



CyP
Revista Cambios y Permanencias
Publicación multi e interdisciplinaria
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol.11, Núm. 2, pp. 626-651 - ISSN 2027-5528

Sincronía pedagógica emocional y dificultades lectoras en los primeros grados de escolaridad

Emotional pedagogical synchrony and reading difficulties in the first grades of schooling

Claudia Patricia Niño

Universidad Baja California
orcid.org/0000-0002-0238-797X

Adrián Filiberto Contreras

Universidad de los Andes, Venezuela
orcid.org/0000-0001-6711-3649

Erik José Vera

Instituto Técnico Agrícola, Colombia,
orcid.org/0000-0002-7725-3546

Recibido: 4 de septiembre de 2020

Aceptado: 15 de noviembre de 2020

HAREDES
Grupo de Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación



Universidad
Industrial de
Santander

Universidad Industrial de Santander / cambiosypermanencias@uis.edu.co

Sincronía pedagógica emocional y dificultades lectoras en los primeros grados de escolaridad

Claudia Patricia Niño Rueda
Universidad Baja California, Tepic,
Nayarit, México

Licenciada en Idiomas, Especialista en Docencia
Universitaria, Especialista en Entornos virtuales,
Magister en Educación y Doctora en Educación.

Correo electrónico: claupatty27@gmail.com

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0238-797X>

Adrián Filiberto Contreras- Colmenares
Universidad de los Andes, Táchira,
Venezuela

Abogado, especialista en Derecho Administrativo y
Doctor en Educación.

Correo electrónico: adrianfilidi@gmail.com

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-6711-3649>

Erik José Vera Mercado
Instituto Técnico Agrícola, Cáchira, Norte
de Santander, Colombia

Ingeniero electrónico, Ingeniero Electricista,
Magister en administración de empresas, Doctor en
ingeniería.

Correo electrónico: ie.tecnicoagricola@gmail.com

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-7725-3546>

Resumen

El presente artículo explica la emergencia del constructo Sincronía pedagógica emocional en el marco de una investigación cualitativa explicativa de enfoque introspectivo vivencial, que se apoyó en la investigación acción y la teoría fundamentada para su diseño teórico y metodológico. Este concepto emergente abarcador surge al aplicar 3 encuestas a maestros y analizar las características de las estrategias de mediación que usan durante la enseñanza, el

aprendizaje y la evaluación de la lectura, así como, la atención a las dificultades lectoras que los estudiantes presentan en los primeros grados escolares en una institución educativa pública colombiana. Se fundamenta en Vygotsky (1981), Goleman (2018), De Gregori (2003), Maturana (2001), Brofenbrenner (1979). Revela en las estrategias de apoyo emocional, la mediación pedagógica guiada y la interacción triádica factores de éxito para la intervención pedagógica que propende la atención adecuada y oportuna de las falencias lectoras de los lectores novatos durante los primeros grados escolares. Estos hallazgos teóricos tienen un alto grado de significancia en la orientación de maestros e instituciones educativas para el diseño de intervenciones pedagógicas adecuadas que buscan disminuir la brecha educativa y otros factores de fracaso escolar que podrían relacionarse con las falencias lectoras de los estudiantes.

Palabras clave: Mediación, dificultad en el aprendizaje, enseñanza de la lectura, intervención, evaluación del estudiante.

Emotional pedagogical synchrony and reading difficulties in the first grades of schooling

Abstract

This article explains the emergence of the Emotional Pedagogical Synchrony construct within the framework of an explanatory qualitative research with an experiential introspective approach, which relied on action research and grounded theory for its theoretical and methodological design. This comprehensive emerging concept arises when applying 3 surveys to teachers and analyzing the characteristics of the mediation strategies they use during teaching, learning and reading assessment, as well as the attention to the reading difficulties that students present in the first school grades in a Colombian public educational institution. It is based on Vygotsky (1981), Goleman (2018), De Gregori (2003), Maturana (2001), Brofenbrenner (1979). In the emotional support strategies, the guided

pedagogical mediation and the triadic interaction, it reveals success factors for the pedagogical intervention that provides adequate and timely attention to the reading deficiencies of novice readers during the first school grades. These theoretical findings have a high degree of significance in guiding teachers and educational institutions for the design of adequate pedagogical interventions that seek to reduce the educational gap and other factors of school failure that could be related to students' reading deficiencies.

Keywords: Mediation, learning difficulty, reading instruction, intervention, student evaluation.

Introducción

En el paradigma sociocultural se prioriza la mediación como factor clave en el aprendizaje. Así, los recursos, el lenguaje, la familia, el compañero de clase, el maestro, la institución educativa son instrumentos y medios esenciales para el éxito educativo. Generalmente, el aprendizaje no se da en aislamiento, se requiere un mediador que brinde acompañamiento inicial e impulse el tránsito entre lo que alguien sabe, lo que aprende con otro y lo que potencialmente puede aprender (Vygotsky, 1981).

Desde un enfoque de la educación basado en los derechos humanos el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008, p.88) resaltan el rol de los progenitores, cuidadores, maestros, instituciones y estudiantes como asociados al proceso educativo. Destacan la responsabilidad y el compromiso de progenitores y cuidadores como factores clave en las fases iniciales del aprendizaje y en la educación permanente de los niños, con el fin de no ver disminuidas sus oportunidades de acceder a la educación.

Al reconocer que en las instituciones hay ausencia de compromiso respecto al acercamiento a las familias y un gran número de familias carece de conocimientos, capacidades y recursos para interactuar con los docentes plantean la educación y el asesoramiento a los progenitores como una alternativa viable para fomentar su capacidad de apoyo y comprensión de las necesidades de sus hijos durante la infancia. Lo anterior, con el fin de no correr el riesgo de desnegar este derecho generación tras generación.

