

## MEDIACIÓN DOCENTE Y CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

María Alejandra Bowman<sup>1</sup>

Esta ponencia centra la mirada en el *docente* como mediador en la construcción de la lengua escrita en procesos de alfabetización de jóvenes y adultos, en el contexto áulico. Se trata de una aproximación analítica a registros de clase a partir de una perspectiva socio-cultural. Nos interesa avanzar teóricamente en la definición de la *mediación docente* en contextos urbanos de alfabetización de jóvenes y adultos, y analizar los *recursos* que el docente utiliza, como una las dimensiones que definen a esta categoría conceptual.

This paper focuses on teachers as mediators in written language acquisition within youngsters' and adults' processes in classroom contexts. This is an analytic account of class registries from a socio-cultural perspective. Advances in a theoretical definition of teacher mediation in urban contexts of youngsters' and adults' alphabetization processes are presented, and teaching resources are analyzed as constituents of this conceptual category.

Educación de jóvenes y adultos - Mediación docente -  
Procesos de alfabetización



### Introducción

Nuestra ponencia se inscribe en el marco de un proyecto que indaga sobre las condiciones sociales y pedagógicas que posibilitan a jóvenes y adultos el desarrollo de procesos de alfabetización y apropiación de cono-

---

<sup>1</sup> CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

cimientos en espacios sociales rurales y urbanos<sup>2</sup>. En el mismo se desarrollan tres líneas de indagación básicas: Los debates en torno al concepto de alfabetización y cultura escrita; Contextos, espacios sociales y relaciones; Sujetos jóvenes y adultos (alumnos y maestros)

El presente trabajo constituye un primer avance en la indagación teórica y empírica de una de las líneas: los sujetos. Nos ha permitido una primera aproximación analítica a los registros y la apertura a nuevos interrogantes que ser retomados en una próxima etapa de trabajo. En esta oportunidad centramos la mirada puntualmente, en el *sujeto docente* como mediador en la construcción de la lengua escrita en procesos de alfabetización de jóvenes y adultos, en el contexto áulico. Nos interesa avanzar teóricamente en la definición de la *mediación docente* en contextos urbanos de alfabetización de jóvenes y adultos, y analizar los *recursos* que el docente utiliza, como una de las dimensiones que definen a esta categoría conceptual.

Se han realizado observaciones en una escuela de nivel primario de jóvenes y adultos, en la ciudad de Córdoba. Se trata de observaciones de clases en el aula, a una maestra, a partir de registros y toma de notas. Es necesario aclarar que, dada la dinámica de la clase, en la modalidad Jóvenes y Adultos, no hay separación entre las asignaturas, razón por la cual se observarán clases completas de tres horas de duración.

Para esta ponencia, se presenta un primer avance del análisis de dos registros de clases. Este particular recorte se desprende de uno de los objetivos específicos que se plantea el proyecto marco: Identificar cuáles son los recursos disponibles que son usados por los maestros en sus prácticas docentes. La pregunta central que guía el análisis de los registros es: ¿cuáles son los recursos que el docente utiliza como mediadores para la construcción de la lengua escrita en contextos de alfabetización de adultos?

---

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación: "Jóvenes y Adultos en Espacios Sociales Urbanos y Rurales: Contextos de Cultura Escrita, Alfabetización y Conocimientos", dirigido por la Dra. Elisa Cragolino, codirigido por la Lic. María del C. Lorenzatti, con lugar de trabajo en el Programa de Educación de jóvenes y adultos, en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. 2004 .p.1.

