque interaccionista, con base en el modelo de análisis de la práctica (Altet, Blanchard-Laville y Bru, 2012). Este enfoque permitió el reconocimiento de las interacciones durante los procesos de enseñanza-aprendizaje y la situación en que estas se realizaron.

El enfoque interaccionista sobre práctica docente tiene como objeto de estudio la articulación entre la enseñanza, el aprendizaje y la situación de los procesos educativos. Considera que son las interacciones el espacio donde estos tres elementos confluyen y se entrelazan, dando lugar a continuas tensiones que son solventadas por los sujetos de acuerdo con los recursos de que disponen para hacerles frente (Fierro y Fortoul, 2014, p. 7).

La observación de la práctica docente, como dispositivo de coexplicitación, condujo a la toma de conciencia de los polos en tensión según el modelo denominado análisis de la práctica (Altet, Blanchard-Laville y Bru, 2012). Se consideraron las tres lógicas de acción enunciadas por Fierro y Fortoul (2014): el polo pragmático, el polo epistémico y el polo relacional. El examen de los polos puestos en tensión evidencia la actividad en acto a través del análisis realizado entre el docente y el investigador. Tal observación permitió “leer” la lógica de acción, es decir, fue posible la identificación de los principios de la acción del docente, el reconocimiento de las invariantes operatorias, tanto las situacionales como las del sujeto que determinan su actuar.

La lógica de acción da cuenta de la forma de trabajo puesta en acción, las interacciones en los intercambios y las implicaciones subjetivas de estas. Las invariantes situacionales se refieren a la capacidad de adaptación de lo real, de las creencias, los valores, las motivaciones, los conocimientos, los supuestos. Por lo tanto, hacen visibles los esquemas de acción (Altet y Vinatier, 2012). La identidad en acto es perceptible para el investigador y el docente al quedar explícita mediante las invariantes: por un lado, lo que el docente dice sobre sí mismo y, por el otro, el actuar de este en la actividad situada. En otras palabras, se hace evidente su identidad como docente, lo cual va develando de manera progresiva capas de profundidad de las invariantes y de la práctica docente a través de los polos puestos en tensión (véase el cuadro 2).

*Cuadro 2. Modelos de análisis de la práctica (lógicas de acción)*

POLO PRAGMÁTICO	POLO EPISTÉMICO	POLO RELACIONAL
Da cuenta de elementos pedagógicos por medio de la conducción de la secuencia didáctica y los fines perseguidos a través del desarrollo de esta, así como de los episodios dirigidos que pueden ocurrir en el cambio de actividades hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan la alfabetización de los estudiantes.	Alude a la conducción del saber, es decir, a la identificación de los parámetros y las evidencias en la construcción del conocimiento, lo cual implica interacciones interpsicológicas. A través de dichas interacciones, los niños logran nuevas reorganizaciones cognitivas (Veresov, 2010) de apropiación de la cultura escrita.	Permite el reconocimiento de las formas de interacción entre los individuos, los valores y el rol de los sujetos que interactúan.
Episodios: uno, cuatro, seis, siete, ocho.	Episodios: uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho.	Episodios: uno, tres, cuatro, cinco, siete, ocho.

*Fuente: elaboración propia con base en Fierro y Fortoul (2014).*

## PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ALFABETIZACIÓN CONSIDERANDO LAS NUEVAS CULTURAS ESCRITAS

Las TIC han generado nuevas culturas escritas (Meek, 2004), y la vida cotidiana de las mujeres y sus hijos está permeada por ellas, con formas diferenciadas de actuación y participación frente a la apropiación social de las mismas TIC (Echeverría, 2008). Los estudiantes refieren experiencias de sus madres en los medios tecnológicos, con preeminencia del teléfono celular, en el que hacen llamadas telefónicas, escriben, envían, reciben y leen mensajes de texto SMS y en WhatsApp. El uso del teléfono celular es diversificado y depende del modelo del artefacto electrónico, las aplicaciones con que este cuenta, la conexión a internet, que amplían la participación en prácticas sociales de la lengua escrita. En este sentido, los conocimientos, las formas de participación y las acciones en torno a las nuevas culturas escritas se relacionan con acciones a distancia y en red (Echeverría, 2008) conforme a los intereses y necesidades individuales, principalmente como medio de recreación y de autoprotección.