En este sentido, también reconocen que, brindar una educación de calidad depende del compromiso y la capacidad del docente. La escuela tiene responsabilidad para proveer derechos a los niños y a los docentes, responder a sus preocupaciones y necesidades e incluirlos en la toma de decisiones. Así, los niños como asociados pueden funcionar como mentores, proporcionar información y evaluaciones sobre los métodos y recursos de enseñanza. Finalmente, todos los actores educativos mediante una política de integración pueden hacer que los niños estudien en ambientes donde se sientan acogidos, seguros y respetados, reciban el mismo trato que todos y tengan las mismas oportunidades.

En la mediación pedagógica se comprende que cada aprendiz posee unas condiciones previas con las cuales se dispone para aprender. A partir de la maduración de sus procesos

de desarrollo interactúa con el saber y alcanza nuevos niveles de desarrollo y conocimiento. No obstante, aunque posee capacidades para apropiarse de parcelas del conocimiento por su propia cuenta, la mayoría de las veces requiere de una acción intencional, deliberada y sistemática por parte de los agentes mediadores.

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 presentan (Ríos 1997, p.38).

En este sentido la mediación pedagógica es función de un sujeto de apoyo quien organiza todas las condiciones y situaciones para que el aprendiz alcance el dominio de un saber a partir de la disposición que tenga. Se entiende esta disposición como los recursos cognitivos, sociales, emocionales, operativos y comunicativos que cada sujeto posee. Se parte de lo que sabe y puede hacer solo y se proyecta un acompañamiento hasta alcanzar niveles potenciales de aprendizaje que se facilitan con la ayuda conjunta de otros.

De acuerdo con Vygotsky (1981, como se citó en Ríos, 1997, p.36) se acompaña al aprendiz desde su zona de desarrollo real hasta su zona de desarrollo potencial:

El proceso de mediación guiado por el adulto u otras personas concede al niño la posibilidad de valerse de un conjunto de capacidades que no le pertenecen; así puede disponer de una conciencia ajena, de una memoria, una atención, unas categorías y una inteligencia prestadas por el adulto, las cuales suplementan y conforma gradualmente su imagen del mundo y construyen paulatinamente su estructura mental. Durante mucho tiempo será una mente social, que funciona con soportes instrumentales y sociales externos. A medida que esa mente externa y social vaya siendo dominada por el niño y vaya construyendo los correlatos internos de los operadores externos estas se irán interiorizando y conformando en la mente del niño.

Esta ayuda es gradacional, algunas veces requiere apoyo en procesos cognitivos como la memoria o la atención. Otras veces surge ante la necesidad de objetivos claros y estrategias. Sin embargo, esta moderada dependencia inicial se transforma con el tiempo, en capacidades propias adquiridas como resultado de un acompañamiento direccionado y sistemático. En el proceso lector la mediación es realizada por múltiples sujetos y herramientas culturales que moldean las habilidades que un lector puede alcanzar dentro y fuera de su escolaridad. En consecuencia, la construcción y desarrollo de la capacidad lectora depende de la resonancia que tengan todos los sujetos y factores participantes.

La investigación tiene un alcance explicativo de la intervención pedagógica en un contexto institucional de educación pública, por lo cual, desde un enfoque introspectivo-vivencial (Padrón, 2000) y a través de las voces de los sujetos involucrados incluyendo la participación de la investigadora en su condición de observador participante, plantea la necesidad de conocer las relaciones entre los hechos que se encuentran en la realidad. Su objetivo es generar una aproximación teórica sobre la intervención pedagógica para atender las dificultades en el proceso lector de los estudiantes durante los primeros grados de escolaridad en una institución de educación pública colombiana en el municipio de Girón, Santander, para lo cual se planteó la necesidad de indagar sobre hechos que pueden ser antecedentes o consecuentes y a partir de ellos se logre explicar las condiciones de ocurrencia de la realidad.

Se trazó como objetivos específicos caracterizar las intervenciones pedagógicas que se implementan para atender las dificultades en el proceso lector y determinar los factores que inciden en la implementación de una intervención pedagógica que busca su atención. Se estableció como supuesto que si se detectan las dificultades en el proceso lector en los estudiantes de 1 a 3 de primaria y se realiza una intervención pedagógica adecuada es posible mejorar su desempeño lector.

El presente artículo se limita a explicar el proceso analítico y hermenéutico que dio emergencia al constructo Sincronía pedagógica emocional, el cual, se identificó como uno de los factores de alta significancia para la atención a la dificultad lectora y surgió a partir de la unidad hermenéutica denominada Mediación pedagógica.

En concordancia con lo expresado y a partir de la disquisición de la realidad observada, los resultados en el estudio encontraron correlación con los planteamientos sobre la mediación en Vygotsky (1981) y Contreras-Colmenares (2004), la implicación parental en Rodríguez (2016) y Mora (2015) la proporcionalidad entre la razón y la emoción en De Gregori (2003) Goleman (2018) y Maturana (2001), y la intervención pedagógica en Bronfenbrenner (1979) y Touriñan (2014).

1. Metodología

La investigación macro se diseñó atendiendo al ciclo de investigación acción de Kemmis y McTaggart (1988) representado en una espiral de cuatro momentos organizado en dos dimensiones: organizativa y estratégica, los cuales se ejecutaron en 4 fases: diagnóstica, de campo, de análisis y de teorización (ver Figura 1).

Figura 1. Diseño de campo adaptado del ciclo de investigación acción de Kemmis y McTaggart.



Fuente: Kemmis y McTaggart, 1988.

La vinculación de los participantes al estudio se realizó mediante la técnica de muestreo teórico, característico de la teoría fundamentada, por lo cual se utilizó una muestra variada. Este muestreo es definido por Strauss y Corbin (2002, p.219) como:

[...] la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de "hacer comparaciones", cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones.