## Un aproximación a la Educación de Jóvenes y Adultos

A partir de la Ley Federal (1993), la Educación de Jóvenes y Adultos se encuentra incluida en Regímenes Especiales, junto a la Educación Artística y la Educación Especial. Según lo define el Acuerdo Marco A-21 (firmado en setiembre de 1999 en el Consejo Federal de Educación), se trata de “un conjunto de ofertas específicas destinado a un grupo de personas o a un tipo de educación que exige adaptaciones respecto del sistema regular de enseñanza”. Sin embargo, desde un análisis socio - político sobre la modalidad, se considera que lejos de ser una adaptación lo que se realiza “es una homologación al Sistema Educativo Regular (...) , que pretende soslayar las diferencias entre un niño, un joven y un adulto ...lo que significa desconocer quiénes son los actores involucrados, cuáles son las condiciones de vida objetivas y simbólicas de los alumnos jóvenes y adultos” (Lorenzatti, 2003).

En su faz operativa, el nivel primario de la modalidad adultos se desarrolla en diferentes instituciones, con organizaciones y orígenes distintos (Escuelas Nocturnas, Centros educativos de Nivel Primario para adultos, Centros de Apoyo Pedagógico). Funcionan en edificios prestados, generalmente escuelas de nivel primario para niños, lo cual trae conflictos de diversa índole, desde problemas de infraestructura y mobiliario hasta dificultades en percepciones de identidad de la modalidad.

Los maestros que desarrollan sus prácticas son maestros formados inicialmente para trabajar con niños, y no han recibido formación específica para trabajar con jóvenes y adultos. En nuestro país, en los últimos años de la Transformación Educativa, la formación de estos maestros no fue incluida como posibilidad en la Red Federal de Formación Docente. Esta situación, asociada a la carencia de documentación escrita (libros, materiales de divulgación, textos), acentúa la precarización del trabajo docente en cuanto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje con los grupos de alumnos.

Los alumnos que asisten a los centros educativos presentan una situación heterogénea, no sólo en edades diversas sino también en intereses y trayectorias de vida diferentes. Existen grupos de alumnos que pretenden continuar en el nivel secundario, otros grupos que asumen este paso educativo como una “asignatura pendiente” y alumnos que no han asistido nunca a un establecimiento escolar.

En medio de todo este panorama, de toda esta trama compleja de la Educación de Jóvenes y Adultos, consideramos que el papel del docente adquiere una relevancia especial en tanto se convierte en una bisagra entre el conocimiento, el alumno, la actividad que propone y los recursos materiales y orales que utiliza en función de la disponibilidad.

Este trabajo, como ya se dijo, se centra en el contexto del aula en una escuela primaria de adultos, y se enfoca teóricamente en el *sujeto docente como mediador* en la construcción de la lengua escrita en base a una de las dimensiones de su tarea diaria: *los recursos* que utiliza. Desde esta mirada, es necesario profundizar los conceptos que surgen de nuestro interés central: el concepto de alfabetización, el concepto de lengua escrita, el concepto de evento de lengua escrita, el concepto de mediación y los recursos como mediadores instrumentales en la construcción de la lengua escrita.

### **Alfabetización y lengua escrita**

En primer lugar, consideramos fundamental retomar desde Paulo Freire el concepto de educación y alfabetización. Este autor fue uno de los primeros educadores que trabajó el uso de la lectura y escritura en diversos contextos inclusive con adultos.

Desde su enfoque socio antropológico, Freire señala que *"leer no es un problema de descifrar letras sino de leer el mundo, es decir, de comprender cómo los textos escritos se insertan en la vida social y se utilizan para fines sociales, económicos, culturales, ideológicos y políticos"* (Freire,1970. p.124). En este sentido, la tarea docente no es un acto neutro sino que posee una fuerte intencionalidad política de concientización.

Los aportes de Judith Kalman permiten iluminar teóricamente a la práctica del docente de adultos, con una noción de alfabetización y de prácticas de lengua escrita que se presentan como alternativas para aquellas concepciones que aluden a este proceso de construcción de la lengua escrita como una mera instancia de adquisición del código gráfico; y a la función del docente como transmisor de este código y sus reglas. En este sentido, *"la alfabetización es un término plural que alude simultáneamente a un fenómeno social y a un proceso de aprendizaje de la lectura y escritura(...)"*.(Kalman,1996, p.22). La alfabetización se convierte así, no sólo en un logro cognitivo sino también un aprendizaje social y cultural.