El contexto vulnerable y las experiencias de vida de Ester y Magdalena determinan las formas de apropiación de las nuevas culturas escritas. En este sentido, ambas poseen una actitud de defensa, un medio para estar informadas y evitar ser dañadas. Ester busca y selecciona información que le permite la resolución de problemas y la interacción en la vida cotidiana. Como protección a ser lastimada, Magdalena evita el acceso a estos medios restringiendo su uso al ámbito familiar y al institucional. En el contexto se hace perceptible la brecha digital entre ambas mujeres, cuyas historias de vida comparten la vulnerabilidad del medio, considerando el acceso a internet y a ciertos contenidos dependiendo de su situación económica particular, así como de la interacción con otros contextos y el contacto con nuevas culturas escritas.

En el siguiente apartado se expone el desarrollo de una secuencia didáctica originada del análisis y la reflexión de experiencias relativas a la apropiación de las nuevas culturas escritas en la cotidianidad dentro y fuera del ámbito escolar. El diseño surgió del reconocimiento de nuevas culturas escritas en el contexto y del examen de una práctica social vivida en el interior del aula de manera similar a lo que ocurre en el barrio.

### ***Diseño de la secuencia didáctica considerando las nuevas culturas escritas como práctica social***

La secuencia didáctica titulada "Nos comunicamos por WhatsApp y conversamos libremente" surgió de la reflexión acerca de las observaciones en el aula concernientes a la anulación de la cultura escrita entre niños en la participación de un evento comunicativo como "algo observable, objetivado en una situación de interacción mediada por el texto escrito" (Marinho, 2009, p. 50). En este sentido, el envío de recados en pedazos de papel, por el que se reprimió

verbalmente a los niños, provocó malentendidos entre amigos porque los recados fueron usados inicialmente para despedirse y desear buen día, pero terminaron provocando un conflicto.

Con fundamento en este incidente y en el análisis del registro en el diario de campo y la entrevista en profundidad a una madre de familia, diseñé dicha secuencia didáctica. Del primero se recuperó la experiencia de llamar la atención al niño por haberse comunicado con su amigo por mensajes, y de la entrevista en profundidad se consideró la narración de la madre que alude a la práctica cotidiana en el hogar de enviar y recibir mensajes por WhatsApp por el artefacto electrónico (Méndez Guerrero, 2018).

### ***Los procesos de enseñanza-aprendizaje***

La práctica situada se llevó a cabo el 9 de enero de 2015. La secuencia, de ocho episodios, inició a las 8:45 y finalizó a las 9:57 (una hora y 12 minutos), en el aula de una escuela federal ubicada en un barrio en situación de vulnerabilidad, en la periferia de la ciudad.

***Episodio uno.*** La conversación versó sobre la cotidianidad de los niños. Una charla informal de cinco minutos giró en torno a los regalos navideños y la pertinencia de estos. En voz de los niños: “a mí Santa Claus me trajo una patineta y unos patines; yo creo que me lo trajo para que me partiera todo”, “que me trajo una patineta que ni siquiera me sirve, y cada vez que le intento me caigo”, “¡no, yo no se lo pedí!”. En particular, uno de los niños mencionó la muerte de un familiar —“se murió mi abuelito”— y dejó ver sus creencias de tipo religioso: “mi abuelito está arriba con diosito”.