En las dos primeras fases de investigación se llevó a cabo la recogida de información y el proceso de análisis simultáneo de los datos. En la fase de exploración se aplicaron dos

encuestas a 18 maestros de preescolar a tercero primaria. Para ello se utilizaron cuestionarios validados por expertos, con los cuales se indagó sobre las estrategias de mediación que usaban para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lectura, así como las estrategias para atender las dificultades de los niños. A partir de los resultados de esta encuesta se vio la necesidad de aplicar una tercera encuesta a los docentes directivos y docente orientador de la institución para indagar sus acciones directivas con respecto a la atención a las dificultades lectoras. En la fase de implementación se diseñó y aplicó un programa de intervención pedagógica a 4 niños acompañados de uno de sus padres o cuidadores quienes hicieron un significativo aporte para el análisis de los logros que se alcanzan mediante un programa de intervención.

En la fase de análisis hermenéutico se utilizó el Método de Comparaciones Constantes (MCC) de Glaser y Strauss (1967). Este proceso se realizó mediante un proceso de codificación que facilitó la reducción de los datos. En la codificación abierta se identificaron similitudes y diferencias entre los eventos, las acciones y las interacciones entre los datos que permitieron su agrupación en categorías. En la codificación axial se analizaron las interacciones y las condiciones entre las categorías, lo que permitió la formulación de los conceptos emergentes. En la codificación selectiva los conceptos emergentes se unificaron alrededor de una categoría central denominada concepto emergente abarcador. Finalmente, este proceso de teorización condujo a la formulación de un constructo que representa el fenómeno central del estudio.

La aproximación teórica emergente es un proceso de construcción teórica que en este estudio no pretende formalizar una teoría, sino construir un marco conceptual a partir de un proceso de reducción de los datos de la realidad observada y la construcción emergente de conceptos a partir de su interpretación crítica que buscan explicar el fenómeno en estudio. Este tipo de construcción teórica es descrito por Contreras-Colmenares (2018, p.129) como:

[...] una relatividad conceptual lograda mediante un proceso de teorización por parte del investigador a través de un acto reductivo (organización) de la información cuyo estatuto fundante es la incorporación de los relatos muestras en proposiciones constitutivas emergentes (categorías, conceptos emergentes...) configuradas de modo gradacional para un acercamiento a otra teoría de mayor profundidad (Bunge, 1985), según el nivel de elaboración, de madurez o aproximación de dicha teoría (Padrón Guillén, 2004).

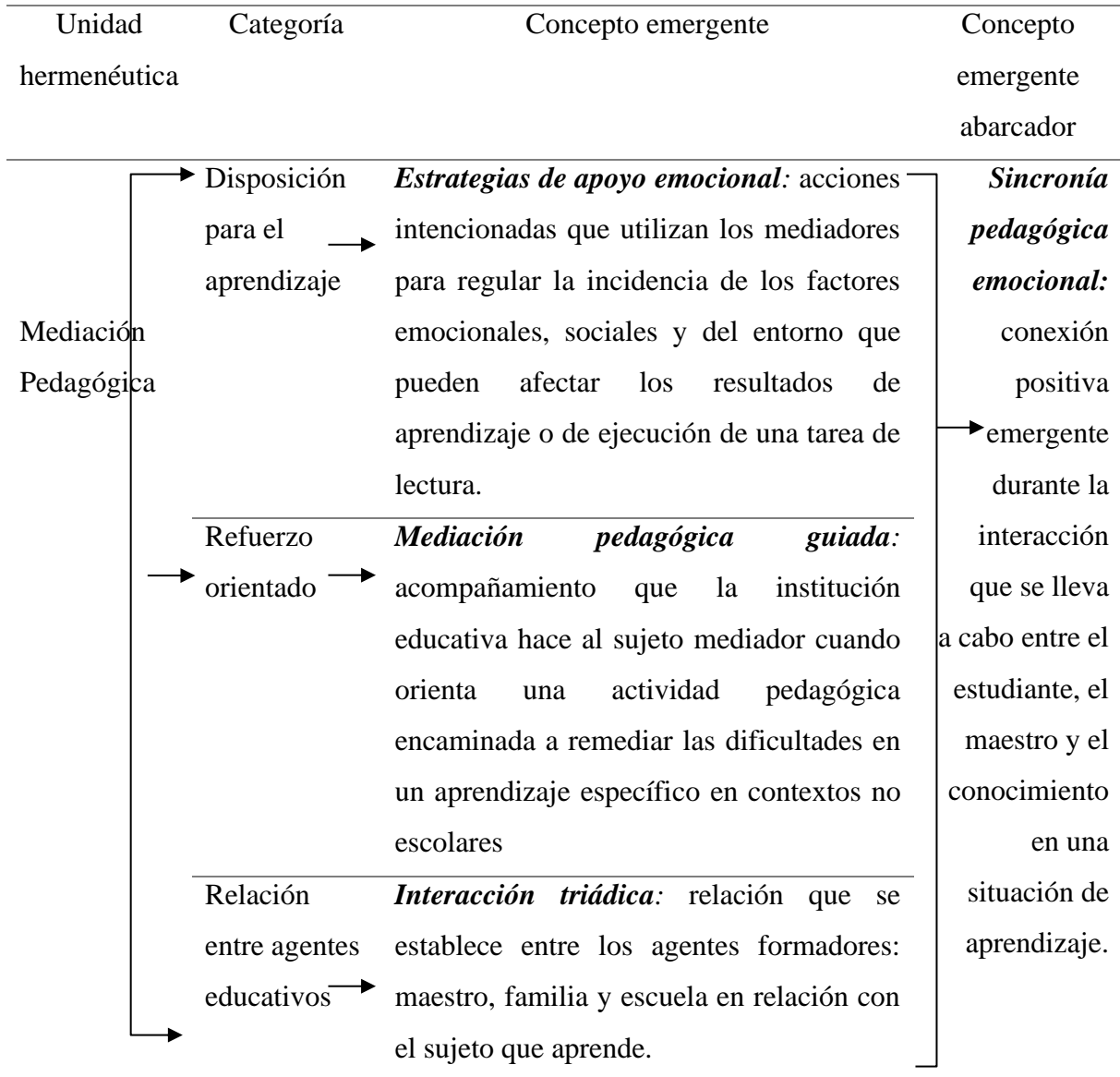
Como se explicó anteriormente, la generación de conceptos emergentes y conceptos emergentes abarcadores fundamentados en los datos siguieron un riguroso proceso de codificación y categorización producto de la observación participante, la aplicación de instrumentos validados por expertos. Estos conceptos están sistemáticamente enlazados y se observa su emergencia en diagramas que muestran el proceso inductivo-deductivo de construcción (ver Figura 2).