Kalman define desde Barton (1991) **evento de lengua escrita**, quien hace una distinción con prácticas de lengua escrita: *“Los eventos de lengua escrita son las actividades específicas en las cuales la lengua escrita desempeña un papel central”*<sup>3</sup>. Para la autora, los eventos de lengua escrita incluyen *el habla que rodea al lenguaje escrito*. Ésta desempeña un papel importante para ejecutar y organizar actividades de la lengua escrita.

Este concepto de evento de lengua escrita, es una herramienta teórica central, ya que nos permitirá conocer y analizar lo que acontece específicamente en el espacio áulico, en términos de la interacción, es decir los participantes y la relación que se establece en ellos; el diálogo y las actividades, en cuanto a los canales de comunicación (oral o escrito) que se utilizarán para llevar adelante la propuesta de trabajo en el aula; y los recursos materiales que están disponibles para el docente y que utiliza (si es que lo hace) para el trabajo en clase (textos escritos, etc., usos, sentidos y funciones de los mismos). Elementos que en su conjunto, dan lugar a situaciones específicas y singulares donde se usa la lengua escrita en tanto prácticas sociales, situaciones donde además, se hacen presentes los saberes previos de los adultos, cuestión que no podemos perder de vista para construir un conocimiento más complejo y acabado en cuanto a la mediación social del docente.

## La mediación docente

Por todo lo expresado, en esta dinámica compleja de construcción del conocimiento de la lengua escrita, en procesos de alfabetización de jóvenes y adultos, el maestro es una figura clave, es la persona que articula el trabajo educativo, aquella que coordina y orienta el proceso de enseñanza. Es por ello, que nos remitimos al término *mediación* en el sentido de intervención entre una etapa de construcción de conocimiento del alumno y la etapa siguiente de producción, por él mismo, de un saber enriquecido, complementado, o crítico.

Lev Vygotsky, desde su teoría socio-histórica del aprendizaje, expresa que *“emplear conscientemente la mediación social implica dar educativa-mente importancia no sólo al contenido y a los mediadores instrumentales (qué es*

---

<sup>3</sup> Kalman, Judith. 2003. *Escribir en la plaza*. Editorial Fondo de Cultura Económica. Cap. II. p.72.

lo que se enseña y con qué), sino también a los agentes sociales (quién enseña) y sus peculiaridades<sup>4</sup>.

Según Vygotsky, los instrumentos de mediación provienen del medio social externo. En este caso, son transmitidos por el docente, pero deben ser asimilados o interiorizados por cada sujeto, de modo que pueda realizar operaciones indirectas, complejas, transferibles a otros aprendizajes.

Es así que, *“el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará, para Vygotsky, a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en interacción o en cooperación social”*<sup>5</sup>.

En este sentido, la propuesta de enseñanza del docente, a nuestro criterio, tendría que ser relevante como “ayuda” al proceso de construcción de los conocimientos que lleva a cabo el alumno, considerando como herramienta mediacional al diálogo, la participación de los sujetos y a las distintas situaciones de uso de la lengua escrita, entre otras.

Por todo lo anterior expuesto, es posible definir a la mediación social del docente en la construcción de la lengua escrita, en tanto nuestro objeto de indagación, como un proceso que implica el desarrollo de eventos de lengua escrita, de diálogo y participación como parte de la interacción social en el aula, el despliegue de actividades, y el uso de recursos materiales y orales aprovechables que el docente dispone para la construcción del conocimiento en el aula, en función de los saberes previos, de las creencias y de los conocimientos en torno a la lengua escrita de los jóvenes y adultos en proceso de alfabetización.