Durante este periodo se pusieron en acción los polos relacional y pragmático, con la escucha empática de la docente. Se compartieron ideas acerca de los regalos que reciben en las fechas navideñas y, como se anticipa arriba, del significado de la muerte, el cual ellos aprenden en el contexto y da cuenta del bagaje religioso que alude a una vida después de la muerte. En este sentido, el polo epistémico se hizo presente, aunque las actividades de enseñanza-aprendizaje no habían comenzado propiamente. De tal modo, se evidenciaron los conocimientos previos de los niños, los cuales, a través de los significados, hacen patente el acervo semiótico de la comunidad. Los educandos enunciaron sus inquietudes y preocupaciones, que más tarde retomarían en la escritura y lectura de los recados.

***Episodio dos.*** Durante este se dialogó sobre la temática abordada, el uso del teléfono celular como práctica social en el espacio de afinidad. Por medio de preguntas entraron en contacto con los conocimientos construidos a través de las interacciones con sus familiares: “mandas un mensaje y se lo envías, y

la otra persona te lo envía a ti”, “dijo mi mamá que tiene una foto. Él puede ver lo que dice. Ahí puedes mostrar canciones y [...] videos”. Es decir, se pone de manifiesto “lo que los niños saben de la lectura y escritura a través de la recepción e interpretación de los mensajes multimodales” (Street, 2005, cit. en Méndez Guerrero, 2018, párr. 11).

Los niños refirieron formas de relacionarse en la práctica social que dan cuenta de la brecha digital en la que están inmersos: “el internet es como un cable”, “también, este, te pueden robar el internet; mi hermano se lo roba”. Observamos que las nuevas culturas escritas se encuentran permeadas por relaciones de poder visibles en “la disponibilidad, es decir, la presencia física de materiales de lectura y escritura, así como de infraestructura” para su distribución (Kalman, 2008, p. 116). El acceso, en este sentido, se refiere a las “oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona vis-à-vis con otros lectores y escritores, y a las oportunidades y modalidades para aprender a leer y escribir” (Kalman, 2004, p. 8). Algunos niños sin disponibilidad de internet afirmaron que no robarían la conexión a una red wifi “porque es malo robar”, “porque luego, si alguien se da cuenta, puedes ir a la cárcel”, lo que da cuenta de los valores y las creencias. Aquí se hace evidente el polo epistémico y relacional.

*Episodio tres.* Con la organización, docente y alumnos, en conjunto, abordaron el aprendizaje de la lengua escrita mediante el uso de WhatsApp, momento en el que hicieron los siguientes comentarios: “necesitamos tener internet”, “te metes, este, a un cuadro y ahí te empieza a pasar las caritas, y le puedes poner la que tú quieras [...] una triste es que está triste y si está una con unos cuernos, está enojado”. Ello refleja la relevancia de mostrar las emociones usando emoticones.

Entre otras preguntas, se planteó “¿necesitamos escribir por WhatsApp?”, a partir de la idea identificada en el contexto de que no es apropiado escribir por medio de dispositivos móviles, ya que

esta práctica es poco valorada socialmente, pues ocurre en el ámbito multimodal. No obstante, los niños indicaron que sí es necesario: “Para mandarle lo que le quieres decir”, “O porque [...] estás lejos y necesitas decirle una cosa importante”. “Haga de cuenta que como si ella no escribió la tarea, a ella le puedes mandar la tarea”. De tal modo, los estudiantes dieron cuenta de los usos, los fines particulares y los conocimientos sobre esta acción específica en un tiempo y un espacio con ayuda de la tecnología y sus habilidades. Asimismo, hicieron patentes las creencias que tienen al participar que aluden a su contexto específico (Street, 1993; Kalman, 2008). Con lo anterior, el principal polo puesto en acción fue el epistémico.

Se emplearon hojas de libreta en ausencia de dispositivos móviles y de red de internet, con la finalidad de reconstruir formas de interacción interpsicológica similares a las que acontecen en el espacio de afinidad (Gee, 2004). A pesar de la carencia del espacio virtual para la participación en la nueva cultura escrita, con los elementos del contexto se idearon formas de interacción interpersonales que contribuyen al desarrollo de los niños para transitar a procesos intrapsicológicos (Vygotsky, 1979).