El fenómeno de la intervención pedagógica para atender las dificultades el proceso lector presenta una serie de condiciones y variables a analizar como las dificultades lectoras, los factores de éxito, las mediaciones pedagógicas, el diseño de programas que el estudio tuvo en cuenta en sus diferentes fases de investigación, aunque no se incluyen en la presente publicación, la cual sólo da cuenta de una variable específica: la mediación pedagógica.

2. Resultados

En el estudio surgieron cuatro unidades hermenéuticas, sin embargo, este artículo se limita a los resultados del análisis en la unidad hermenéutica Mediación pedagógica, la cual sobresale como un factor que presenta un alto grado de significancia con relación al mejoramiento de las habilidades lectoras, la actitud, la participación del estudiante y la familia durante la intervención pedagógica.

Figura 2. Diagrama relacional de la Unidad hermenéutica Mediación pedagógica, con sus categorías, conceptos emergentes y concepto emergente abarcador.



Fuente: Adaptado de Contreras-Colmenares, 2004.

A continuación, se presenta el análisis de los bloques de relatos de los participantes codificados según la fase de la investigación el instrumento utilizado y el sujeto participante. Esta codificación hace parte del proceso de codificación axial y selectiva. La interpretación de los relatos textuales suscito la emergencia de las categorías: disposición para el

aprendizaje, refuerzo orientado y relación entre agentes educativos.

Figura 3. Relatos de participantes de la categoría Disposición para el aprendizaje.

“Se nota interesada en el ejercicio, con ánimo, dispuesta y mejorando cada día (INBIP1)

“Se esfuerza para hacerlo solo y resolver las preguntas” (INBIP2)

“Inquieto, no presta atención, comprensión más o menos, completa los retos, interesado, pero con distracción” (INBIP3)

“Lo hace muy bien y ella quisiera hacer más, se divierte mucho y le gusta. Tiene gran interés durante el desarrollo del desafío. Completa cada reto y cada vez necesita menos ayuda” (INBIP4)

“Mantiene la motivación y el ánimo, le gusta realizar los desafíos. Es muy capaz, se divierte y mejora poco a poco la lectura de las palabras” (INBIP4)

“Se incluyen estrategias de mindfulness para los espacios intermedios” (DC4)

“Desarrollo del proyecto plan lector” (DI2C2)

Se observa que, durante la intervención, la actitud asumida por los estudiantes para ejecutar los desafíos de lectura es clave (ver Figura 3). Ellos se cargan de emociones al intentar cumplir los retos en un tiempo determinado y cuando las condiciones son positivas los resultados son favorables. Sin embargo, cuando este componente actitudinal y emocional se afecta negativamente, los resultados son contraproducentes para la continuidad del aprendizaje, les genera estrés, mal humor, distracción.

Figura 4. Relatos de participantes de la categoría Refuerzo orientado.

“Es conveniente para reforzar o nivelar a los estudiantes que no alcanzan el nivel del grupo, trabajo entre sus pares” (DI1G1VP8)

“Con los que terminan primero y bien apoyan a otros” (DI1G2LCP13)

“Aprendieron a realizar la caracterización de lectura, registrar los avances en las destrezas específicas evaluadas, controlaron el tiempo, supervisaron y midieron la comprensión de lectura” (DC11)

“De 21 padres de familia que se citaron inicialmente porque los niños presentaban dificultades de lectura sólo 6 se comprometieron y 4 finalizaron el acompañamiento a sus hijos” (DC3)

“La velocidad pasó de lenta o muy lenta a rápida y cerca al estándar, hubo avance en la autonomía y en cada una de las destrezas evaluadas” (INREFIPA)

“Avance en amplitud visual, así como la disminución en segmentación y fijaciones, por ende, se presentó aumento en la velocidad de lectura, la fluidez lectora y la comprensión” (INREFIPAIP)

“Algunos desafíos generan más independencia para que los niños trabajen sin la constante supervisión del adulto, en la medida en que se ejercitan y se familiarizan con la actividad, se vuelven más autónomos, de ahí la importancia de que las actividades sean planificadas, sistemáticas y se ejecuten durante un tiempo específico” (INREFIPAIP)

Sin embargo, se aprecia que, a pesar de que apoyarse en el padre de familia como mediador de aprendizajes en los hogares es una estrategia recurrente por los maestros, esta no evidencia resultados satisfactorios (ver Figura 4). Por una parte, aunque el maestro brinde asesoría, la institución no cuenta con un equipo de apoyo que oriente de forma permanente las sesiones de trabajo y que exija reportes de resultados para que se realice el respectivo seguimiento y la medición del progreso alcanzado, y así garantizar el acompañamiento institucional necesario. Por otra parte, los padres de familia por factores multicausales no asumen esta función orientadora con responsabilidad.

Esta situación se confirmó al realizar el muestreo para la fase de implementación del programa de Intervención Pedagógica Mercurio. De 21 padres de familia, acudientes de niños con dificultades lectoras, sólo 6 se comprometieron y 4 finalizaron el acompañamiento a sus hijos. No obstante, también se constató que el compromiso que asumen los padres es significativo y fundamental para los avances de los aprendizajes. En la fase de intervención

los 4 padres de familia de los niños participantes actuaron como mediadores durante el desarrollo de los desafíos. Por medio de asesorías alcanzaron nociones básicas para realizar caracterizaciones de lectura, registraron avances en las destrezas específicas evaluadas, controlaron el tiempo, supervisaron y midieron la comprensión de lectura.