### **Los recursos: herramientas de apoyo a situaciones mediadas**

Si bien algo se adelantó en el apartado anterior, desde Vygotski es posible referirnos a los recursos (con qué se enseña) como un aspecto constitutivo de la definición de mediación. Desde la perspectiva sociocultural se propone que la actividad humana resulta mediada por instrumentos culturales que han sido construidos en el curso del propio desarrollo histórico de los grupos humanos. Estos instrumentos normalmente son percibidos por el sujeto que aprende, ligados a los entornos institucionales en los que la acción mediada se produce. Éstos vendrían a ser instrumentos mediadores potentes para el acceso pensante y crítico al conocimiento

---

<sup>4</sup> Coll, C. Y otros. Desarrollo Psicológico y Educación. Cap. VI. Madrid. p. 99-100.

<sup>5</sup> *Ibidem*. p.96.

de los fenómenos educativos. Herramientas mediadoras que promueven, dadas sus características, unas determinadas maneras de aprender en tanto recursos para la construcción del conocimiento. Éstos pueden ser desde una herramienta material hasta un sistema de símbolos, y pueden promover un tipo determinado de interacciones sociales y cognitivas entre los sujetos de aprendizaje, pero también a veces pueden dar forma a estos escenarios de una manera inadecuada desde la perspectiva de las funciones inter e intra psicológicas que ayudan a desarrollar.

Desde una perspectiva amplia consideramos como recurso cualquier hecho, lugar, objeto, persona, proceso o instrumento que ayude al profesor y los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje. En definitiva, los recursos aluden a aquellos instrumentos que el docente utiliza para mediar entre la actividad propuesta y el conocimiento.

Las herramientas mediacionales, según la perspectiva de Vygotski (1988), están vinculadas de manera estrecha al medio socio-cultural en el que tienen que utilizarse. En este sentido, tan importante son las características del instrumento mediador como las del medio socio-cultural en el que éste es usado. Si bien se hará un recorte en este trabajo en la institución y el aula en particular, no se descuida la incorporación, en próximos análisis de registros, de cuestiones que tengan relación con el entorno sociocultural de los alumnos y al mismo tiempo cómo éstas entran al aula.

Una primera pregunta que nos hacemos es: ¿cuáles son los recursos que el docente utiliza como mediadores para la construcción de la lengua escrita?

En el análisis de dos registros de clase podemos dar cuenta de dos grandes categorías empíricas que emergen: *recursos materiales* y *recursos orales*. Cabe mencionar que existen otras categorías que son constitutivas del concepto de mediación y quedan al margen en esta primera aproximación, como son las actividades y la interacción social promovida por el docente en el aula.

### **Los recursos materiales en el desarrollo de las actividades**

Los recursos materiales aluden específicamente a los medios concretos u objetos que el docente manipula e introduce en la dinámica de la clase para desarrollar las actividades, para facilitar la comprensión de los alumnos frente al conocimiento.

El aula donde se llevan a cabo las observaciones es un lugar pequeño, con un mobiliario muy precario y cuenta con un armario donde la maestra guarda todas las cosas que ella misma compra para sus alumnos. En las paredes hay dos abecedarios, mapas, un almanaque, una tabla con números que van del 0 al 99 y los nombres de cada uno de los alumnos con sus respectivas fotos y la fecha abreviada de sus cumpleaños.

A partir de los registros analizados, uno de los recursos materiales que más se utiliza en el desarrollo de las clases es el pizarrón. Lo utiliza la maestra en general para el repaso y explicación de temas ya vistos, para la ejercitación, para ubicar a los alumnos en la tarea que después deben realizar solos. Es muy común que se trabajen en el pizarrón ejemplos que anticipan la tarea que deben hacer en sus cuadernos.

Se puede decir también que resulta un buen instrumento para corregir errores de los propios alumnos, la maestra borra y corrige en el pizarrón en base a los que van diciendo oralmente desde sus bancos, ya sea que se deba cambiar una letra o un número. Sólo en contadas ocasiones los alumnos pasan uno por uno a trabajar en él, es en realidad la maestra quien hace uso constante del mismo.