*Episodio cuatro.* En este se gestionaron acuerdos y condiciones para la realización de la actividad, con sugerencias como “también, no, no escribir maldiciones en la hoja, porque eso no se debe de hacer para los niños chiquitos”. Varios estuvieron en desacuerdo porque se consideran mayores. Después de dialogar sobre el uso de las “maldiciones” o términos altisonantes y faltas de cortesía en los mensajes, acordaron no emplearlos porque “luego podemos hacer llorar al otro”, “porque además es malo o porque cuando dices una maldición es como si dijeras que el otro es así”, “porque las maldiciones son cosas del diablo”. Al final, el argumento que sustentó la decisión fue que “a lo mejor podemos hacer sentir mal al otro [...] podemos ofender al otro”. En consecuencia, se acordó que se evitaría “escribir maldiciones” en el contenido de los mensajes.

A lo largo de nueve minutos mencionaron creencias relativas a la escritura, así como valores que se ponen en juego al comunicarse con los demás por escrito; en estos subyacen incluso concepciones de índole espiritual: “porque las maldiciones, son cosa del diablo”, un ser maligno que no es posible ver pero que se materializa a través de la palabra cuando se daña al otro, que, a su vez, se enmarca en el concepto de lo malo.

En este episodio predominaron los polos en tensión pragmático y relacional, mediante las formas de relacionarse conforme al contexto de los niños. El polo epistémico atravesó ambos, porque los niños se hicieron conscientes del sentir del otro (Rubtsov, 2016). Esta conciencia del otro es un elemento que deja ver el nivel de desarrollo del niño; fácilmente construye y dota de significado las funciones de la escritura como artefacto cultural para comunicarse.

*Episodio cinco.* En la práctica social emplearon la oralidad, la lectura y la escritura, en un traslape, y redactaron mensajes con imágenes y emoticones. La movilidad de los niños en el espacio físico fue relevante para establecer comunicación con quienes desearan y así entregar la hoja. Algunos dialogaron hasta con cinco compañeros: “platicué con Ángel, con Jhovany, con Bryan y con Oscar de las caricaturas [...] con otro, este, le puse que cómo te va y él me empezó a decir bien y así [con otro], este, de ver quién es más fuerte”. Alguien contó un fragmento de la película mexicana *Las momias de Guanajuato* a otro compañero. Abordaron diversos temas para reconocer al interlocutor: “si lo haces [...] y no voy a saber de quién es”.

Algunos niños escribían palabras o enunciados con falta de correspondencia grafo-fónica; por ejemplo, Teresa preguntó a su compañera “¿aquí qué dice?”. Posteriormente le explicó cómo escribir la palabra para que se produzca dicha correspondencia. En tanto, la docente miró y circuló por el salón con disposición de ayudar si lo requerían o solicitaban. Se observó un ambiente de interés y trabajo.

*Episodio seis.* Durante este, los compañeros leyeron al grupo las producciones escritas: “yo le dije a Oscar: ‘Oscar, regrésame la regla’ [...]”. Un niño consideró que el mensaje sirvió para decirle “¿me pasas la regla, por favor?” porque le pertenece. Además, aludieron a emociones de diversa índole y el cambio de clima: “como están los días fríos, es invierno me la pasé triste [con emoticón] ¿y tú?”.

En el barrio es común oír conversaciones entre vecinos o conocidos acerca del clima, cuando salen a barrer al frente de la casa o, bien, cuando realizan un “mandado”, en las que los días fríos de invierno son calificados como tristes. En este sentido, en un diálogo entre dos niñas, una de ellas aludió a una percepción

construida en su contexto que le confiere nuevo significado al invierno: para ella, no es triste, sino feliz. Se demarcó de lo que escucha cotidianamente para contar que en el invierno la pasó “muy bien”. En estos ejemplos es evidente que los niños escriben y leen sobre la realidad en que se sitúan, sea familiar, escolar o contextual.