De igual forma, a pesar de su bajo nivel de estudio, los padres participantes ayudaron a un desarrollo significativo en las habilidades evaluadas durante los desafíos de comprensión y de velocidad. Este se evidenció en el mejoramiento de la amplitud visual, así como la disminución en segmentaciones y fijaciones lo cual influye en el aumento en la velocidad, la fluidez lectora y la comprensión. En cuanto a la autonomía, algunos desafíos generaron más independencia para que los niños trabajaran sin la constante supervisión del adulto, en la medida en que se ejercitaban y se familiarizaban con la actividad. De ahí la importancia de las actividades planificadas y sistemáticas que se ejecutan durante un tiempo específico con el apoyo de la familia y la asesoría de un equipo de apoyo.

Figura 5. Relatos de participantes de la categoría Relación entre agentes educativos.

“La abuela de uno de los participantes se torna un poco agresiva con el niño, puesto que está muy inquieto y desconcentrado, por lo cual hubo necesidad de ayudarla con algunas técnicas para el manejo del estrés” (DC6),

“Las mamás agradecen la ayuda que el colegio les está brindando con este refuerzo y están muy dispuestas a continuar” (DC6)

“Las madres reconocen que la intervención les sirvió para conocer algunos aspectos a tener en cuenta cuando los niños están leyendo” (DC9)

Hay diferentes factores que afectan el acompañamiento de los chicos en casa” (DC2)

Los resultados muestran que la relación entre escuela y familia se fortalece cuando las expectativas que se generan desde el inicio de la intervención, el progreso paulatino, y la ejercitación consciente y responsable, crean un clima de confianza que favorece la continuidad de la misma (ver Figura 5). En la intervención los cuatro familiares-mediadores que acompañaron y finalizaron el proceso se mostraron satisfechos con los resultados.

Estas cuatro categorías son clave para interpretar de forma crítica la realidad. A partir de sus relaciones se concibieron los conceptos emergentes *Estrategias de apoyo emocional*, *mediación pedagógica guiada e interacción triádica* y se construyó el concepto emergente abarcador *Sincronía pedagógica emocional*. Construcciones teóricas emergentes que se resaltan en cursiva, se esquematizaron en el diagrama de la Figura 2 y se explican en la discusión.

3. Discusión

Al analizar las características de las intervenciones pedagógicas que buscan atender la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lectura, así como las dificultades en el proceso lector durante los grados escolares iniciales y los factores que inciden en su implementación, se encuentra que la mediación pedagógica es fundamental y presenta tres componentes clave a tener en cuenta. La discusión se organiza a partir de estas tres categorías y sus conceptos emergentes y finaliza con el concepto emergente abarcador que surge a partir de las relaciones entre ellos.

3.1. Categoría: Disposición para el Aprendizaje: Estrategias de apoyo emocional

El componente actitudinal, representado en la disposición del estudiante y del maestro, es primordial en la intervención en dificultades de lectura, puesto que hay variables contextuales y emocionales del estudiante y del maestro u otro mediador que pueden resultar nocivas para el proceso lector. En este sentido, la *disposición para el aprendizaje* alude a las condiciones favorables que facilitan el desarrollo de las acciones del estudiante y mediador para alcanzar los propósitos, objetivos o metas de aprendizaje. En la intervención en lectura, estas condiciones incluyen las actitudes, aptitudes, motivación, interés, emociones, tiempo, ambiente personalizado, recursos y medios adecuados, así como el material suficiente y de calidad.

Rodríguez (2016, p.40) menciona que “los seres humanos tenemos un cerebro que siempre está predisposto a aprender si tiene garantizada la supervivencia, si las condiciones son las adecuadas, todo irá viento en popa”. No obstante, si las condiciones son adversas y no se tienen las herramientas suficientes para enfrentarlas y superarlas el camino hacia el

aprendizaje es tortuoso, sucumbe y se convierte en fracaso. Por lo anterior, en las acciones para remediar las dificultades en lectura, los mediadores también deben enfocarse en romper este circuito de emociones perturbadoras. De ahí que, identificarlas y desviar la atención de aquello que desagrada y afecta es una tarea de maestros y aprendices.

Entender que el interés es el motor de acción para aprender independientemente si este viene de una fuente intrínseca o extrínseca induce a los educadores y mediadores a provisionarse de un banco de estrategias emocionales, tales como el uso de *mindfulness* o ejercicios de atención plena. Su uso frecuente ayuda al lector novato a mantener el gusto y el placer por aprender, por leer bien, a pesar de las dificultades o factores contextuales limitantes. Le aporta la posibilidad de regular sus acciones y emociones para continuar con éxito la tarea de lectura.

Para Maturana (2001, p.13) “no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”. Estos dos elementos están involucrados en cada actividad humana. Sin embargo, las emociones, más que la razón, se constituyen en “disposiciones corporales dinámicas que definen los dominios de acción en que las personas se mueven”, es así que cuando el sujeto cambia de emoción, cambia de acción. Esta premisa se convierte en un aspecto clave a tener en cuenta en el acto educativo. Las emociones direccionadas y reorientadas crean condiciones para el éxito académico.

Por otra parte, los maestros y directivos docentes consideran que estrategias como el plan lector, el uso de textos con temas interesantes, y un constante contacto con la lectura incentivan este gusto e interés por la lectura. No obstante, cuando estas actividades se ven supeditadas al escrutinio y rigidez de ciertos tipos de evaluaciones se alejan de su objetivo, por el contrario, generan animadversión hacia la lectura. De ahí la necesidad de diferenciar los propósitos de lectura, así como, la implementación flexible y variada de estrategias lectoras y pedagógicas. En relación con la atención a las dificultades lectoras, el plan lector es una estrategia insuficiente para solucionar las problemáticas que presentan los niños en su etapa temprana de aprendizaje. Posiblemente, estimule el acercamiento a la lectura, pero no atiende las dificultades específicas que presenta cada estudiante.

Cuando se enfatiza en el desarrollo de procesos cognitivos se tiende a desatender las emociones, los sentimientos, las razones o motivaciones que poseen los sujetos agentes del

aprendizaje y de la enseñanza y que surgen en las situaciones de aprendizaje. De alguna forma se desconoce de esta manera, la evidencia científica de la incidencia que estos factores tienen para el éxito de los aprendizajes. Niño, Prada; Rincón y Prieto (2012) concluyen en su estudio que aumentar la interacción en el aula contribuye a generar cambios afectivos y operativos lo que conlleva a dinamizar el aula, aunque no encuentran que produzca cambios significativos en el desempeño académico.

En el ámbito escolar, los profesores no deben dejar de lado la inteligencia y la educación emocional. “Su rol es una dedicación para la vida, con la perspectiva de desarrollo humano como telón de fondo, debe responder a las necesidades sociales” (Bisquerra, 2005 p.96). Por lo cual, la tarea educadora se incrementa ante la necesidad de una formación emocional que trasciende a cada una de las etapas y actividades del ser humano. Goleman (1995) sostiene que existen una serie de emociones como el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo, las cuales son habilidades que acompañan el éxito en actividades profesionales, académicas o personales. Estas emociones son educables por lo que le corresponde a la familia y a la escuela como primeros arquitectos del ser humano enseñarlas.

Se infiere que un programa de intervención en dificultades de lectura debe proveer *estrategias de apoyo emocional* al estudiante. Este concepto emergente se define como las acciones intencionadas que utilizan los mediadores para regular la incidencia de los factores emocionales, sociales y del entorno que pueden afectar los resultados de aprendizaje o de ejecución de una tarea de lectura.

3.2. Categoría: Refuerzo orientado: Mediación pedagógica guiada

Se reconoce como *refuerzo orientado* a la actividad de aprendizaje guiada por un sujeto que posee saberes básicos para apoyar la construcción de un conocimiento o el desarrollo de una habilidad en la cual el aprendiz presenta dificultad. Este refuerzo obedece a la identificación previa de una dificultad, y el diseño de un plan individual de apoyo por parte de personal especializado, ya sea el maestro o el equipo de apoyo. Como estrategia de apoyo requiere de asesoría especializada para que el mediador guíe adecuadamente esta acción remedial. En el aula, este tipo de actividad orientada se estimula mediante la coetaneidad,

atributo que según Contreras-Colmenares (2004, p.451):

[...] tiene que ver con la existencia de mediadores dentro del aula que son contemporáneos y tienen las mismas necesidades e intereses; es decir, son alumnos, en proceso de aprendizaje, pero que han avanzado más que otros, de ahí que sus pares sientan más confianza para dirigirse a ellos, y no a los adultos que los rodean.

Mediante este refuerzo, estudiantes con mayor habilidad o destreza se asumen como monitores para orientar y brindar realimentación progresiva e interactiva de forma continua y oportuna. De la misma manera, esta orientación es brindada con el apoyo de los padres de familia, quienes se encargan no sólo de ayudar en la realización de guías de trabajo o tareas esporádicas, sino que actúan en respuesta a un plan organizado y completo que les ofrece asesoría.

En este sentido, la mediación orientada por la institución confirma por partida doble la influencia de la interacción para alcanzar el desarrollo potencial (Vygostky,1981). Puesto que, no se trata solo de lo que el niño sabe y aprende con el mediador, sino que, a partir de la interacción que se establece en la asesoría y en el acompañamiento en casa, se alcanza la movilización del conocimiento tanto en el niño como en el padre de familia mediador. Contreras-Colmenares (2004, p.286) lo plantea como un acompañamiento pedagógico diferenciado y lo define como:

[...] distintas acciones que promueve el maestro en su práctica pedagógica con la conciencia de ayudar a avanzar al aprendiz en la comprensión de las actividades lectoras que, de manera conjunta, se van desarrollando, para que haya un efectivo aprendizaje y le proporcione utilidad a ese aprendiz para el desempeño futuro en la sociedad en la que actuará.

Los agentes de apoyo pueden ser otro estudiante, maestro, tutor o familiar que con la asesoría correspondiente facilita el andamiaje del nuevo aprendizaje. A nivel institucional se recomienda que esta orientación sea responsabilidad de un equipo pedagógico y directivo que garantice la atención, el seguimiento y la evaluación de los resultados de la intervención.

Al atender estas consideraciones, el concepto emergente de *mediación pedagógica guiada* se concibe como el acompañamiento que la institución educativa hace al sujeto mediador que orienta una actividad pedagógica encaminada a remediar las dificultades en un aprendizaje específico en contextos no escolares.

3.3. Categoría: Relación entre agentes educativos: Interacción triádica

La *relación entre agentes educativos* se define como el vínculo que surge entre maestro-estudiante y familia- escuela, la cual cobra significado cuando se consideran factores contextuales en los resultados de aprendizaje en una intervención. Desde una perspectiva ecológica, Bronfenbrenner (1979, p.22) sostiene que “el ambiente ejerce influencia en la persona por lo cual es un proceso de acomodación mutua, la interacción entre la persona y el ambiente es bidireccional y se caracteriza por la reciprocidad”. En este sentido, la percepción ya sea negativa o positiva que la familia tenga de la escuela o del maestro influye en la aceptación y la relación que se establece con el estudiante y esto repercute en la continuidad o abandono de las actividades en curso.

Es importante tener en cuenta que durante la intervención en lectura la relación que se establece entre el maestro y el padre de familia u otro mediador debe promover la creación de ambientes de aprendizaje libres de miedo, frustración y castigo. Es en este tipo de ambiente que las relaciones de sincronía emocional y cognitiva se alinean con los propósitos y la metodología para orientar al lector-aprendiz con dificultades lectoras específicas. En este aspecto Goleman (2018, p.128) al hablar sobre la empatía y la sintonía emocional plantea que “la sincronía entre profesores y alumnos indica en qué medida se sienten compenetrados... cuando mayor es la coordinación de movimientos entre profesor y alumno, más amigables, contentos entusiasmados, interesados y sociables se muestran mientras interactúan”.

Por el contrario, se observa que las relaciones conflictivas entre los padres y la escuela, los niños y los maestros debilitan el lazo afectivo y dificultan tanto la movilización de saberes como el desarrollo de las habilidades, puesto que se crea una barrera emocional y social que puede conducir a la desmotivación y el desinterés por parte del estudiante, lo cual puede concluir en fracaso o abandono.

Los resultados observados en este estudio coinciden con lo planteado por Parra y Keyla (2014) al observar el cambio actitudinal positivo de los niños de acuerdo al tipo de relación que se establece con sus mediadores. La actitud de motivación e interés permanente en la intervención muestra que cuando el niño o niña se siente seguro, acompañado, comprometido y motivado para asumir los retos de su proceso de aprendizaje se le facilita el desarrollo de

las habilidades que requiere para solucionar las dificultades que presenta. De igual forma, Mora (2015) sostiene que cuando el padre de familia se siente apoyado por la institución se motiva a hacer parte del proceso. Es decir, el mantener altas expectativas e interacciones dialógicas entre la escuela y la familia contribuyen a disminuir las barreras educativas, y esto se logra cuando todos se encaminan hacia una construcción social y humana del individuo (De Gregori, 2003).

Mediar desde la premisa de regular relaciones y emociones, tomar conciencia del funcionamiento de cada persona; es colocarse entre la realidad de estudiante y ese gran universo de objetos, ideas, y experiencias que requiere aprender. La implementación del programa Mercurio permitió inferir que cuando un niño con dificultades para leer encuentra apoyo de su escuela, su familia y sus maestros reconoce el valor de las actividades de apoyo, proyecta expectativas, se motiva y se compromete en la búsqueda de mejores resultados. De esta forma, logra avances en sus conocimientos, procedimientos y actitudes.

Una interacción positiva contribuye a elevar los niveles de compromiso, motivación, seguridad y confianza para alcanzar los objetivos y metas de aprendizaje personales e institucionales. Resulta crucial crear en el aula un entorno en el que el alumno se sienta seguro y que le permita orientarse al aprendizaje, en este sentido, Panadero y Alonso- Tapia (2014 p.451) reafirman el papel fundamental que tienen los profesores en la creación de entornos de aula positivos para el clima motivacional.

Al respecto, Maturana (2001, p.13) afirma que “las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; mientras que las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia”. En conclusión, se requieren mayores interacciones positivas entre el maestro y la familia para que fluyan más interacciones productivas en el entorno del estudiante. “Si no hay emociones, no hay historia de interacciones recurrentes y sólo hay encuentros causales y separaciones, sin trascendencia” Maturana (2001), por tanto, sin mayor efecto en su formación.

En relación con las implicaciones de las interacciones que surgen durante la intervención en la atención a las dificultades de lectura surge el concepto de *Interacción triádica*, el cual se define como la relación que se establece entre los agentes formadores: maestro, familia y escuela en relación con el sujeto que aprende.

3.4. Concepto emergente abarcador: Sincronía pedagógica emocional

Cuando la sincronía es de carácter positiva ayuda a combatir una serie de emociones negativas que interfieren los momentos de aprendizaje y se convierten en barreras para aprender. El temor al fracaso o al rechazo, la baja autoestima, la inseguridad provocada por la falta de confianza en sí mismo, la timidez, entre otras, se convierten en factores significativos que inciden en el interés y la calidad de los aprendizajes. Es así como una pedagogía del sentir para aprender favorece la actitud hacia el aprendizaje y hacia la enseñanza. Se plantea como supuesto que a mayor sincronía pedagógica emocional mejor actitud y resultados de aprendizaje.

Las acciones pedagógicas de los maestros y de los directivos con respecto a la atención de las dificultades en lectura han priorizado su actuar en el desarrollo de la cognición, la comprensión y el comportamiento lector. Algunas intervenciones pedagógicas restan atención al componente emocional y es precisamente en este aspecto que se puede encontrar el motor que impulse el cambio. El nivel de confianza en sí mismo, la valoración del esfuerzo, la búsqueda de emociones positivas transforma el hacer del estudiante en interés y motivación de logro. Estos nuevos estados y sentimientos lo inducen a sobresalir y luchar por conseguir los objetivos de aprendizaje, de manera que sus tareas se convierten en desafíos personales.

En su estudio, Contreras-Colmenares (2004, p.436) encontró que en el proceso de mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura afloró como condición básica la emotividad y la afectividad, tanto de los docentes como de los alumnos. Se percibió que en la medida en que hay mayor afectividad, y más humanismo dentro del aula, habrá mejores respuestas a las actividades que se desarrollan en ella.

Se reconoce que en la intervención pedagógica en dificultades de lectura se establece una conexión entre los agentes educativos que les exige una serie de destrezas para hacer frente a los constantes desafíos. Destrezas de orden emocional, social y cognitivas que conllevan a analizar en conjunto y por separado la actitud que se asume en el momento de mediar durante el aprendizaje. Por una parte, el niño tiene una relación interna y personal consigo mismo, un autoconcepto y una manera particular de entablar relaciones con los otros. Por otra parte, los adultos mediadores asumen una actitud que de ser positiva crea sintonía

en el estudiante y por ende con el conocimiento. De igual forma, el padre de familia quien en común acuerdo con el maestro asume una actitud colaboradora con el proceso de aprendizaje y es así como se completa este enfoque triádico de sintonización pedagógica y emocional.

Durante el proceso de intervención se vincula lo que se quiere hacer con lo que es valioso alcanzar mediante un apego positivo, con respecto a uno mismo, del otro y de lo otro. Touriñan (2014, p.425) lo expresa de la siguiente manera:

[...] el agente puede elegir hacer algo, puede comprometerme con ese algo y hasta incluso puede decidir integrar ese algo como parte de sus proyectos, pero, a continuación, tiene que realizarlo: debe pasar del pensamiento a la acción, debe pasar del valor realizado y realizable a la efectiva realización. El agente, desde la perspectiva de la tercera condición de la complejidad, debe pasar del pensamiento y del conocimiento a la acción. Y para eso hay que generar la vinculación positiva de apego hacia el valor de lo logrado o de lo que queremos lograr.

La acción de aprender surge como respuesta a la relación que se establece entre los sujetos involucrados. “El impacto en el desarrollo del aprendizaje y la actividad conjunta se ve reforzada si cualquiera de los dos tiene lugar en el contexto de una diada primaria caracterizada por la mutualidad del sentimiento positivo (Brofenbrenner, 1979, p.22)”. Por el contrario, el antagonismo mutuo que se produce en el contexto de una diada primaria es especialmente perjudicial para la actividad conjunta. De ahí que, un análisis del micro y mesosistema debe tener en cuenta estos sistemas interpersonales que operan en un entorno dado, lo cual implica todas las relaciones recíprocas entre ellos.

En la intervención en lectura cobra importancia el contexto de mediación y las relaciones que se entablan. La relación positiva caracterizada por el amor y no por la razón, fundamenta la práctica. “El amor es la medicina ante cualquier enfermedad o sufrimiento. El ser humano tiene la posibilidad de auto-modificarse, auto-transformarse, auto-educarse, auto-configurarse en su condición de ser autopoiético (Maturana y Nisis, 2002 p.49)”.

De igual forma, adquiere importancia el contexto educativo y familiar de los estudiantes, ya que ellos también son quienes le ofrecen los insumos para desarrollar al máximo su individualización como persona y como miembro de un grupo. Así mismo, se asume al estudiante como un individuo consciente, intencional y en constante desarrollo, cuyas representaciones mentales, actuaciones y estados subjetivos cobran importancia en el proceso de aprender a leer, ya que la investigadora coincide con el psicólogo Carl Rogers

(1995) en que solo sirve aquello que deja huella en una persona y pasa a formar parte de su vida cognitiva, cultural, afectiva, espiritual y existencial.

En este entramado de relaciones surge como concepto emergente abarcador la *sincronía pedagógica emocional*, la cual se describe como la conexión positiva emergente durante la interacción que se lleva a cabo entre el estudiante, el maestro y el conocimiento en una situación de aprendizaje.

Conclusiones

- ✓ La interacción triádica entre la escuela, la familia y el estudiante evidenciada en una comunicación y colaboración permanente hacia la consecución de metas, favorecen el entorno de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades, destrezas y conocimientos requeridos en el proceso lector.
- ✓ La acción mediadora en el aprendizaje de la lectura que por lo general es un proceso que toma tiempo y requiere de maduración de procesos cognitivos y ejercitación permanente, requiere del maestro la implementación de estrategias de apoyo emocional que le permitan al niño equilibrar la razón, la emoción y la acción mientras aprende a leer bien.
- ✓ Una doble función mediadora se realiza cuando la escuela brinda asesoría especializada a los padres de familia y los compromete en el proceso formativo y educativo de sus hijos. De forma que, la mediación pedagógica guiada para apoyar el desarrollo del proceso lector, se observa como una estrategia de participación e implicación familiar que orientada por la institución educativa favorece la disminución de las dificultades lectoras.
- ✓ Finalmente, la Sincronía pedagógica emocional o conexión positiva emergente durante la interacción que se lleva a cabo entre el estudiante, el maestro y el conocimiento en una situación de aprendizaje, se propone como el factor que podría hacer la diferencia en la intervención pedagógica. Se plantea como supuesto final que a mayor sincronía pedagógica emocional mejor actitud y resultados de aprendizaje. En este sentido, el puente entre el saber, el querer y el hacer radica en el poder mediador del maestro y la proporcionalidad alcanzada por el lector entre la emoción

y la razón.

Referencias bibliográficas

Bibliografía

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by Nature and Design*. EE.UU.: Harvard University Press.

Contreras, A. (2004). *Mediación de procesos cognitivos y aprendizaje de la lectura*. San Cristobal, Venezuela: Litoformas.

De Gregori, W. (2003). *Construcción familiar-escolar-étnica de los tres cerebros*. Bogotá, Colombia: Kimpress.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, EE.UU.: Aldine Publishing Company.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid, España: Laertes.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. [Documento Web]. Recuperado de <https://es.slideshare.net/vivianamdg/humberto-maturana-emociones-y-lenguaje-en-educacion-y-politica-11708822>

Maturana, H., y Nisis, S. (2002). *Formación humana y capacitación*. Santiago, Chile: Dolmen.

- Mora, J. (2015). *Evaluación de la eficacia de un programa de implicación familiar para mejorar la lectura en estudiantes de 6 y 7 años* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia- UNED, España. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jmora/MORA_FIGUEROA_MONFORT_Juan_Tesis.pdf
- Niño, C. et al. (2012). *Implementación pedagógica para mejorar procesos mentales y educativos en secundaria*. [Documento Web]. Recuperado de https://issuu.com/claupatty27/docs/articulo-informe_de_investigacion
- Padrón, J. (2000). La Estructura de los Procesos de Investigación. *Revista de Educación y Ciencias humanas*, IX(17). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277249442_LA_ESTRUCTURA_DE_LOS_PROCESOS_DE_INVESTIGACION
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Annals of Psychology*, 30(2), 450-462. doi: [10.6018/analesps.30.2.167221](https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221)
- Parra F., y Keila, N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180.
- Rodríguez, N. (2016). *Neuroeducación para padres*. Barcelona, España: Ediciones B.S.A.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía. Recuperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Touriñan, J. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. España: Netbiblo.

Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.