Es posible observar que como recurso disponible en el aula se constituye en un elemento básico en la dinámica de las clases cuyo uso implica el aporte de todos, aún cuando los alumnos están en sus bancos se convierte en una herramienta de referencia básica y permanente, y a su vez, asume en potencia la posibilidad de participación social en relación a lo que genera su uso en cuanto al diálogo y a la resolución de las tareas en forma verbal.

Otro de los recursos que acompañan el uso del pizarrón son las tizas de colores, utilizadas ya sea para destacar letras como para destacar números. En los registros analizados, se utilizaron para resaltar y trabajar específicamente las vocales.

La fotocopia como recurso de lengua escrita es otro de los elementos que más utiliza la maestra para que los alumnos resuelvan las tareas. No olvidemos que este es un nivel inicial en el proceso de alfabetización en donde la escritura de las consignas en el cuaderno resulta una buena estrategia a veces, pero también atrasa el desarrollo de la clase en general.

La fotocopia con la consigna de los ejercicios es el soporte impreso fundamental de las actividades en el aula. Las fotocopias son traídas por la maestra, las recorta y las reparte una por una a sus alumnos. Se pueden observar dibujos en las consignas de trabajo, desde los cuales la maestra

aprovecha para promover el diálogo y la participación entre los alumnos sobre la base de lo que ven en el dibujo y lo que está escrito allí.

La fotocopia condensa la posibilidad de trabajar desde lo visual, lo oral y lo escrito. Esto es claramente aprovechado por la maestra en cada actividad con fotocopias, articulando la intervención oral de los alumnos, la lectura de la consigna y la escritura de la propia tarea en la hoja impresa.

El uso de este recurso material resulta un buen disparador para promover la participación entre los sujetos poniendo en juego sus conocimientos previos frente a los dibujos y a su vez, para el encuentro de los alumnos con el texto escrito. Quizás esta sea una pieza clave para entender lo que Judith Kalman expresa en relación a los eventos de lengua escrita como aquellas situaciones concretas en donde se usa la lengua escrita: *“Una mirada más atenta del evento revela una intrincada serie de actividades de lectura y escritura (de la forma y de documentos esenciales) entretejidas con el habla”*<sup>6</sup>.

La introducción de la fotocopia en la mecánica de la clase deviene una herramienta mediacional que no sólo simplifica y facilita la actividad en términos de uso del tiempo sino que se convierte además en un puente entre los alumnos, lo escrito y lo oral en tanto objetos de conocimiento; una articulación potente teniendo en cuenta que la participación activa del sujeto que aprende, en cuanto al uso de la lectura y la escritura, y en cuanto a la recuperación de sus saberes previos, es imprescindible en este proceso de construcción de la lengua escrita en tanto práctica social.

El abecedario, el almanaque y la tabla numérica son tres recursos materiales disponibles en el aula de los que la maestra también hace uso de forma permanente. Se ubican sobre las paredes del aula a modo de afiches. Son utilizados para responder a las preguntas de los alumnos, cuando arman palabras, cuando forman los números, cuando cumplen años y cada vez que ponen la fecha en el pizarrón una vez que empieza la clase. También son usados cuando los alumnos se equivocan, la maestra apela a los afiches para que puedan corregir los errores que han cometido y puedan reflexionar sobre el proceso que los lleva a realizar la corrección. En este sentido, se puede observar lo que Emilia Ferreiro (2000) denomina introducción al mundo alfabetizado. Es decir, *“para comenzar a leer hay que meterse dentro de un ambiente alfabetizador. Cuando utilizamos esta expresión*

---

<sup>6</sup> Kalman, Judith. 2003. Escribir en la plaza. Editorial Fondo de Cultura Económica. P.103.

*estamos pensando en la introducción a la cultura escrita, la cual no es un conjunto de libros y carteles en un rincón del aula sino un conjunto de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito”.*

Estos recursos materiales son usados para reforzar conocimientos ya vistos pero que aún no han sido comprendidos del todo como lo es la fecha abreviada con números. Por ejemplo: 07/05/05, ésta es trabajada permanentemente por la maestra buscando evidencias positivas que le permitan dar cuenta de los procesos de apropiación del conocimiento por parte de los alumnos.