La escritura tiene sentido para un fin personal entre los niños. Observamos, además, cómo los signos y el artefacto (la hoja de papel) median la actividad (Vygotsky, 2010). Por esta razón, y con fundamento en el enfoque sociocultural, la actividad de escritura cobra relevancia articulándose una práctica informal con lo que sucede en el interior del aula. Por lo tanto, es claro que los polos relacional y epistémico fueron puestos en tensión.

*Episodio siete.* Se reflexionó sobre la lengua escrita a partir de un enunciado propuesto por dos niñas.

Maestra: ¿Qué dice aquí?

Alumno (Ao4): Pava el dos de febero es mi cupeaños.

Alumna (Aa4): [Dirigiéndose a Isaac] Esta es una “r” [señalando la palabra “pava” que debe decir “para”]. “r” está mal escrita porque parece “v”.

Alumno (Ao4): Aquí le falta una “l” [donde dice cupeaños].

Alumna (Aa6): Del dos de “febero” debe ser “febrero” [corrige con el marcador].

Alumnos: ¡Febrero!

Alumno (Ao5): ¡Sí! Uuuu [gritando].

Alumno (Ao6): ¡Uauaua! [gritando].

Continuaron con las correcciones:

Alumno (Ao5): Pero los que no saben leer, ¿cómo le van a hacer para leer aquí?

Maestra: ¿Cómo creen que le van hacer los que no saben leer para entender esto?

Alumna (Aa9): Que un compañero se lo diga.

En las entrevistas, los niños manifestaron la importancia de ayudar a los compañeros en la lectura y la escritura: “a mí me enseñó algo: que podemos ayudar a los otros, pero no le tenemos que escribir las cosas”; “que nada más les digamos cómo se escribe, no se la escribamos”; “en algunas palabras no le entendí, pero ya después ya las corregía, y ya era cuando ya le entendía”; “le ayudé diciéndole cómo se escriben, no se lo hice”. La toma de conciencia del aprendizaje propio y el de sus compañeros propició la colaboración entre pares en las correcciones para la correspondencia grafo-fónica, y la segmentación como medio para comprender los mensajes del otro. Por lo tanto, se hicieron manifiestos los polos epistémico y relacional.

*Episodio ocho.* En plenaria, algunos compañeros platicaron sobre los aprendizajes obtenidos: “aprender del celular”, “saber del celular para chatear”, “aprender a usar el celular”, “cómo hacerle para entenderle al celular”, “para entender los mensajes”, “para saber comunicarnos”, “para saber cómo hay señal (conexión a internet)”, “para chatear”. Después, cuando se les preguntó sobre su sentir, externaron: “porque enseña cómo corregir las cosas que escribe el otro”, “yo le ayudé a Karla [...] a corregir las palabras”.

Los aprendizajes mencionados dan cuenta de la práctica social. Al respecto, el origen de la conciencia individual es la actividad colectiva y social, la cultura, los signos y los símbolos (Rubstov, 2016). Los aprendizajes logrados de forma colaborativa revelan el desarrollo de los niños respecto a la voluntad de ayudar a otros para comprenderlos, como parte del proceso de alfabetización en la escuela, con experiencia o prácticas sociales situadas. Así, los ocho episodios muestran los principios de la acción pedagógica seguidos por la docente, que se explicarán en el siguiente apartado.

### ***Los principios de acción***

La observación de la práctica docente como dispositivo de coexplicitación permitió la toma de conciencia de los polos en tensión. Para el análisis se consideraron las tres lógicas de acción establecidas por Fierro y Fortoul (2014), que fueron mencionadas en el apartado relativo al entramado metodológico.

La observación de los polos puestos en tensión evidencia la actividad en acto a través del análisis entre el docente y el investigador. Ello permitió “leer” la lógica de acción, por lo tanto, mostró la forma de trabajo, las interacciones en los intercambios e implicaciones subjetivas. De esta forma se identificaron los conceptos construidos por los niños y lo que significan para ellos. A continuación, se enlistan los principios de acción:

A) *A priori*. La incertidumbre previa a la clase. El diseño fue planteado desde una reflexión profunda sobre el contexto sociocultural y una práctica situada.

B) *In situ*. En el desarrollo de la sesión ocurrieron imprevistos por los que se modificó el actuar de la docente. Ella gestionó los desajustes, improvisó para resolver situaciones problemáticas o realizar ajustes (Altet, 1994, cit. en Altet, Blanchard-Laville y Bru, 2012).

C) Desinstalación de la docente como dadora del conocimiento. Planteó la pregunta de partida; solicitó, incitó y dio la palabra; recordó la regla de la actividad; propició la comunicación entre pares; resumió y enfatizó el punto de análisis; reguló y distribuyó la palabra, y regresó sobre la pregunta clave.

D) Se llevó a cabo una práctica social real situada de la lengua escrita (Lerner, 2004) considerando el contexto sociocultural de los niños.

E) Hubo un rescate verdadero de conocimientos previos de los niños.

F) La gestión de acuerdos y condiciones para el desarrollo de la secuencia dan cuenta del nivel de conciencia del otro.

G) Con la escritura, la lectura y la oralidad voluntaria, se creó un espacio de afinidad (Gee, 2004) en el que los niños dialogaron sobre temas de su interés.

Por lo tanto, la actividad fue sugestiva y, lo más importante, consistió en la lectura y escritura de sus mundos (Freire, 2004), como parte del proceso de alfabetización de los niños.

H) La docente y los alumnos mostraron interés por el aprendizaje de los otros. En este aspecto, la colaboración entre pares abonó a la construcción del conocimiento como actividad interpsicológica (Vygotsky, 1979) y significativa.

I) La actividad permitió que los niños con niveles diferenciados en la conceptualización de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1999) y periodo de evolución de la lectura (Vaca, 1996 y 1997) interactuaran para construir nuevos aprendizajes a través de la participación de estos en las nuevas culturas escritas.

J) Los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollaron a través de relaciones simétricas, en las que la palabra de todos fue considerada y visible en el desarrollo de la voluntad como actividad psicológica superior.

K) *A posteriori*. En la reflexión acerca de la actuación de la docente se determinó que el ambiente construido se convirtió en una fuente de desarrollo (Veresov, 2010) de los procesos de alfabetización de los niños.

## CONCLUSIONES

El propósito de la investigación fue conocer y comprender los procesos de alfabetización, considerando la cultura escrita local desde lo que realizan los niños y sus madres en la vida cotidiana, con el objetivo de generar nuevas prácticas sociales en la escuela primaria y en el contexto. Dicho propósito se logró a partir del reconocimiento de la cultura escrita en los “espacios generadores” relacionados con “situaciones demandantes, situaciones de andamiaje y situaciones voluntarias” (Kalman, 2004, p. 96) y en espacios de afinidad (Gee, 2004), en las prácticas sociales en que participan los niños y sus madres. Estos se ubican en un contexto en situación de vulnerabilidad, donde las mujeres sufren una doble opresión: de clase y de género (Lagarde, 2015).

Examinar cómo son el contexto y los espacios generadores de la cultura escrita de los niños y sus madres permitió reconocer lo que se lee, escribe y habla en ese contexto y la forma en que los niños y sus madres participan en las prácticas sociales de índole familiar, religiosa, institucional, económica y escolar. Además,

se observaron dos prácticas particulares del contexto como la desarrollada en el presente artículo, “envío y recepción de mensajes”, vinculada a situaciones demandantes, de andamiaje y voluntarias, que también suceden en espacios de afinidad (Gee, 2004).

A partir del reconocimiento de la cultura escrita, se diseñó una propuesta de innovación pedagógica desde la perspectiva teórica sociocultural. En tal propuesta se argumentó la influencia de la cultura escrita propia del contexto de los niños y sus madres en el proceso de alfabetización.

La secuencia didáctica presentada forma parte de una propuesta de innovación pedagógica que fomenta la interacción, explicada desde el polo relacional. Esto explica el entusiasmo mostrado por los niños en la actividad. Con la ayuda entre pares, ellos lograron escribir y leer los mensajes en virtud de la necesidad de comprender al otro.

Atendí de forma individual y grupal a los niños que participaron creando un ambiente de confianza para comunicar inquietudes, dudas, opiniones y aportaciones. Por lo tanto, el ambiente de aprendizaje construido se convirtió en una fuente de desarrollo (Vygotsky, 1998, cit. en Veresov, 2010) mediando nuevas reorganizaciones cognitivas.

En el polo epistémico se identificaron los episodios con mayor carga de tensión. En el segundo, en el que rescatamos cómo se posicionaron los niños frente a la práctica social, los usos y el contexto en que la realizan, mediante el análisis de la disponibilidad, acceso a dispositivos móviles y conexión a internet dentro y fuera del aula. En el quinto episodio, cuando los niños escribieron, leyeron y se auxiliaron oralmente. En este transitaban por las cuatro etapas de la “ley genética, extremadamente importante, que caracteriza el desarrollo de todas las funciones psicológicas superiores —de la memoria lógica, la atención voluntaria y el pensamiento en conceptos—” (Vygotsky, 1998, p. 103), pues transitaban del nivel de funciones psicológicas inferiores a un desarrollo de funciones psicológicas superiores, mediante la conformación de conceptos en torno a la alfabetización.

En los episodios sexto y séptimo, los niños leyeron las producciones frente al resto del grupo y reflexionaron sobre la lengua a partir de los enunciados. En consecuencia, a lo largo de la sesión se establecieron interacciones que contribuyeron a la construcción de conocimientos cargados de significado en los procesos de alfabetización. Asimismo, la mediación de los niños con un nivel mayor de conceptualización de la escritura ayudó a que otros niños transitaran a una siguiente etapa de desarrollo, en este sentido Vygotsky (1994) señala que:

Finalmente, el tercer tipo de transición de la tercera etapa a la cuarta, el “crecimiento” del método externo al interno, es el siguiente: el niño, después de dominar la estructura de algún método externo, construye los procesos internos de acuerdo con el mismo tipo. Mira fijamente de inmediato para usar los esquemas internos, intenta usar sus recuerdos como signos, el conocimiento que adquirió anteriormente, etc. En este sentido, el investigador se sorprende por el hecho de que un problema una vez resuelto conduce a una solución correcta en todas las situaciones análogas. Incluso cuando las condiciones externas han cambiado radicalmente (p. 66).

Aunque no todos los niños participaron en la lectura de las producciones y en la reflexión, podemos considerar el principio histórico-cultural que señala que el desarrollo ocurre primero en el plano social y posteriormente en el individual (Vygotsky, 1979). Por consiguiente, estamos ante niveles de desarrollo diferenciados en la alfabetización y en la apropiación de la cultura escrita que a través de interacciones sociales mediadas por el docente culminaron en el desarrollo de funciones psicológicas superiores.

En el polo pragmático fue visible la secuencia didáctica, con un inicio que cerró con la recuperación de verdaderos conocimientos previos; el desarrollo, en el que los niños interactuaron de forma simétrica, y el cierre, con la plenaria respecto a los aprendizajes construidos. Así, se tornó visible la tensión entre los polos epistémico, relacional y pragmático, interrelacionados en una situación didáctica en la que se favoreció el desarrollo de la alfabetización mediada por la cultura escrita desde el contexto sociocultural de los niños y la escuela.

La construcción del diálogo empático con los niños y las madres de familia propició el desarrollo de relaciones simétricas (Méndez, 2018). El reconocimiento del respeto y la dignidad de cada uno generó una forma de relacionarnos diferente que influyó en un nivel mayor de conciencia en el proceso de aprendizaje y de voluntad, como funciones psicológicas superiores. Esto permitió adentrarme en el conocimiento del contexto local. Comprendí, además, que la forma de actuar, hablar, moverse, sentir y la manera de aprender de las madres y los niños corresponden a un entorno sociocultural, en un espacio y tiempo histórico con la presencia de nuevas culturas escritas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). Fondo de Cultura Económica. [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/1\\_altet\\_la\\_competencia\\_del\\_maestro.\\_las\\_practicas.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/1_altet_la_competencia_del_maestro._las_practicas.pdf)
- Altet, M.; Blanchard-Laville, C., y Bru, M. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Altet, M., y Vinatier, I. (2008). *Analyse chercheurs enseignement apprentissage interactions processus*. Collaboration praticiens. PUR.
- CEPAL (2000). *Panorama social de América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) (s/f). Medición de la pobreza 2018-2020. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza\\_2020.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx)
- Echeverría, J. (2005). La sociedad de la información en Europa. En O. Islas (ed.), *Internet y la sociedad de la información*. Una mirada desde la periferia. Tomo I (pp. 83-110). Editorial Quipus, Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina.
- Echeverría, J. (2008). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4(10), 171-182. <http://www.revistacts.net/wp-content/uploads/2020/01/vol4-nro10-doss07.pdf>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2014). *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables*. Puntualizaciones. Sin pie de imprenta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Falmer Press.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Instituto de la Educación de la UNESCO, Siglo XXI Editores, Secretaría de Educación Pública. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149457>
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* (46), 107-134. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a06.pdf>
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica.
- López-Bonilla, G., y Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco Altamirano y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-49). Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, Fundación SM de Ediciones México.
- Marinho, M. (2009). Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. En J. Kalman y B. V. Street (coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 40-63). Siglo XXI Editores, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica.
- Méndez, J. M. (2018). Literacy practices of children and their mothers in a specific social and cultural context. Generating new social practices. *Cultural-Historical Psychology*, 14(1), 59-64. [https://psjournals.ru/files/92331/chp\\_2018\\_n1\\_Mendez.pdf](https://psjournals.ru/files/92331/chp_2018_n1_Mendez.pdf)

- Méndez Guerrero, J. M. (2018). Los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando las nuevas culturas escritas del contexto. *RED. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 13(mayo-agosto). <https://historico.mejoredu.gob.mx/los-procesos-de-ensenanza-aprendizaje-considerando-las-nuevas-culturas-escritas-del-contexto/>
- Rubtsov, V. (2016). *Scientific School of L. S. Vygotsky. Traditions and Innovations Symposium (27-28, June 2016)*, Moscow State University of Psychology & Education. ISCAR.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (23), 26-34. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/296/289>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2005). Understanding and defining literacy. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2006. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146186>
- Vaca, J. (1996). Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(3), 23-32. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n3/17\\_03\\_Vaca.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n3/17_03_Vaca.pdf)
- Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-Historical Psychology* (4), 83-90. [https://psyjournals.ru/files/32913/kip\\_2010\\_4\\_Veresov.pdf](https://psyjournals.ru/files/32913/kip_2010_4_Veresov.pdf)
- Vygotsky, L. (1928). Problema kulturnogo razvitiya rebenka [The problem of the cultural development of the child]. *Jurnal Psihologii, Pedologii i Psihotehniki* (1), 58-77.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad. Silvia Furió. Paidós.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the cultural development of the child. En R. van der Veer y J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader* (pp 57-72). Basil Blackwell.