Los alumnos hacen uso del almanaque, el abecedario y la tabla numérica, en general, a pedido de la maestra pero hay algunos de ellos que lo hacen por sí solos como un mecanismo ya instalado en la dinámica de la clase, antes de preguntar a la maestra se dirigen a los afiches e intentan resolverlo solos. No podemos asegurarlo, pero quizás esto constituya otro de los modos de mediación que pone en juego la maestra como guía del aprendizaje. Puede interpretarse además, como una forma de repliegue de la ayuda. Esta sería interpretada por Brunner (1988) y sus colaboradores como andamiaje, para quien enseñar supone tomar intencionalmente decisiones sobre qué parte de los conocimientos de una disciplina o materia se enseñan, en qué momento y de qué forma. Se trata del dominio gradual de situaciones o actividades cada vez más complejas por parte del alumno sin depender directamente del docente.

El esquema general de acción por parte del docente, según Vygostki (1979) por parte del “más capaz” es el de introducir cierta ayuda en forma gradual, con el propósito de comprobar el momento, en que el sujeto en proceso de aprendizaje resulta sensible a tal ayuda.

Otro recurso muy fuertemente utilizado por la maestra, es el uso del dinero, billetes y monedas ficticias que ella misma recorta de las fotocopias y les entrega a sus alumnos. El uso del dinero les permite conocer de otra forma las cantidades y acceder a otras múltiples maneras de formar un mismo número ya que la maestra articula el uso de este recurso con situaciones de la vida social, como salir a comprar ropa o ser cajero de un banco y tener que dar el vuelto, entre otras. Además, su empleo va acompañado del uso de la tabla numérica para los ejercicios que se proponen en la tarea diaria. Los palitos de helado también son un recurso material que la maestra emplea para el conteo además del dinero, y son utilizados como complemento eficaz cuando, con los billetes, los alumnos no logran formar ciertos números.

En síntesis, la maestra hace uso permanente de todo lo que dispone materialmente en el aula y lo que trae de su casa con el objetivo de facilitar el aprendizaje a sus alumnos, los recursos materiales se despliegan frente una diversidad de tareas referidas básicamente a las áreas de Lengua y a Matemática.

### **Los recursos orales como ayudas en la construcción de la lengua escrita**

Se torna importante también para nuestro trabajo, conocer las formas de mediación oral del docente como parte de la interacción que se da con los alumnos en proceso de alfabetización. Teniendo en cuenta que la escritura y la lectura se realizan en un mundo de habla y de relaciones sociales, y su aprendizaje es a la vez un proceso constructivo y social (Kalman, 1998). *“Ejercitar o llevar a cabo la cultura escrita a través de intermediarios es algo que en gran medida depende del lenguaje oral”*<sup>7</sup>.

Preguntas, contra preguntas, pistas, ejemplos y analogías son recursos orales habitualmente empleados por la maestra en el desarrollo de la actividad diaria, en el caso particular al que estamos intentando acercarnos analíticamente.

C. Cazden (1991) es otra autora que ha trabajado puntualmente sobre el discurso en el aula en procesos de enseñanza – aprendizaje en la escuela. En cuanto a lo que en principio podemos decir en relación a los instrumentos orales de mediación, la misma expresa: *“la expresión oral permite someter a reflexión los procesos mediante los que el alumno relaciona nuevos y antiguos conocimientos, si bien dicha posibilidad depende de las relaciones sociales y del sistema de comunicación que implante el profesor (...) La expresión oral implica lo cognoscitivo y lo social”*<sup>8</sup>.

Se puede decir que la pregunta – repregunta es un recurso oral que atraviesa todas las clases. Es una forma de ir guiando a los alumnos en la tarea y de no ofrecerles la respuesta “servida en bandeja”. Es un medio por el cual la maestra hace partícipe al alumno en el proceso de construcción del conocimiento y que permite de alguna manera posicionarse de otra forma frente a él. En medio de las preguntas, el alumno debe tomar decisiones en cuanto a la respuesta y además se abre la posibilidad de discusión en el grupo en tanto alguien piense de manera distinta:

<sup>7</sup> Kalman Judith. 2003. Escribir en la plaza. Editorial Fondo de Cultura Económica. P.200.

<sup>8</sup> Cazden, C. El discurso en el aula. El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Paidós. Barcelona. p.12.

Maestra: ¿En qué año estamos?, miren esto, ¿qué dice acá?, ¿qué número de día es hoy?, ¿de qué mes?, ¿cómo lo ponemos?

La maestra les dice que los meses tienen nombres y números.

Alumna: Febrero

Maestra: ¿Estamos en febrero? Busquen en lo que pegaron ayer.

Vanesa había pegado en su carpeta el mes equivocado (marzo-mayo)

Maestra: A ver, ¿dónde está el error?, acá ¿qué dice?, ¿qué dice ahí?

Se dirige hacia el almanaque.

Maestra: ¿Qué número es mayo, si voy contando enero 1, febrero 2, marzo 3...

(Registro clase N°1,05/05/05)

Otro registro:

Maestra: Vamos a ver el afiche con los números. ¿Cómo se arma el 24?, fíjense,  $20 + 4 = 24$ . ¿Cuánto tenemos?, ¿cómo armamos 24?

Algunos alumnos le dictan:  $50+20$ . La maestra lo escribe en el pizarrón.

Maestra: ¿lo borro o lo dejo? (ante la discusión entre los alumnos acerca de cómo formar \$24).

(Registro clase N°1, 05/05/05)

Según C. Cazden (1991) "las preguntas que hace la maestra estimulan a los participantes a ser claros y precisos, convirtiendo cada vez más información en palabras, antes de recurrir a conocimientos compartidos previamente o a señales contextuales" <sup>9</sup>. Y en este sentido se convierte en una herramienta mediacional fundamental introducida por el docente como ayuda frente al conocimiento.

Existen preguntas que orientan las respuestas, en forma de pistas por lo general, cuando los alumnos no participan demasiado en la resolución de la tarea en el pizarrón; y existen otras, que permiten la reflexión sobre el conocimiento, que son más abiertas y que se dan en momentos más relajados, cuando algún alumno recupera alguna vivencia personal o cuando la maestra les lee un cuento.

Registro:

El cuento se llama "Historia del varias veces muerto.

Maestra: ¿cómo hago para leer el cuento sin que Rubén se duerma?

---

<sup>9</sup> Ibidem. p.25.

La maestra pregunta si se enteraron del que mataron enfrente del cementerio. Se recuperaron anécdotas con los muertos porque uno de ellos (los alumnos) trabaja en una funeraria, y también uno de ellos contó sus vivencias, que Patiño mató a Antonio y eran amigos de él.

La maestra comienza a leer el cuento que trata sobre un sastre y un jorobado.

Maestra: ¿saben lo que es un sastre?

Alumna: es el que hace trajes.

Maestra: Y ¿saben lo que es un jorobado? (Registro N°4, 13/05/05)

En el primer caso planteado, las preguntas se dirigen a guiar las actividades, a resolver los ejercicios puntuales que propone la maestra, apuntan a indagar en los alumnos en qué medida entienden lo que se está haciendo o lo que deben hacer, qué modo de resolución van a aplicar para tal o cual actividad y por qué.

En el segundo caso, las preguntas apuntan a promover la interacción y el diálogo del grupo o para indagar sobre lo que los alumnos saben respecto de los conceptos que aparecen en el cuento para facilitar la comprensión del texto.

Los ejemplos y las analogías son otros de los recursos que la maestra emplea como apoyo, como puente frente a la comprensión del conocimiento. Primero los menciona verbalmente y luego los escribe, y en algunos casos, sólo los menciona en forma oral. La maestra pone de ejemplo algunas actividades en el pizarrón antes de la que deben realizar en el cuaderno, es así que sirven como modelos para anticipar lo que después deben hacer solos con la misma mecánica:

Maestra: Yo les voy a dar una fotocopia que tienen que juntar las 3 a, las 3 e, las 3 i, con flechas. Fijense qué van a hacer ahora, es parecido.

La maestra: dibuja en el pizarrón tres círculos: una torta, un queso y una PIZZA.

Maestra: ¿qué dibujé?, ¿qué dice acá?, ¿qué es lo último?, ¿y lo del medio?, ¿y lo primero? Fijense que escribí con los tres tipos de letras.

Maestra: lo que tienen que hacer es este tipo de ejercicio.

(Registro N°4, 13/05/05)

Además la maestra trae ejemplos de palabras para lograr que interpreten cómo están construidas y puedan dar cuenta de otras con la misma estructura. Esto significa usar la analogía como recurso oral buscando una situación similar y aplicable al caso.

M: Bueno, ahora vamos a jugar a otra cosa. Nombren palabras que tengan adentro todas las a, por ejemplo: banana.

Los alumnos dicen muchas palabras pero tienen otras vocales.

Maestra: hay una fruta que es roja.

Leo: manzana, mamá.

Maestra: ahora con e, por ejemplo celeste. (Registro N°4, 13/05/05)

## Algunas reflexiones

Más que reflexiones finales, reflexiones iniciales, desde donde empiezan abrirse nuevas líneas de indagación. Es posible considerar, a partir de los registros analizados, cómo se entretujan distintas cuestiones a la hora de pensar a la mediación. No resulta fácil poder enfocar precisamente el espacio recortado en relación a los *recursos*, ya que desde esta sola dimensión emergen una serie de cuestiones en cuanto a la propuesta de trabajo y a las interacciones sociales promovidas por el docente en la dinámica de la clase, que también se constituyen como mediadores en el mismo proceso.

En cuanto a la interacción entre los alumnos como ayuda, no es objetivo de esta ponencia analizar las características de la interacción social en el aula, pero es importante señalar que la misma en muchas ocasiones es generada por la maestra desde la propuesta de las actividades y a partir de los recursos que utiliza. De modo que en este caso puntual, la adquisición de la lengua escrita va más allá del conocimiento de las letras, y tanto el uso de los recursos que dispone la maestra y utiliza, así como la modalidad de interacción promovida en el desarrollo de la clase podría estar favoreciendo el encuentro del alumno con la cultura escrita como un logro cognitivo y a su vez, social.

Es posible observar cómo el docente se constituye en un mediador en este proceso de aprendizaje de los sujetos en tanto bisagra frente al conocimiento, echando mano a la precariedad de la disponibilidad objetiva con la que cuenta, pero también a la imaginación, en pos de favorecer la apropiación y construcción de la lengua escrita de sus jóvenes y adultos alumnos. Proceso que ha de permitirle al sujeto reconocerse a sí mismo como aprendiz, en los conocimientos que se va apropiando, construyendo, en las posiciones que va elaborando, asumiendo, y en los instrumentos mediante los que accede a ellos.

## Bibliografía

- Bruner, J. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata, Madrid.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- Coll, C y otros. (1993). *Compilación. Desarrollo Psicológico y educación*. Alianza. Madrid
- Ferreiro, Emilia.(2000). *En el Monitor de la Educación N° 1*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Freire, Paulo(1970) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Editores.
- Kalman, Judith.(1996). *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*. Mimeo. DIE. México.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Escribir en la plaza*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Lorenzatti, M. del Carmen.(2003). *Regímenes especiales: Una definición política para la educación de adultos*. Ponencia presentada en el Coloquio Nacional "A diez años de la Ley Federal... ¿Mejor educación para todos? Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC.
- Vygotsky, Lev.(1988) *Los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editorial Crítica. Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona.