

VOCES SOBRE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN AMÉRICA LATINA, 1980-2010

MIRTA CASTEDO*

Introducción

La alfabetización inicial, tanto cuantitativa como cualitativamente, parece ser uno de esos temas de trascendencia innegable durante los treinta y un años de **Lectura y Vida** (LyV). No caben dudas: ha estado presente en todos los debates sucedidos en este campo, un logro que pocas publicaciones podrían exhibir.

Para rendir un homenaje a los aportes de la revista nos propusimos presentar un panorama de la alfabetización inicial durante las últimas tres décadas. Para ello, apelamos a dos estrategias.

Por un lado, convocamos las voces de autores que representan diferentes perspectivas. Así, se envió un cuestionario a varios miembros del Comité, investigadores y especialistas en el tema, y a dos autoras que, sin ser parte del Comité, han tenido numerosas contribuciones. Las preguntas fueron las siguientes: “En su opinión, ¿ha existido un cambio importante en las teorías o en las prácticas de alfabetización en los últimos treinta años? ¿Cuál o cuáles considera que han sido los cambios fundamentales? ¿Cuál considera que ha sido la principal contribución de sus propias investigaciones? ¿Cuál considera que ha sido la principal contribución de las investigaciones de otros investigadores hispanoamericanos?”.

Las respuestas, que agradecemos profunda y sinceramente, aparecen agrupadas alrededor de las diferentes perspectivas y, dentro de cada una, por orden alfabético. Lamentablemente algunos pocos no han podido responder. En dos casos, el reporte de estas voces constituye algo más que un cuestionario; son, en realidad, un diálogo con las respectivas autoras, ya que el intercambio inicial dio lugar a mucho más que tres respuestas.

Por otro lado, junto a Mirta Torres y con la colaboración de Cinthia Kuperman y Sandra Storino, examinamos más de 90 artículos publicados sobre el tema y produjimos un largo texto donde enlazamos las voces de los otros por medio de innumerables citas publicadas en la revista. En muchos pasajes fue necesario consultar trabajos diversos, no publicados en la revista, que nos permitieron completar el panorama de las ideas principales que era indispensable comunicar.

Lamentablemente, *este extenso trabajo*, que nos llevó varios meses, *no aparecerá publicado en LyV*: el espacio no resultó suficiente y se optó por privilegiar la voz de los especialistas que consultamos y que aceptaron la tarea de responder cuidadosamente a nuestro llamado. Al dejar fuera la exhaustiva revisión bibliográfica realizada desapareció aquello que más nos interesa a los investigadores: el debate entre perspectivas. Y también, de algún modo, no se logró que quedara en primer plano algo que a nosotras mismas nos asombró: la cantidad y calidad de artículos publicados por la revista. Esperamos poder ser parte de una próxima publicación latinoamericana en lectura y escritura, que sin duda existirá, y brindar allí ese trabajo, que puede resultar de utilidad para todos los que trabajan e investigan en este campo.

Antes de dejar paso a las voces de los presentes, es justo recordar a quienes no están. Nos referimos a Mabel Condemarín y Berta Braslavsky. Ambas, incansables colaboradoras.

Mabel Condemarín (Iquique, 1931 - Santiago de Chile, 2004) fue profesora en la Pontificia Universidad Católica de Chile y llegó al Ministerio de Educación junto con la democracia, luego de la caída de la oscura dictadura chilena. Entre 1980 y 2004, publicó 16 artículos en **LyV**. Una lectura de esos artículos deja el sabor de algunas certezas: la preocupación por los llamados “problemas de aprendizaje”, más evidentes en los sectores pobres; el deseo de hacer converger en un modelo de integración todos los aportes y todas las investigaciones, aun las divergentes; una gran convicción y una aspiración profunda de contribuir a la superación de las diferencias sociales mediante una mejor educación. Para muchos, las perspectivas que Condemarín intentó conciliar eran irreconciliables. No obstante, no se puede negar su trabajo incansable, su lectura extensa, intensa y generosa y su condición de educadora, que la hicieron

una gran divulgadora de la bibliografía anglófona y de sus propias ideas, siempre preocupadas por América latina.

Berta P. Braslavsky (Entre Ríos, 1913 - Buenos Aires, 2008) fue maestra militante, exiliada, premiada, escritora, profesora universitaria... Su labor en la formación de varias generaciones es tan célebre como su vocación por la polémica, que sostuvo con muchos a lo largo de su vida, entre otros, con Paulo Freire y Emilia Ferreiro. Publicó 9 artículos y varias reseñas en **LyV**. Casi siempre, con una mirada retrospectiva, de historiadora. Una de sus ideas básicas fue que la escuela puede transformar las diferencias culturales por la “buena enseñanza”, más allá del origen sociocultural de los chicos. Por eso, tanto la enseñanza (y no necesariamente el “método”) como el papel del docente fueron preocupaciones recurrentes en sus publicaciones. Para ella, la escuela no era la única instancia alfabetizadora pero sí la fundamental.

1 *Whole Language* (Lenguaje integral)

El *Whole Language* (WL) es, a la vez, un movimiento educativo y una perspectiva teórica originada tanto en la investigación como en el descontento con las prácticas escolares vigentes. Ha incidido en las ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, en las teorías sobre su desarrollo y en el curriculum escolar. Las ideas del WL, no sin luchas ni críticas, enraizaron en maestros militantes y estudiosos en EE.UU., Canadá, Australia, Nueva Zelandia, Inglaterra y Centroamérica y han ejercido una enorme influencia en otras posturas en el resto de América Latina. Dejaron herencias innegables: el énfasis en la lectura “tal como se hace en el hogar”; las bibliotecas de aula y los libros *verdaderos* por sobre los de texto; las prácticas lingüísticas entendidas como un todo no directa ni fácilmente dissociable en habilidades; la ubicación del “error” en el plano del desarrollo antes que en el de la deficiencia o la dificultad...

De los numerosos artículos publicados, recogemos las voces de su principal referente, Kenneth Goodman, y de una de las autoras latinoamericanas que también contribuyó con esta línea, Adelina Arellano de Osuna, quienes –junto a Yetta Goodman y otros que aquí aparecen mencionados– divulgaron sus ideas a través de las páginas de **LyV**.

Crear ambientes donde todos quieran aprender en sociedades democráticas

Adelina Arellano-Osuna, Venezuela

Cambios en los últimos treinta años

Han ocurrido cambios significativos tanto en las prácticas como en las teorías de alfabetización. En el ambiente escolar los cambios devienen de la aplicación de las teorías provenientes de múltiples disciplinas sobre la lengua escrita y los procesos involucrados en su apropiación.

El modelo clínico, también denominado deficitario, quedó totalmente invalidado a la luz de las rigurosas investigaciones que se llevaron adelante. Por una parte, los programas de formación docente llevan a sus candidatos al estudio e investigación de manera que las distintas manifestaciones que encuentran en sus clases validan las teorías. Por otra, los programas nacionales de educación generalmente se orientan sobre estas premisas de procesos de construcción social y no ya solo en la memorización de abstracciones de algunos aspectos del sistema de la lengua.

Podría afirmar que autores como Kenneth Goodman, en Estados Unidos; Frank Smith, en Victoria, Canadá; Louise Rosenblat, desde el Teachers College de Columbia University, Nueva York; Emilia Ferreiro y colaboradores, desde América Latina; Mary Clay, desde Australia, y tantos otros nos permitieron comprender mejor estos procesos en sociedades del conocimiento.

Principal contribución propia

Al observar aulas donde mis alumnas aplican y organizan su trabajo para el aprendizaje en colaboración—democratizando las salas de clase, creando ambientes que invitan a aprender y respetar...—, todo esto enmarcado en el gran proyecto educativo que implica entender que no todos aprenden al mismo tiempo, no lo hacen por las mismas razones, ni pueden asimilar la misma “cantidades del saber”... me siento muy satisfecha de ver cómo todos estos años de práctica pedagógica compartida han cobrado efectividad. Estos aprendizajes se consolidaron a partir de la investigación acción sin descanso a lo largo de más de 35 años de trabajo docente universitario y comunitario. Todo lo que he aprendido en las aulas de mis alumnas lo he divulgado en más de 14 países, agradeciendo siempre la importancia de saber compartir con generosidad y humildad.

Principal contribución de otros

En la actualidad, es importante leer los trabajos de investigadoras de diferentes países latinoamericanos, como por ejemplo, en la Argentina y México, Emilia Ferreiro y colaboradores; en Chile, Mabel Condemarín; en Puerto Rico, Carmen Cintrón de Esteves, Ruth Saéz Vega, Ángeles Molina Iturrondo, Carmen Teresa Pujols; en República Dominicana, Liliana Montenegro; en Ecuador, Kathy Salmon; en Costa Rica, Lupita Chávez, Martha E. Sánchez y otros que han publicado sus investigaciones como evidencia de los cambios e impactos de la apropiación de la lengua en etapas tempranas. Nos ofrecen claras muestras de cómo la sociología, la lingüística y la psicología, entre otras disciplinas, han permitido aplicar teorías novedosas en sus planteamientos de investigación acción en este campo del conocimiento. Esto se podría resumir en que sus hallazgos nos remiten a reflexiones profundas sobre tres interrogantes que hemos estudiado por muchísimos años: ¿Cómo se aprende una lengua? ¿Cómo se desarrolla el lenguaje? y, lo más actual y significativo para los educadores: ¿Cómo crear ambientes donde todos nuestros educandos quieran aprender, indagar y explorar para, en ese andar y desandar, ser capaces de consolidar sus metas y expectativas como aprendices en sociedades democráticas?

La lectura como construcción del sentido de lo escrito

Kenneth Goodman,¹ EE. UU.

Traducción de Paola Cipriano

Cambios en los últimos treinta años

Ha existido un gran progreso en la comprensión del proceso de lectura como construcción del sentido de lo escrito. Entendemos que para dar sentido al escrito, los lectores de español o de inglés utilizan claves de tres niveles de lenguaje (grafofónicas, lexicogramaticales, semántico-pragmáticas) y ponen en juego las estrategias de predicción e inferencia, tomando muestras y seleccionando las claves más útiles del texto, además de autocorregirse cuando es necesario. Investigaciones actuales sostienen que el cerebro predice lo que los ojos verán y construye percepciones basándose en esas predicciones. Dado que para darle sentido a la lengua escrita, la lectura utiliza claves mínimas del texto, su enseñanza requiere el uso

del lenguaje real con presencia de todos los sistemas del lenguaje desde el inicio. También aprendimos que, aún para las lenguas no alfabéticas como el chino o el japonés, los procesos son prácticamente los mismos.

Desafortunadamente, las políticas de gobierno en los EE. UU. han limitado a los maestros en la aplicación de este conocimiento. En América Latina, por otro lado, muchas políticas nacionales son muy buenas, pero los recursos y los materiales para la formación docente son restringidos.

Principal contribución propia

Con mis colegas y estudiantes he logrado que mi modelo del proceso de lectura fuera más integral y he continuado desarrollando los conceptos de WL para la enseñanza. El análisis sobre *miscues* es a la vez una metodología de investigación y una manera útil de ayudar a los docentes en formación y en servicio a entender el proceso de lectura.

En los últimos años, mis estudiantes y colegas han llevado a cabo el análisis de *miscues* y han demostrado que los lectores se detienen solo en el 70% de las palabras del texto para construir sentido. Creemos que hay un único proceso para esta construcción de sentido, independientemente del sistema lingüístico o del sistema de escritura y que la lectura solo se aprende una vez. Aprender a leer en otras lenguas solo supone aplicar lo que ya ha sido aprendido.

Contribuciones de otros

Se están desarrollando muchas investigaciones útiles en América Latina. El trabajo de Emilia Ferreiro y sus colegas, Delia Lerner, Ana Kaufman, Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky es muy importante en lo que respecta a la investigación psicogenética. Judith Kalman (México), Adelina Osuna (Venezuela), Ruth Sáez Vega (Puerto Rico), Bárbara Flores (EE. UU.) son importantes colaboradoras. Alma Carrasco en Puebla, México, ha realizado investigaciones relevantes. También es importante el trabajo de Luis Moll, mi colega en Arizona. David e Yvonne Freeman (EE. UU.) han publicado libros de gran utilidad para la enseñanza de la lectura en primera y segunda lengua.

2 Investigación psicolingüística sobre conciencia fonológica y sus consecuencias para la enseñanza

La perspectiva de la conciencia fonológica (CF) y las propuestas de alfabetización que la incluyen como marco psicolingüístico han dado lugar a numerosos artículos aparecidos en las páginas de **LyV**, a partir de un grupo de investigadores integrado por Ana María Borzone, Ángela Signorini, Celia Rosemberg y otros. Hasta 2000 aparecieron, sobre todo, investigaciones psicolingüísticas que replicaban y adaptaban investigaciones clásicas en esta línea, aportando evidencias con niños hablantes de español. Posteriormente, se suceden una serie de artículos que apuntan más directamente a las prácticas de enseñanza, al abordar diferentes aspectos de una propuesta de alfabetización. Este grupo se encuentra representado en la voz de Ana María Borzone.

Por su parte, en el último período de la revista, Jesús Alegría, un destacado investigador en psicolingüística dentro de esta línea, fue incorporado al comité y tuvo la generosidad de responder no solo a nuestras preguntas, sino también de acceder a sucesivos pedidos de ampliación que nos permitimos formularle en razón de la precisión y claridad de sus respuestas.

Aprender a leer en un sistema alfabético

Jesús Alegría, Bélgica

Cambios en los últimos treinta años

Los últimos treinta años de investigación sobre la lectura y su adquisición, así como los problemas que esto puede plantear, han permitido precisar cada vez más los mecanismos implicados en el procesamiento lector. Pocos dominios de la psicología han producido resultados tan estimulantes como este, y las repercusiones prácticas son considerables tanto en el ámbito de la enseñanza de la lectura como en la comprensión de la dislexia. Vamos a comentar estos progresos en tres puntos altamente representativos.

La identificación de las palabras escritas

El primer gran capítulo de investigación concierne al estudio detallado de los mecanismos que nos permiten identificar las palabras escritas. ¿Por qué interesarnos en esta cuestión? Leer, es decir extraer el significado de una frase o más generalmente de un texto, implica la movilización de conocimientos léxico-semánticos, sintácticos y pragmáticos. Solo los primeros, los que permiten identificar las palabras escritas, son *específicos de la lectura* (sirven solamente para leer). Los otros sirven también para comprender la lengua. El niño de 6 años que oye la frase “Messi mete muchos goles” la comprende aunque no quiera, a condición, por supuesto, de que sepa quién es Messi y qué es meter goles. El procesamiento de la frase es totalmente automático. Si además sabe leer, entenderá esta frase escrita. La diferencia fundamental que distingue al que sabe leer del que no sabe es la capacidad de atribuir un sentido preciso a cada una de las palabras escritas que componen la frase. Lo demás, los conocimientos sintácticos y pragmáticos, son indispensables para leer pero no son *saber leer*, sino *conocer la lengua* en la que se lee. Bajo este planteamiento, aprender a leer es crear un mecanismo capaz de identificar eficazmente todas las palabras escritas que el lector conoce oralmente. En el *buen lector* dicho mecanismo funciona bien y gracias a ello su comprensión de textos será tan buena como su conocimiento de la lengua, su inteligencia y su cultura se lo permitan. En el *mal lector* la identificación de palabras funciona mal y por esta causa se reduce inevitablemente su comprensión de textos. No es este el lugar para presentar los centenares de trabajos que han sido consagrados al estudio de los mecanismos de identificación de palabras. Una intuición muy natural nos hace creer que cuando ponemos los ojos sobre una palabra su significado aparece inmediatamente a la conciencia, pero esto es una ilusión. Los trabajos experimentales muestran que se trata de un proceso complejo de elaboración que depende de características propias de la palabra tales como su frecuencia, longitud, estructura ortográfica, número de vecinos semánticos, fonológicos, etc.

La conciencia fonológica

Se da el nombre de *conciencia fonológica* o *metafonología* a la habilidad que permite realizar operaciones que implican el manejo voluntario de las unidades fonológicas que forman las palabras. Así, por ejemplo, reconocer que *mar* y *bar* son palabras diferentes no implica conciencia fonológica. El ejercicio automático del procesamiento del habla permite la discriminación. Esta habilidad fonológica la

compartimos todos los que hablamos castellano. Sin embargo, reconocer que *mar* y *bar* tienen tres fonemas y que se distinguen solo por el primero son actividades metafonológicas que exigen análisis consciente de la estructura fonológica de la palabra. La conciencia fonológica, a diferencia de la capacidad de discriminación fonológica, presenta importantes diferencias individuales.

Aprender a leer en un sistema alfabético hace intervenir una dosis considerable de metafonología. La razón es que las letras representan fonemas. El aprendiz lector tiene que entender que *mar* y *bar* comienzan con letras diferentes, *m* y *b*, que corresponden a los fonemas /m/ y /b/, respectivamente, y también que tienen la misma terminación tanto ortográfica como fonológica: *ar* = /ar/. Esta operación de puesta en relación de unidades ortográficas y su correspondiente fonológico *no ocurre espontáneamente*, exige una enseñanza organizada; y un porcentaje importante de niños encuentra dificultades para desarrollarla y, por consiguiente, para aprender a leer.

Una serie de trabajos realizados por nuestro equipo de la Université Libre de Bruxelles demuestran que un grupo de niños escolarizados durante todo un año en clases que utilizan un método de enseñanza de la lectura estrictamente global no desarrollan conciencia fonémica. Algunos defensores de métodos globales de enseñanza de la lectura suponen que la simple exposición a material escrito, en un contexto en el que este material tiene sentido y es comprendido por el niño, es suficiente para que este descubra el código alfabético sin ayuda del profesor. Los trabajos experimentales destinados a explorar este problema sugieren que no es así. Por ejemplo Alegría, Morais, D’Alimonte y Seyl (2004) (véase también Alegría, Pignot y Morais, 1982) siguieron durante todo el primer curso a grupos de niños escolarizados en clases globales estrictas. Los resultados de estos niños en tareas metafonémicas (contar los fonemas de una palabra o bien suprimir el fonema inicial) eran tan bajos a fin de año como al comienzo. Un grupo de comparación compuesto de niños escolarizados en clases fónicas producía resultados muy superiores en estas tareas, ya a las pocas semanas del comienzo del curso, y progresaba significativamente durante el año escolar. Estos resultados dejan poco espacio a la noción de descubrimiento espontáneo del código. Aprender a leer en un sistema alfabético exige la conciencia fonémica y al mismo tiempo la suscita, pero el niño necesita un “empujoncito” en esta empresa (y en algunos casos puede llegar a ser algo más que un simple empujoncito).

Sabemos que el niño que aprende con un método global, en un lapso de tiempo razonable no será

capaz de extraer de sus conocimientos léxicos reglas generales que le permitan leer palabras nuevas. Brian Byrne ha realizado experimentos que simulan, en condiciones controladas, el aprendizaje global de la lectura (Byrne y Fielding-Barnsley, 1990, 1991). Se les enseña a niños que no conocen el código a identificar perfectamente dos palabras de tres letras, “fat” y “bat” (gordo y murciélago) y con este aprendizaje bien establecido se les muestra una palabra nueva, “fun” (diversión); la pregunta es si lo que está escrito es /fun/ o /bun/ (pancito). Si de su aprendizaje inicial el niño dedujo alguna conexión entre letras y fonemas, en este caso que la letra *f* de “fat” corresponde al fonema /f/, podrá transferir este conocimiento a la palabra nueva y decir que tiene que ser /fun/ y no /bun/ porque comienza con la letra *f*. Los resultados demuestran que los niños que no conocen el código son incapaces de realizar la tarea. Es interesante agregar que estos niños son capaces de realizar la misma tarea cuando las unidades en juego son símbolos que representan palabras enteras. Por ejemplo, del aprendizaje inicial de la asociación entre “+ { }” con /mar/ - /negro/ y la asociación entre “◇ { }” con /sol/ - /negro/, sí son capaces de deducir que en la secuencia “+” el signo + corresponde a /mar/ y no a /sol/. Cuando, como en este caso, las unidades son palabras, el problema no es cognitivo –capacidad de deducción– sino metafonológico –capacidad a aislar mentalmente los fonemas– y la prueba es que el niño deduce perfectamente la regla cuando las unidades que tiene que aislar son palabras y no le resulta igualmente posible cuando son fonemas.

Los trabajos inspirados por esta problemática se han multiplicado en el curso de los últimos 25 años y demuestran que un entrenamiento metafonológico favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura (ver, entre muchos, Bradley y Bryant, 1983; los iniciadores de este paradigma, Ball y Blachman, 1991; Hatcher, Hulme y Ellis, 1994; Lundberg, Frost y Petersen, 1988; y en castellano, Defior y Tudela, 1994). El trabajo de Peter Hatcher y colaboradores merece atención particular. Estos autores aplican un programa de entrenamiento (40 sesiones de 30 minutos en un periodo de 20 semanas) a grupos de niños de 7 años que presentaban problemas de lectura. El grupo “fonología” dedicaba la totalidad de las sesiones de entrenamiento a practicar actividades metafonológicas sobre fonemas, sílabas y rimas. El grupo “fonología - lectura” recibía un entrenamiento metafonológico similar pero parte del tiempo era destinado a poner en práctica la relación entre unidades fonológicas y ortográficas, es decir, se presentaba material escrito para poner en relación con las unidades fonológicas. El grupo “lectura” utilizaba todo el tiempo del entrenamiento en actividades de lectura y escritura sin hacer alusión a las relaciones

entre estas actividades y la fonología. Los resultados muestran que solo el grupo “fonología - lectura” obtenía resultados en lectura superiores al grupo de control que no había recibido ningún tratamiento particular y seguía sus cursos normalmente en clase. La superioridad del grupo “fonología - lectura” se observaba en tareas de lectura de pseudo-palabras, de palabras aisladas y en contexto y en comprensión de textos. Es decir, las intervenciones para potenciar las habilidades fonológicas tienen que integrarse con la enseñanza de la lectura para lograr una máxima eficacia en la mejora de las habilidades de alfabetización. Es interesante notar que emplear todo el tiempo disponible en leer y escribir es menos eficiente que dedicar parte de este tiempo a practicar actividades metafonológicas, y sobre todo con niños que presentan problemas de adquisición de la lectura.

La dislexia: un problema fonológico

Las ideas sobre la dislexia se han ido precisando considerablemente en los últimos años. Actualmente, se ha llegado a un acuerdo amplio sobre la existencia de una fracción de la población (probablemente inferior al 5%) que tiene problemas específicos para identificar palabras escritas y, en consecuencia, para aprender a leer. Estos problemas son de naturaleza fonológica y de origen neurológico. El carácter específico del problema de los disléxicos se ha determinado mediante observaciones bien documentadas que revelan la existencia de niños con cualidades intelectuales suficientes para realizar aprendizajes complejos, la aritmética por ejemplo, y que tienen dificultades serias con la lectura. Numerosos trabajos permiten afirmar que los problemas de procesamiento de palabras escritas de los disléxicos son de naturaleza fonológica, lo que dificulta la comprensión del código alfabético. La fonología es una noción multidimensional que encierra todas las competencias en relación con el procesamiento de los sonidos del lenguaje que forman parte de la competencia lingüística de todos los seres humanos: la discriminación de fonemas, el acceso a las representaciones fonológicas de las palabras, su recuperación en memoria y su producción. Las actividades metafonológicas no son necesarias en el ejercicio natural de la comprensión y producción del lenguaje, sin embargo están también estrechamente ligadas al aprendizaje de la lectura y forman parte del conjunto de competencias deficitarias en los disléxicos.

Principal contribución propia

Mi contribución personal en la evolución de las ideas sobre la lectura se confunde naturalmente con las del equipo en que estoy integrado: el Laboratoire de

Cognition Langage et Développement (LCLD) de la Université Libre de Bruxelles (ULB). Nuestra contribución inicial se sitúa en el estudio de los factores que determinan la conciencia fonológica de la lengua y sus relaciones con las dificultades de adquisición de la lectura. Los trabajos realizados con adultos iletrados demuestran que estas personas son incapaces de realizar tareas metafonológicas tales como suprimir el fonema inicial de una palabra. Lo mismo ocurre con adultos chinos que leen y escriben en su lengua, la cual no representa por escrito fonemas sino morfemas enteros. El mensaje principal de estos trabajos que se agrega a los resultados obtenidos con niños escolarizados en clases globales examinados precedentemente, es que las habilidades metafonológicas *no se desarrollan espontáneamente* y que es la confrontación con el código alfabético lo que hace que esta capacidad potencial se exprese concretamente, siendo necesaria en la mayoría de los casos la intervención sistemática del medio escolar.

El LCLD ha realizado trabajos importantes sobre el desarrollo de representaciones fonológicas en los sordos y sus relaciones con la adquisición de la lectura. La conclusión de estos trabajos es que en el caso de los sordos, alcanzar altos niveles de competencia en lectura solo se consigue mediante la posesión de representaciones fonológicas de buen nivel. Estas pueden desarrollarse vía la lectura labial. Los trabajos de los últimos 30 años sobre el procesamiento del habla han demostrado que la lectura labial forma parte integrante de estos mecanismos, tanto en sordos como en oyentes. En el caso de los primeros, la información fonológica proporcionada por la lectura labial en ausencia total o parcial de información auditiva es insuficiente, pero sistemas de acompañamiento tales como la Palabra Complementada (Cued Speech) permiten, sobre todo cuando el niño ha sido expuesto precozmente a ellos (antes de los dos años) obtener resultados en lectura semejantes a los de los oyentes (véase una revisión detallada en Alegría y Domínguez, 2009).

Contribuciones de otros

Algo muy destacable en los últimos veinte años ha sido el interés y el esfuerzo por desarrollar investigación psicolingüística de la lectura y sus procesos en español, considerando las peculiaridades de nuestra lengua en comparación, sobre todo, con el inglés. Así, por ejemplo, la importancia de la sílaba como unidad de procesamiento es una importante contribución. También la toma en consideración del carácter transparente de nuestro código ortográfico (frente al carácter más opaco del inglés) ha permitido explicar algunas ventajas en el aprendizaje de la lengua escrita y ciertas diferencias en la manifestación

de sus dificultades. El número de equipos universitarios trabajando en estos temas es considerable y sería inadecuado citar unos pocos aquí.

Procesos de nivel inferior y de nivel superior en los modelos de lectura y escritura

Ana María Borzone, Argentina

Cambios en los últimos treinta años

En los últimos años se produjo un cambio fundamental en las prácticas de alfabetización, resultado de las investigaciones lingüísticas y cognitivas sobre las habilidades en conciencia fonológica y sobre los procesos de comprensión y producción de textos escritos, así como la revalorización de la teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky como marco general de los procesos de enseñanza y el aprendizaje. Estos estudios habilitaron la articulación fundamentada de una perspectiva global y una analítica en las propuestas de alfabetización y otorgaron al docente un papel relevante como mediador de todo aprendizaje. En efecto, en el marco de la psicología cognitiva se elaboraron modelos de lectura y de escritura que incorporan tanto los procesos de nivel inferior –reconocimiento de palabras y transcripción–, como los de nivel superior –comprensión y composición–. Ambos procesos pueden enseñarse en forma simultánea, hecho que muestra la falsedad de la antinomia entre métodos: los textos son el foco de la enseñanza, pero si bien se pueden reconocer palabras y no comprender, es imposible comprender si no se reconocen las palabras escritas. En línea con el trabajo pionero de D. B. Elkonin en la URSS y de Isabelle Liberman en EE.UU, realizamos los primeros estudios sobre las habilidades fonológicas en niños que aprendían a leer y a escribir en español y la relación entre este aprendizaje y dichas habilidades. Algunos de estos trabajos se publicaron en **LyV**: Borzone de Manrique y Gramigna (1984) y Borzone de Manrique y Signorini (1988). Estas publicaciones promovieron la formación en España de tres grupos de investigación, uno de cuyos estudios mostró que también en español existe una relación causal entre ambos procesos, siendo la dirección de la causalidad de la conciencia fonológica al aprendizaje.

Principal contribución propia

Nuestras primeras investigaciones sobre el proceso de comprensión se centraron en el procesamiento de

narrativas; una de ellas constituye un antecedente valioso de los trabajos que realizamos actualmente sobre fluidez en lectura (Borzone de Manrique y Signorini, 1991). La experiencia recabada por medio de nuestras investigaciones y las que se realizaban en los principales centros del mundo, junto con la problemática que orientaba todos nuestros esfuerzos —el fracaso escolar que afecta principalmente a los niños de sectores urbanos, rurales y minorías étnicas en situación de pobreza— nos condujo a la elaboración de una *Propuesta de alfabetización intercultural* para dar una respuesta pedagógica al fracaso. Considero que mi principal contribución reside precisamente en la elaboración de dicha propuesta, de libros de lectura de base etnográfica para su implementación, y su seguimiento y evaluación, que ha mostrado que la propuesta es una vía efectiva para que todos los niños aprendan a leer y a escribir en primer grado. Algunos aspectos de la propuesta se presentaron en Borzone de Manrique y Rosemberg (2000). Por su parte, cabe destacar el estudio sobre la escritura de textos expositivos que refleja las prácticas de una maestra excelente en el marco de esta propuesta: Sánchez Abchi, Romanutti y Borzone, 2007.

Contribuciones de otros

El trabajo de Felipe Alliende y Mabel Condemarin, que consideramos la principal contribución de otros investigadores hispanoamericanos, constituyó una referencia importante a la hora de explorar la comprensión con pruebas elaboradas *ad hoc*. En efecto, se trata de los autores de la primera prueba estandarizada para evaluar el nivel de lectura en la escuela primaria.

3 La perspectiva constructivista

Investigación psicogenética sobre la escritura

En 1979 apareció **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**,² de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, obra que inaugura la investigación psicolingüística en adquisición del sistema de escritura en la perspectiva psicogenética. Ambas autoras fueron parte del Comité Editorial de **LyV** desde sus inicios, casi al mismo tiempo que publicaban este libro y, desde entonces, sus avances y desarrollos aparecieron en estas páginas.

Desde marzo de 1981 hasta junio de 2009, Emilia Ferreiro realizó 15 contribuciones: en

promedio, una contribución cada 2 años durante los últimos 28. Progresivamente, incorporó trabajos de sus alumnas de Maestría o Doctorado, mexicanas y argentinas.³ Ana Teberosky, de cuya obra se dará cuenta en las siguientes páginas, siguió realizando investigaciones en el campo de la psicopedagogía del lenguaje escrito. Siempre, de manera creciente y cada vez más explícita, el marco sociohistórico jugó un rol fundamental en la comprensión del proceso, al alejarse de la versión banalizada de la historia de la escritura y acercándonos a otra, a una historia no lineal y no desprovista de condicionantes materiales, de desigualdades, de conflictos de poder.⁴

Los desarrollos de la psicogénesis han planteado grandes líneas de debate con otras teorías y perspectivas y, al mismo tiempo, como lo demuestran las opiniones de muchos, es reconocida como una posición que modificó sustantivamente la concepción tanto del sujeto de aprendizaje como del objeto de enseñanza.

Psicogénesis de la escritura

Emilia Ferreiro, México

Hemos crecido juntas, **LyV** y yo. Allí he podido dar a conocer a una amplia audiencia latinoamericana los resultados de investigaciones novedosas que ayudan a repensar los procesos de alfabetización.

De los otros textos publicados en **LyV**, dos están en la reducida lista de aquellos que considero mejor logrados. Ambos fueron escritos para ocasiones muy especiales: “Diversidad y proceso de alfabetización – De la celebración a la toma de conciencia” (Ferreiro, 1994) para el congreso de la IRA donde se me otorgó la International Citation of Merit; “Las inscripciones de la escritura” (Ferreiro, 2007), al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional de La Plata. Ambos textos son enteramente vigentes. Tengo, además, un compromiso peculiar con el último artículo publicado en 2009 —que también resulta de una conferencia realizada en la UNLP pronunciada para la celebración de los 30 años de **LyV**— porque representa un retorno a problemáticas iniciales (los comienzos del periodo silábico) pero desde una nueva perspectiva que integra, profundiza y amplía preocupaciones ya presentes en el texto publicado en la revista en septiembre de 1991.

A diferencia de otros psicólogos, lo que distingue fuertemente nuestra línea de investigación es que, para precisar nuestras hipótesis de trabajo, dudamos de nuestras intuiciones y recurrimos siempre a la historia: la historia de los sistemas de escritura y la de las prácticas sociales vinculadas con los usos y el modo de circulación de los textos. ¿Por qué lo hacemos? Porque desde las primeras investigaciones (las que aparecen en **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**) recurrimos a datos históricos cuando intentamos interpretar –en términos positivos– las respuestas insólitas de los niños. Así, pudimos afirmar que los niños descubren principios generales que corresponden a *cualquier* sistema de escritura antes de descubrir las especificidades del modo alfabético de representación. Esto ocurre a pesar de que solo están expuestos a escrituras alfabéticas.

Recurrir a la historia es parte del legado de la epistemología genética, desarrollada por Piaget, tal como es suya la visión de un niño en desarrollo cuya inteligencia se manifiesta en todos los dominios. Faltaba descubrir esa inteligencia en un territorio conceptual no explorado por Piaget, y eso es lo que hicimos. Luchando contra las corrientes reduccionistas de entonces, que reducían al niño a un aparato fonatorio, uno auditivo y las correspondientes asociaciones óculo-motrices, obligando a los pequeños aprendices a realizar ejercicios escolares de reproducción de formas (copia) y a repetir sílabas o sonidos aislados, fuera de la lengua.

Los nombres cambian pero las mismas ideas reduccionistas sobreviven tenazmente. Continuando la tradición anglosajona que –por razones bíblicas– privilegia la lectura sobre la escritura, muchos investigadores acumulan actualmente evidencias experimentales para sostener que hay una habilidad aislada, que no se desarrolla por sí misma y que hay que entrenar también aisladamente, única responsable de los éxitos en lectura. Me refiero, por supuesto, a la llamada *conciencia fonológica*. Esta corriente no solo tiene una visión reduccionista del sujeto del aprendizaje sino también del objeto del aprendizaje, ya que la escritura es tratada apenas como un código de correspondencias grafo-fónicas, no como un objeto sociocultural. Para esta corriente de pensamiento, la escritura creativa (*invented spelling*, le dicen en inglés) es un pasatiempo sin consecuencias, tanto como lo que los niños piensan sobre la escritura y que estos investigadores ignoran.

Quizá la gran dicotomía está allí: o bien los niños piensan, porque intentan apropiarse de todos los objetos de su entorno y nuestra tarea es comprender ese pensamiento porque, quizás, esas construcciones cognitivas sean constitutivas de los desarrollos posteriores, o bien los niños son dependientes

de lo que se les enseña y sólo podrán desplegar su inteligencia –mantenida en suspenso– una vez que las asociaciones de base hayan sido reforzadas.

Responder a esta polémica –sin permitir que la polémica nos detuviera– es algo que agradezco a Sofía Vernon, cuyos resultados de investigación permiten reintroducir de manera significativa los niveles de conceptualización de la escritura (o sea, el niño pensante) en la discusión acerca del desarrollo de la conciencia fonológica.

Pero hay algo más. Cuando el tema de investigación tiene repercusiones educativas surgen problemas de otro tipo: uno (y no es el menor), la distorsión teórica; otro, la urgencia de la aplicabilidad inmediata. En estos 28 años de acompañar a **LyV** y de ser acompañada por ella, he evitado las polémicas que consideraba estériles, he aportado datos de investigación para polemizar con argumentos y, en otros casos, he dejado al lector atento la tarea de inferir (tarea que es propia de todos los lectores, menos o más competentes).

En ese sentido, rescato una crónica publicada en septiembre 1997: “Evaluación de las modificaciones introducidas en el Ciclo Básico, Estado de São Paulo, años 1984-1994” (Ferreiro, 1997). El Estado de São Paulo fue, desde muy temprana época, un lugar privilegiado de utilización a gran escala de nuestros resultados de investigación para definir políticas educativas. Con pruebas elaboradas por un equipo contrario al que llevó a cabo las transformaciones educativas, en 1996 se evaluó a todos los alumnos de 3° de primaria (que habían cursado 1° y 2° con el nuevo enfoque) y a los de 7° grado (que no lo habían hecho). Los resultados fueron impactantes: en portugués, redacción y matemáticas los alumnos de 3° sobrepasaron netamente a los de 7° en porcentajes de aciertos. Estos resultados deben ponerse en relación con los que Telma Weisz, persona clave en la permanencia de las acciones innovadoras en el Estado de Sao Paulo, aporta en este mismo número de **LyV**.

Último número, por cierto. La muerte por decreto de **LyV** es un acto de miopía de la International Reading Association, asociación que solo tuvo una visión internacional durante la presidencia de Kenneth Goodman, quien fue capaz de mirar con simpatía y convocar con respeto a los países no anglófonos.

Un final esperado, cuando los criterios de rentabilidad se erigen como supremos, por parte de una asociación cada vez más proclive a la promoción de *gadgets*, más que a la reflexión teórica en vinculación con la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos.

Los latinoamericanos que nos sentimos heridos por la muerte anunciada de LyV, ¿seremos capaces de inventar y sostener una alternativa independiente de la IRA? No puedo anticipar el futuro pero digo a los lectores: cuenten conmigo.

Como se mencionó, todos los investigadores que refieren a la obra de Emilia Ferreiro coinciden en que ha impactado tanto en la concepción del sujeto como del objeto. Por eso, la psicogénesis de la lengua escrita ha tenido una importante repercusión en el campo de la lingüística. A eso se refiere Celia Zamudio, reciente integrante de nuestro Comité Editorial.

Liberar la escritura de su condición especular

Celia Zamudio,⁵ México

De todas las teorías que han tenido impacto tanto sobre la investigación psicolingüística como sobre los enfoques pedagógicos, la teoría psicogenética de la escritura es la que me parece más interesante, no solamente porque nos ha permitido entender la manera cómo los niños adquieren la lengua escrita, sino porque ha puesto en cuestión la concepción imperante en Occidente sobre la relación entre el lenguaje oral y el escrito.

Desde Aristóteles hasta la lingüística del siglo XX, se ha pensado que los signos de la escritura alfabética sólo reproducen los elementos y unidades de la lengua oral. Las repercusiones de esta idea han tenido un enorme alcance en muchos ámbitos. Pienso, sin embargo, que esta ha incidido con mayor fuerza en la noción de aprendizaje de la escritura que la tradición escolar occidental se ha forjado. Y es que si los elementos y unidades de una lengua son evidentes para los hablantes, para aprender los signos de la escritura únicamente será necesario asociar los primeros con los segundos. Dicho sea de paso, esta idea ha sido compartida por algunas teorías que han abordado el aprendizaje de la lengua escrita, como son los asociacionismos conductistas y más recientemente las aplicaciones de la investigación sobre la conciencia fonológica (en inglés, “phonics”).

La teoría psicogenética nos ha mostrado que no hay en el proceso de adquisición de la escritura alfabética nada que pueda sostener dichas ideas. Los niños no pueden identificar desde el inicio que las

letras se corresponden con segmentos consonantes y vocales: ellos piensan primero que las letras representan las sílabas de las palabras y enunciados. Más aún, en un inicio ellos ni siquiera piensan que la escritura tiene que ver con el sonido del lenguaje. Para nuestra mayor sorpresa, los niños se dedican a reconstruir aspectos de la representación escrita que no tienen que ver con el lenguaje, pero que se comparten con otras escrituras, como la escritura matemática o la musical, tales como la linealidad de la escritura o sus posibilidades combinatorias.

Al cuestionar la inmediatez de los segmentos vocales y consonantes e, incluso, de las mismas palabras, la teoría psicogenética ha contribuido a liberar a la escritura de su condición especular y a hacer de ella un objeto digno de estudiarse en sí mismo. Yo diría, además, que ha suscitado la necesidad de un estudio lingüístico de la escritura, y de una psicología que se interese en el desarrollo de los sistemas gráficos y sus efectos sobre la cognición.

Cabe reconocer que si bien el estudio del desarrollo de la conciencia fonológica ha proporcionado datos que también permiten pensar la relación oral-escrito de manera diferente a la tradición, los investigadores que se adscriben a este enfoque no han podido deshacerse de la idea sostenida por la lingüística de que la estructura fonológica precede a la creación y adquisición de la escritura alfabética. En lugar de ello, han orientado las prácticas pedagógicas hacia la manipulación de los segmentos consonantes y vocales que componen las palabras, en la creencia de que así se puede acceder más fácilmente al análisis alfabético (este es el tipo de enseñanza que constituye el modelo de alfabetización conocido como “phonics” en los países anglosajones).

Desde mi perspectiva, este tipo de prácticas pedagógicas no solamente va en una dirección equivocada, sino que constituye un retroceso en la manera de pensar la lengua escrita. Cuando uno centra la investigación en la propiedades de las escrituras alfabéticas actuales, en los cambios que han experimentado a lo largo de la historia y las circunstancias dentro de las cuales tuvieron lugar, en las diversas maneras de leer o de producir los textos; asimismo, cuando uno trata de entender lo que hacen los niños que están aprendiendo la lengua escrita, los errores que producen o la manera como se acercan a la escritura, uno no puede sino admitir que la lengua escrita es mucho más que la reproducción de la lengua oral. De hecho, esto es lo que han mostrado tanto el estudio de las prácticas de lectura, como la psicogénesis de la lengua escrita. Ambas investigaciones han modificado radicalmente la forma de concebir la escritura, ambas han sentado los fundamentos de una nueva manera de entender la lengua escrita y su

enseñanza. Esto se ha reflejado en el diseño curricular de la asignatura de lengua en varios países de América Latina, como México –tanto el de español como el de lengua indígena– Brasil y la Ciudad y Provincia de Buenos Aires en la Argentina.

Estado actual de los desarrollos didácticos en alfabetización inicial

La investigación psicogenética tuvo un impacto decisivo sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial. La explicación del proceso de transformación constructivo –en oposición a las teorías que describen estados sucesivos– es una de las razones (de orden epistemológico) en la que se origina tal incidencia. Para acercar la enseñanza al aprendizaje, es esencial entender de qué manera se transforman las formas de comprensión del objeto que se enseña. Además, al explicar en qué consiste el proceso de *todos los niños*, Ferreiro dio un nuevo sentido a profundas preocupaciones político-pedagógicas por la inclusión de todos los niños en las prácticas de lectura y escritura. Tal vez por ese motivo, esta perspectiva –al igual que otras desarrolladas en este trabajo– no es solo una línea de investigación y una propuesta didáctica, sino un movimiento del que participan investigadores, docentes y políticos de la educación de diversos niveles y orígenes.

En la base de los desarrollos de la enseñanza constructivista se halla la investigación psicogenética, pero, como todo desarrollo didáctico, no se nutre solo de una teoría. La especificidad del saber didáctico desde una perspectiva no aplicacionista supone tomar elementos de distintas teorías no antagónicas desde el punto de vista epistemológico (o algunos aspectos de teorías no tan convergentes que puedan ser reconceptualizados) y solidarizarlos para fundamentar la enseñanza.

Sobre el origen de ese movimiento y algunas de sus preocupaciones centrales en el campo de la enseñanza en la alfabetización inicial trata el siguiente diálogo con Delia Lerner.

Diálogo con Delia Lerner.

Notas para reconstruir una historia

Mirta Castedo: Nos reunimos para intentar reconstruir algunas partes de la historia de la didáctica de la alfabetización, tal como fueron vividas en la Argentina, y algunas relaciones con otros países, miradas desde aquí. Como toda historia, tiene muchas versiones y la que podemos dar es solo una entre otras. Pedimos disculpas anticipadas por omisiones o puntos de vista que podrían no ser compartidos por otros.

Delia Lerner: Así es. Agregaría que la versión de cada uno de nosotros también ha variado –avanzado, creo– a lo largo del tiempo y que quizá, al reconstruir la historia, estemos proyectando sobre el pasado algunas ideas actuales. Dicho esto, entremos en materia.

Para quienes trabajábamos en la enseñanza desde una perspectiva epistemológica constructivista en otras áreas del conocimiento (en mi caso, en la enseñanza de matemática), las investigaciones sobre la psicogénesis de la escritura marcaron el comienzo de una nueva era. Estábamos convencidos de que los niños eran intelectualmente activos en todos los ámbitos, pero hasta ese momento no sabíamos qué significado específico adquiriría esta idea general en el caso del aprendizaje de la lectura y la escritura. Aproximarnos a los problemas cognoscitivos que los niños se plantean en relación con un sistema de representación, las hipótesis que elaboran, los conflictos que enfrentan, constituyó un aporte fundamental para comenzar a pensar el modo de enfocar la enseñanza del sistema de escritura considerando el proceso constructivo.

Acercar la enseñanza al aprendizaje nos parecía esencial para contribuir al progreso de todos, y para evitar que tantos niños se vieran en situación de dificultad precisamente por el desencuentro entre los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Esta es una de las hipótesis didácticas que orientó nuestro trabajo desde el comienzo y que se fue concretando en propuestas de enseñanza. Durante este proceso comprendimos mejor las escrituras no convencionales y las ideas que subyacían a ellas, creamos condiciones para que los alumnos se atrevieran a escribir en el aula y discutieran sobre sus producciones, les planteamos problemas dirigidos a tender puentes entre lo que ellos ya sabían y otros aspectos que aún no conocían, y

diferenciamos aquello que estaban en condiciones de asimilar de lo que aún les resultaba totalmente ajeno.

M.C.: Delia, en la Argentina comenzaron Alicia Lenzi y Susana Fernández, aún en tiempos de dictadura, realizando grupos de estudio con maestros que se reunían para leer las primeras publicaciones aparecidas por aquí, que ellas compartían con otros docentes muy comprometidos de diferentes lugares. En esos grupos participaban, por ejemplo, María Elena Cuter, Marina Iparraguirre, María Adelaida Benvegnú, Estela Ulrich, Mabel Tarrío y seguro que muchos otros que nosotros no conocemos tanto, o cuyos nombres olvidamos en este momento. Luego –pido disculpas si mi cronología fuese inexacta– comenzó la experiencia de Mercedes Pons en la escuela de Tandil y de allí nació ese “núcleo duro” en el centro de la provincia de Buenos Aires que hoy sigue existiendo y se sigue organizando en torno a la Sala Abierta de Lectura, creada por Ana Rodi y por Alicia Martignoni, entre otras. Un año más tarde, en 1985, comenzamos nosotras,⁶ de la mano de Ana María Kaufman, en una escuela suburbana de La Plata y luego pasamos a un grupo grande de escuelas. En 1988, ustedes comienzan con el Gabinete de Aprendizaje en la provincia de Buenos Aires. Pero antes de esa historia, tanto vos en Venezuela, como Ana María Kaufman en México y Ana Teberosky en España ya habían hecho un camino (en Brasil, Telma Weisz también había comenzado, pero lamentablemente no la conocimos hasta 1987). Contanos de esa historia que precede a nuestra historia en la Argentina.

D.L.: Sí, mi relación con Alicia Lenzi y Susana Fernández se mantuvo viva a pesar de la distancia y de las dificultades propias de esa época. Cuando te hablaba de nuestros trabajos didácticos iniciales, estaba pensando en ese primer periodo y sobre todo en la investigación que desarrollamos en escuelas y jardines de infantes de barrios marginados de Caracas. En 1979, cuando se publica **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**, el equipo con el que trabajaba⁷ se dedicó apasionadamente a estudiarlo y comenzó a esbozar algunas propuestas que se pondrían en práctica en el aula durante el año lectivo 1980-1981. Al releer una ponencia de aquel momento (Lerner y otros, 1981), constato que ya estaban presentes otros

criterios que siguen siendo centrales en nuestros proyectos de enseñanza: la utilización de la lengua escrita en contextos funcionales y la cooperación entre los niños al leer y al escribir.

En cuanto a la fecundidad de la cooperación entre los niños, es relevante subrayar la confluencia de los resultados de diferentes trabajos: en un estudio centrado en el análisis de las interacciones entre niños al escribir, Ana Teberosky (1982) mostró que las más productivas son aquellas que se realizan entre niños que están en niveles de construcción de la escritura diferentes pero cercanos. Este mismo resultado fue obtenido en el marco de nuestro trabajo y en el de Ana María Kaufman y otros (1982). Creo que es el primer resultado didáctico que fue convalidado en contextos diferentes. De hecho, esos contextos fueron tan diferentes como los jardines municipales de Barcelona, los primeros grados de barrios marginales de Caracas y los grupos de repitientes de primer grado, en México.

M.C.: Fue importante que nosotras, las que veníamos después, no tuviéramos que partir de la nada. Ustedes tenían un camino didáctico ya transitado y sabían que no se trataba de diagnosticar a los chicos por niveles de conceptualización y de darles ejercicios por niveles.

D.L.: Creo que lo sustancial fue que nunca nos limitamos a derivar “consecuencias didácticas” de las investigaciones psicogenéticas; siempre pusimos en práctica en el aula situaciones de aprendizaje, registramos y analizamos cuidadosamente su desarrollo, evaluamos la fertilidad de las actividades y reorientamos o desechamos las propuestas según los resultados que obteníamos. Diseñábamos las situaciones considerando lo que sabíamos del proceso constructivo de los chicos y de las funciones sociales de la lengua escrita, pero eso no era suficiente para que confiáramos a priori en ellas; necesitábamos recoger datos empíricos en el aula que nos permitieran establecer en qué medida las situaciones presentaban desafíos a los niños, en qué medida los ayudaban a avanzar, a quiénes ayudaban. Al principio, algunas situaciones eran todavía próximas a las utilizadas en las indagaciones psicogenéticas, pero las necesidades detectadas en el aula nos obligaron muy pronto a proponer otras, cada vez más independientes. Estábamos haciendo investigación didáctica, creo que sin tener aún conciencia de ello.

M.C.: Eso posibilitó que no se tomara la perspectiva psicogenética desde una mera aplicación en el aula. Lo que se pudo construir en didáctica tuvo, entonces, una especificidad productiva tanto para el aula misma como para formular nuevos interrogantes a la investigación psicolingüística.

D.L.: Así es. Sin embargo, es justo recordar que al principio no nos resultaba evidente el hecho de que no se trataba de una mera aplicación. Esto se esclareció, al menos para mí, gracias al contacto con la escuela francesa de Didáctica de la matemática. Como ya lo he señalado (Lerner, 1996), fueron sobre todo los escritos de Guy Brousseau los que nos permitieron comprender que cada una de las didácticas específicas tiene un objeto de estudio que le es propio y debe ser abordado en toda su complejidad. Las ciencias de referencia hacen aportes indispensables a los cuales las didácticas recurren cuando es pertinente para abordar sus problemas: la psicología, que estudia los procesos del sujeto, y la lingüística u otras ciencias, que producen saberes vinculados con los contenidos que serán enseñados. Pero esos aportes no son suficientes para resolver los problemas didácticos.

El primer acercamiento a la didáctica de la matemática es una de las tantas cosas que le debo a Myriam Nemirovsky, quien me facilitó artículos de esa corriente en 1987, en México, cuando participamos del “Encuentro de experiencias alternativas de alfabetización de niños”, que fue sin duda un hito importante para la didáctica de la lectura y la escritura, promovido por Emilia Ferreiro (1989). A partir de esta reunión, el relativo aislamiento de los diferentes equipos en Brasil, México, Venezuela y la Argentina –que realizaban investigaciones didácticas o desarrollaban proyectos de formación docente continua y propuestas (en una escuela o en una red educativa)– dio paso a la conformación progresiva de una comunidad didáctica. Creo que también allí se empieza a forjar la Red Latinoamericana de Alfabetización, que aún sigue vigente en la Argentina, y que logra mantener una interacción permanente entre investigadores, especialistas y docentes. Desde entonces, las interacciones frecuentes que sostenemos han cumplido un papel de gran importancia en el avance de nuestros proyectos. Quiero destacar que el papel de Emilia Ferreiro fue fundamental en la creación de estas redes.

Cuando tuvo lugar el encuentro de 1987 –en el cual nosotras dos nos conocimos, ya que presentabas con Ana María la investigación que realizaban en la provincia de Buenos Aires–, en Venezuela estábamos realizando también una investigación en el aula con grupos de segundo a quinto grado⁸, con niños que ya habían reconstruido la alfabeticidad del sistema de escritura. Lo único que me parece pertinente señalar aquí en relación con ese trabajo⁹ es que algunos aspectos de las propuestas que llevamos al aula fueron adoptadas luego también en el área de la alfabetización inicial. Me refiero a las diferentes modalidades organizativas, en particular a los *proyectos de producción-interpretación* y las *actividades habituales de lectura*. Son modalidades organizativas que permiten, entre otras virtudes señaladas en diferentes publicaciones (Castedo, 1995; Lerner, 1996), preservar el sentido social y personal de la lectura y la escritura, así como favorecer la autonomía de los lectores-escritores por desarrollarse en períodos más o menos prolongados que hacen posible “instalar a los alumnos en la duración”. Muchos de estos conceptos aparecen en “La autonomía del lector” (Lerner, 2002).

M.C.: Volvamos a la alfabetización inicial. Hay algunos conceptos nodales que guían las investigaciones...

D.L.: Sí, uno crucial es la ruptura con la idea común de que en primer lugar “se aprende a leer y escribir” y solo después se lee y se escribe. En las situaciones didácticas que planteamos, los niños actúan como lectores y escritores, a la vez que se apropian del sistema de escritura. Es un cambio teórico fuerte.

M.C.: Es uno de los puntos centrales en los que se diferencian las propuestas didácticas: la legalidad de las escrituras prealfabéticas y de las lecturas no convencionales, como diría Ana María [Kaufman] (1998), sin desvincularlas de las prácticas del lector y del escritor. ¿Cuándo aparece conceptualizada como criterio didáctico esta articulación, que ya estaba en la acción didáctica, entre prácticas y situaciones que apuntan directamente a la reflexión sobre el sistema de escritura?

D.L.: Creo que yo la explicité por primera vez en el artículo de 1994, pero quizá alguna colega lo haya hecho antes. En relación con esto, me gustaría hacer una distinción. La idea

de articular la apropiación del sistema de escritura y la formación del lector-escritor, que desde el comienzo subyace en el trabajo de toda nuestra comunidad didáctica, es explicitada en esos primeros años de la década de los noventa. La conceptualización del objeto de enseñanza como “prácticas de lectura y escritura” está vinculada con la conceptualización del objeto de enseñanza que hicimos en el marco de la elaboración de documentos curriculares. Pudimos hacer esa conceptualización gracias a los estudios históricos, sociológicos y antropológicos sobre la lectura y la escritura.¹⁰ Es en el “Documento de Actualización Curricular número 2” (Lerner y otros, 1996) donde aparece claramente esta articulación entre prácticas del lector o del escritor y la apropiación del sistema de escritura.

M.C.: Quisiera enfatizar que en ese documento aparece otro concepto didáctico fundamental, a mi criterio, que es la distinción de las cuatro situaciones: de lectura del maestro, de lectura de los niños por sí mismos, de dictado al maestro y de escritura de los niños por sí mismos. Esta tipología tiene muchos antecedentes y a veces cambian las denominaciones pero allí se termina de “amarrar”. Creo que esa distinción fue una de las mayores contribuciones para conceptualizar la relación de la que hablamos, entre prácticas y reflexión sobre el sistema, justamente, porque una forma de conceptualizar relaciones es distinguir para poder coordinar. Cuando las situaciones están indiferenciadas, no hay nada que coordinar. Esa distinción nos permitió tener un criterio desde el cual organizar la diversidad de situaciones, y esto es importante porque ya sabíamos que no se aprende lo mismo en situaciones diferentes. La lectura del docente y el dictado al docente sirven para enseñar qué clase de lenguaje es el lenguaje escrito. Estas actividades tienen más que ver con la cultura escrita, pero no son suficientes para que los chicos lean y escriban por sí mismos. Para eso hace falta, justamente, que ellos lean y escriban por sí mismos e intervenir en el transcurso de esas prácticas para que puedan reflexionar sobre dónde dice, qué dice, cómo dice o sobre cuántas letras-marcas poner, en qué orden y cuáles son, es decir, reflexionar sobre lo que se denominan “unidades menores”. Ahora, lo central es que estas reflexiones, en las que se saca la lengua de su contexto para verla como objeto, no existen sin el contexto, porque los chicos se quedarían

sin anticipaciones para buscar eso que puede decir y sin lenguaje escrito para producir. Aquí reaparece la ruptura con la idea de que hay un primer momento para aprender a leer y escribir y otro momento posterior para leer y escribir realmente. Como dijiste, “los niños actúan como lectores y escritores al mismo tiempo que se apropian del sistema de escritura” porque no hacerlo deja de ser leer y escribir.

D.L.: Estoy completamente de acuerdo. La sistematización de los cuatro tipos de situaciones fundamentales nos permitió abstraer los rasgos esenciales que caracterizan cada clase, los problemas que cada una de ellas plantea a los niños y lo que permiten aprender, algo que varios colegas, como Ana Kaufman, Telma Weisz, Ana Teberosky y Myriam Nemirovsky, entre otros, ya hacían con otras situaciones. Por otra parte, dicha sistematización también permite organizar las diferentes situaciones pertenecientes a cada clase como variantes posibles en función del género elegido, de los propósitos del lector o el escritor, o en función de que se trate de una reescritura con o sin variaciones, o de la organización de la clase.

Señalo también que Ana María Kaufman ha rebautizado las situaciones en las que lee el docente o los niños le dictan y ha propuesto denominarlas “leer a través del maestro” y “escribir a través del maestro”. Coincido con ella, porque estas denominaciones destacan la participación de los niños como lectores y escritores y dejan entrever la fecundidad de estas situaciones para que ellos se apropien paulatinamente no solo del lenguaje escrito sino también de algunas de las operaciones involucradas en la escritura y de ciertos quehaceres del lector.

Las situaciones en las que los niños leen y escriben por sí mismos son esenciales e irrenunciables. Lo subrayo, aunque es obvio, porque a veces me asombra escuchar que no le damos suficiente importancia a la reflexión sobre el sistema de escritura.

M.C.: Tal vez el problema sea que al no hablar de código sino de sistema de escritura (precisamente, porque no pensamos que la escritura sea un código), para muchos podría pasar inadvertido el trabajo sobre el sistema y, específicamente, sobre las unidades menores del sistema de escritura.

D.L.: Para que nuestros alumnos se apropien del sistema de escritura es imprescindible que escriban e intenten leer por sí mismos, que se enfrenten con los problemas que se les plantean al hacerlo y es necesario que construyan los conocimientos necesarios para resolver esos problemas. Las situaciones “a través del maestro” crean condiciones para que los chicos puedan leer y escribir por sí mismos con sentido; Por ejemplo, en el caso de la lectura, ¿cuáles son las condiciones didácticas en las que los alumnos pueden leer, aunque todavía no sepan hacerlo convencionalmente? En el Diseño de la ciudad de Buenos Aires (Lerner y otros, 1998) se enfatiza: “Los niños tienen oportunidades para desarrollar anticipaciones cada vez más ajustadas y para construir estrategias para confirmar o rechazar esas anticipaciones *cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el escrito resulte previsible* y pueda ser explorado, poniendo en correspondencia lo que se cree (o se sabe) que está escrito con la escritura misma”. Hay una gran cantidad de documentos y publicaciones que se han dedicado a explicar detalladamente el funcionamiento de estas situaciones en el aula y las condiciones y tipos de intervenciones más productivos que puede desarrollar el maestro.¹¹ Considerando el intenso trabajo que hemos hecho y seguimos haciendo para conceptualizar y jerarquizar la intervención del docente, me gustaría pensar que ya nadie duda del papel esencial que esta intervención tiene en nuestra perspectiva didáctica.

M.C.: Quisiera retomar varias ideas que me parecen centrales, como “devolución del problema”, pero el espacio no va a ser suficiente. Te propondría que nos detengamos en el sentido de “situaciones contextualizadas”, que suelen ser interpretadas con “propósito inmediato, porque allí hay una diferencia importante con los llamados enfoques comunicativos.

D.L.: Claro, no se trata de un propósito inmediato del alumno-lector. Es esencial que las situaciones de lectura de los alumnos por sí mismos sean presentadas en el contexto de una secuencia de trabajo en la que se ha asegurado la producción de conocimientos necesarios para abordar dichas situaciones. Esta es una de las razones que fundamentan la articulación con la lectura a través del maestro. Es igualmente importante que, durante el desarrollo de la situación, el maestro contribuya a la coordinación

entre el texto y el contexto (gráfico, lingüístico o provisto por el portador, etc.) y a la actualización de conocimientos que los niños ya han elaborado y que son pertinentes para resolver los problemas planteados.

Entrelazar la apropiación del sistema de escritura y la incorporación de los alumnos como practicantes de la cultura escrita es una idea que ha atravesado desde el comienzo nuestras propuestas, que adquirió progresivamente nuevas significaciones y que ha sido plasmada en múltiples proyectos de enseñanza en los que tratamos de concretar esa intención.

M.C.: ¿Podemos mencionar algunos de esos proyectos y secuencias?

D.L.: Recuerdo en particular una secuencia didáctica que lamentablemente no se ha publicado y a la que llamamos “La secuencia de piratas”, que Mirta Torres y María Elena Cuter presentaron en uno de los primeros encuentros de la Red de Alfabetización, en 1995, y que por supuesto, se hacía en las escuelas desde mucho antes (Cuter y Torres, 1995). También podemos mencionar la secuencia en la que está incluida la situación “La encuesta” de Ciudad de Buenos Aires, elaborada en el marco de un desarrollo curricular que se llevaba a cabo desde 1992 (Lerner y otros, 2001). Podemos citar también una muy reciente en la que estás involucrada: “El mundo de las brujas” de Provincia de Buenos Aires (Castedo y otros, 2009a). Hay muchas otras que se han producido en estos años. Por supuesto que cada vez que se formula una nueva secuencia o un nuevo proyecto se precisan mejor algunos de los problemas involucrados, se consideran resultados obtenidos en el aula que llevan a reformulaciones cada vez más precisas.

M.C.: En los casos de los proyectos de “piratas” y de “brujas” que acabás de mencionar, el contexto está muy presente, y las producciones casi siempre aparecen como textos intermedios. Otro tipo de situaciones contextualizadas donde es muy pertinente desarrollar una reflexión sobre las unidades menores del sistema son los escritos cotidianos, prácticos o “domésticos”: fichas de préstamos de libros, listas de clasificación de los materiales, agendas de lecturas de todo el grupo y catálogos, entre otros. Cada uno de estos escritos tiene contextos de utilización particulares, como cualquier práctica del lenguaje, y suponen una cierta relación

con el tiempo, el espacio y los otros, a la vez que permiten la producción o la interpretación de enunciados que, ya sea por su brevedad, su distribución regular en el espacio gráfico o su familiaridad, son previsibles o se transforman en fuente para producir nuevas escrituras. Allí también hay contexto; es otro tipo de contexto, que según Bernard Lahire (2008) nos enseñó, no es “menor”. Tiene un sentido social y cognitivo relevante, en tanto posibilita el dominio simbólico y la racionalización del lenguaje, del tiempo y del espacio.

D.L.: Totalmente de acuerdo. Por otra parte, quisiera aclarar que también planteamos algunas situaciones exclusivamente centradas en el sistema de escritura cuando consideramos que los niños lo necesitan para avanzar.

M.C.: Delia, faltaría hablar de muchas cosas más pero se nos acaba el espacio disponible en las páginas de la revista. Por ejemplo, sería importante hablar de la relación entre enseñanza y aprendizaje y condiciones institucionales o de las últimas investigaciones sobre trabajo docente...

D.L.: Pero no se puede todo. Vamos a tener que buscar otros foros para seguir exponiendo y debatiendo ideas, porque **LyV** no estará más. Sin duda los hallaremos, aunque no será fácil hacerlo con un alcance latinoamericano.

MC: Sin duda no lo será. Pero tampoco será imposible. De ustedes aprendimos mucho y seguimos aprendiendo, entre otras cosas, a construir comunidades que crecen y renacen aun en tiempos adversos. Gracias por enseñarnos tanto.

Como se mencionó, durante la década de 1980, las primeras propuestas probadas en las aulas se desarrollaron casi simultáneamente en México, Venezuela y España y, más tarde, en la Argentina y Brasil.

Más allá de estos primeros pasos, se podría decir que la producción didáctica florece durante la década de 1990 y alcanza su mayor conceptualización en la presente. Progresivamente, fue dando lugar a una descripción cada vez más detallada de posibles prácticas de enseñanza, a la vez que generó una serie de conceptos didácticos cuya elaboración no ha concluido: los *propósitos* que se persiguen, los tipos

de *situaciones* que se despliegan para lograrlos y el tipo de *intervención* que el maestro desarrolla para ayudar a los niños a avanzar, así como las *condiciones* que se resguardan para hacer posible la enseñanza.

El *propósito* principal es formar a los alumnos como practicantes de la cultura escrita. En ese sentido, la aspiración va más allá de un cambio de “método” o de un cambio de prescripciones para el aula: requiere organizar las clases de una manera distinta a aquella que la escuela ha construido históricamente. Al redefinir el objeto de enseñanza y los propósitos formativos, se asume un proyecto de escuela, no solo de enseñanza, que convive y se tensiona con otros proyectos, muchas veces hegemónicos.

Uno de los problemas didácticos fundamentales es *cómo hacer para tomar como objeto de referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura en el momento inicial de la alfabetización, cuando los niños están aun aprendiendo a leer y escribir*. Como ha mencionado Lerner en el diálogo precedente, un principio didáctico orienta la respuesta a este problema: desde el primer día de clases, los niños comienzan a formarse como lectores y escritores, es decir, no hay una primera etapa donde se aprende a leer y a escribir y luego otra donde se lee y escribe “realmente”. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, los niños participan en situaciones donde el docente les lee en voz alta y dictan diversos textos completos y con sentido al docente y, sobre todo, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y de fuentes de información a disposición, aunque no lo hagan de manera convencional.

Al dejar de lado la enseñanza de las letras una a una y al partir de prácticas complejas e indisolubles de sus contextos, muchas veces se entiende que solo se trata de un aprendizaje por inmersión. Pero esto no es así.

La reflexión sobre el sistema de escritura –sistemática, diaria– descansa sobre una decisión sostenida del maestro que no la deja librada a la “oportunidad”. Se trata de la *reflexión diferida*, esto es, que *se suscita cuando se toma el lenguaje como objeto*, normalmente, *después de ponerlo en escena en el contexto de la práctica*. Atender a unidades menores no significa

56^a Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura

El poder de la alfabetización

**8 al 11 de mayo de 2011
Orlando, Florida, EE.UU.**

**Hungry for a
fresh alternative?**



Asociación Internacional de Lectura
800 Barksdale Road, P.O. Box 8139
Newark, DE 19714-8139, Estados Unidos
www.reading.org

solo ni necesariamente enseñanza de habilidades básicas, tales como la codificación fonológica, el trazado de las letras y la escritura de palabras. “Para poder pensar acerca de las relaciones entre habla y escritura es preciso realizar una compleja operación psicológica de *objetivación* del habla (y en esa objetivación la escritura misma juega un rol fundamental). El niño adquirió la lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, en tanto instrumento de interacciones sociales. Sabe para qué sirve la comunicación lingüística. Pero al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: *descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado, descubrir que hay múltiples maneras de ‘decir lo mismo’, tanto al hablar como al escribir; construir un ‘meta-lenguaje’ para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto. Las diferencias en los modos de habla permiten de inmediato plantear el interés de pensar sobre el lenguaje, porque las diferencias ponen de relieve una problemática que las semejanzas ocultan*” (Ferreiro, 1994).

Gran parte de los avances didácticos en esta perspectiva se han dedicado a encontrar las mejores maneras de desarrollar situaciones que apunten a este tipo de reflexión. Entre otros, han aparecido en LyV Teberosky (1984), Grunfeld (2004), Alvarado (2006).

Ana Teberosky desde España, y Ana María Kaufman, desde México y hoy desde la Argentina, son tanto colaboradoras permanentes y miembros del Comité Editorial de LyV, como también fecundas productoras de conocimientos en el campo de la alfabetización inicial.

Sistematización de alternativas didácticas y elaboración de instrumentos de evaluación

Ana Kaufman,¹² Argentina

Cambios en los últimos treinta años

Considero que ha habido cambios más que importantes, podríamos incluso decir que, en el campo de

la alfabetización, las investigaciones psicogenéticas de Emilia Ferreiro y las didácticas de muchos colegas latinoamericanos han implicado una transformación sustantiva, tanto de las teorías sobre la construcción de ese conocimiento como sobre las alternativas de enseñanza.

Conocer las ideas de los niños sobre el sistema de escritura y las maneras en que cada una de esas ideas es reemplazada por otras en función de conflictos cognitivos que el aprendiz debe resolver fue de fundamental importancia para comenzar a pensar cómo enseñar respetando esa construcción y, a la vez, incidiendo positivamente en su avance.

Las investigaciones psicolingüísticas acerca de la lectura permitieron dejar de lado una aproximación descifradora por otra que la concibe como una interacción (transacción) con el texto que permite al niño construir su sentido, en virtud de la aplicación de estrategias lectoras que pondrá en juego desde el comienzo, aunque todavía no pueda leer convencionalmente por sí mismo. Esto implica el abandono de una concepción de “lectura mecánica” previa a la “lectura comprensiva”, ya que leer es siempre comprender.

Desde otra perspectiva, el cambio de mirada acerca del objeto de enseñanza permitió centrar la alfabetización en las prácticas sociales de lectura y escritura, desviándolo de la mera enseñanza de las letras y algunos textos breves.

El planteo central de que “se aprende a leer leyendo y que se aprende a escribir escribiendo” trajo aparejada la sistematización de situaciones de lectura del niño por sí mismo y a través del maestro que resultaron muy importantes para cambiar las prácticas docentes.

Descubrir características puntuales sobre la importancia de la interacción en la construcción del conocimiento llevó a enriquecer la rutina escolar que suele ser de clase magistral o de trabajo individual con una dinámica de participación en pequeños grupos o en parejas que enriqueció los intercambios.

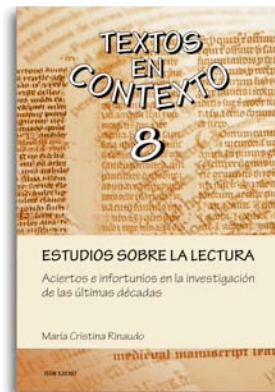
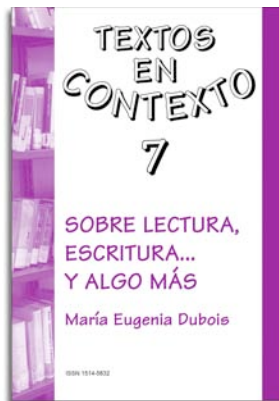
Contribución propia

Creo que mi trabajo se ha centrado básicamente en la sistematización de alternativas didácticas constructivistas sobre la enseñanza de la escritura, la lectura y la reflexión sobre la lengua.

Para ello he elaborado libros para docentes y material didáctico para niños del nivel inicial y primer ciclo de primaria que pueden haber ayudado a algunos maestros a organizar sus tareas.

Siempre con una finalidad última didáctica –y a raíz de las dificultades manifestados por muchos

TEXTOS EN CONTEXTO



niños pequeños para aplicar una regla sencilla como la de separación de palabras al final de un renglón—he realizado algunas investigaciones psicogenéticas a fin de conocer sus conceptualizaciones sobre las sílabas escritas, identificando algunas contradicciones entre esquemas gráficos y fonológicos. Este dato resultó interesante para proponer alternativas de trabajo que ayudaran a superar la dificultad.

Actualmente, estoy abocada a la elaboración de instrumentos de evaluación de Prácticas del Lenguaje que consideren el aprendizaje como un proceso de construcción y no como una sucesión de estados de conocimiento.

Contribuciones de otros

Es difícil responder esta pregunta tal como está formulada. Me referiré, fundamentalmente, a algunos trabajos que han impactado en mi quehacer como investigadora y como formadora de maestros. No tengo dudas acerca de que hay muchos otros trabajos importantes a los que tal vez yo no haya tenido acceso.

En primer término, los trabajos psicogenéticos de Emilia Ferreiro a los que ya me he referido y que revolucionaron el campo de la alfabetización inicial con sus aportes.

En segundo lugar, considero que existe una cantidad interesante de sistematizaciones didácticas elaboradas por colegas latinoamericanos: Delia Lerner, Telma Weisz, Beatriz Cardoso, Mirta Castedo, Claudia Molinari, Myriam Nemirovsky, Mirta Torres y Ana Teberosky, entre otros, que han contribuido a transformar la enseñanza en las aulas. Desde esta perspectiva, cabe enfatizar la importancia que han tenido los Diseños Curriculares de la Ciudad de Buenos Aires y de la Provincia de Buenos Aires. Estos trabajos han dado legalidad a muchas propuestas que circulaban de manera más espontánea.

En tercer lugar, quiero citar varios trabajos psicogenéticos, correspondientes a tesis de enorme valor, realizadas por investigadoras dirigidas por Emilia Ferreiro, que han constituido una fuente nutricia de gran importancia para ayudar a los niños a avanzar en sus aprendizajes. Me refiero, concretamente, a las investigaciones realizadas por Graciela Quinteros, Sofía Vernon, Claudia Molinari y Celia Zamudio.

Alfabetización, tecnologías y materiales de literatura infantil

Ana Teberosky,¹³ España

Cambios en los últimos treinta años

Ha habido cambios importantes que afectaron la alfabetización: mencionaré tres. El primero es un cambio teórico, el segundo es tecnológico y el tercero, artístico y comercial, todos con gran potencialidad en la práctica educativa.

En primer lugar, la perspectiva constructivista ha cambiado la visión de la infancia y la comprensión de la alfabetización. Los niños han pasado de ser considerados ignorantes en cuanto a lo escrito a ser vistos con capacidades de exploración independiente y de interacción con lectores, libros, carteles y soportes digitales. Capaces de construcción subjetiva y de aprovechamiento de ayudas y de información de los adultos: dos perspectivas que suelen presentarse como opuestas en el ámbito educativo. Sin embargo, la integración es una realidad ineludible en la alfabetización. Por ejemplo, integración entre lectura y escritura, entre aprendizaje de lo escrito y estrategias de enseñanza desde la oralidad, entre conocimiento gráfico y fonológico, entre texto y palabra, entre aspectos verbales y visuales. La perspectiva constructivista puede ayudar a superar la división entre saber y no saber, división que degrada los conocimientos que aportan los debutantes. Matizo con un “puede ayudar” porque aunque hay muchas evidencias en diversas experiencias pedagógicas, no se ha generalizado la visión gradual y evolutiva del aprendizaje.

El segundo cambio ha venido con las tecnologías de la información y la comunicación. Antes de 1980 era difícil encontrar juntos términos como tecnología y alfabetización porque el primero se asociaba al área técnica y el segundo, a las letras o las humanidades. En cambio, en la actualidad resulta una unión frecuente que merece una reflexión. La computadora personal no solo cambió los instrumentos y ayudas de la escritura, como el procesador de textos o el corrector ortográfico, la facilidad para corregir, modificar, participar en los textos de otros; sino que cambió la presentación de los textos, la relación entre ellos y con otros medios (ilustración, fotografía, videos, audio, todos recursos digitales que pueden presentarse juntos). El lector y el escritor pueden ser cada vez más activos, los textos pueden presentar cada vez más su propia estructura y procedimientos de construcción, la web es un gran texto interconectado. También en este caso, muchas experiencias han mostrado las potencialidades de la

tecnología, aunque la generalización a todas las clases y cursos está todavía pendiente.

El tercer cambio afecta a los materiales de lectura, en particular a los libros de literatura infantil (libros ilustrados, tipo álbum, versiones actuales de cuentos clásicos, cómics, juegos de lenguaje, poesía, etc.). Estos libros son de gran calidad literaria y visual: atraen la atención sobre sí mismos, presentan diversidad de temas, de formas, de géneros, se dirigen diferencialmente a cada edad y de forma conjunta a varias (de audiencia dual, dicen los críticos, para niños y adultos). Es evidente que aprender a leer estos libros, aprender a teclear la computadora, aprender a jugar con video juegos, pueden resultar metas tan atractivas como para aprender las letras, su localización en el teclado, contestar preguntas, responder a consignas. Estos dos cambios más materiales han facilitado los procedimientos de aprendizaje y, junto con la construcción activa de los sujetos en la conceptualización, “ayudan” en la alfabetización. Y esta vez no introduzco la modelización con un “puede” porque ayudan de hecho: fuera o dentro de la escuela.

Principal contribución propia

Mi contribución en los últimos años consiste en intentar desarrollar un programa de innovación y de formación del profesorado que integre las tres aportaciones antes mencionadas: una perspectiva constructiva de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito con el apoyo de la tecnología y los materiales de la literatura infantil.

Contribuciones de otros

América Latina ha hecho importantes contribuciones a la alfabetización. Podemos mencionar los mayores: Paulo Freire, Emilia Ferreiro; pero también algunos no tan conocidos que estuvieron detrás de la educación infantil, de las escuelas de magisterio, de la literatura infantil. Menciono este hecho porque la comparación con otros países me permite valorar muy positivamente la formación en escuelas infantiles y primarias de América Latina.

Sofía Vernon inició sus investigaciones sobre el proceso de adquisición como discípula de Emilia Ferreiro. Hoy, no solo aporta a estos debates sino que ha incursionado abundantemente en los problemas de la enseñanza para los más pequeños.

Procesos involucrados en la adquisición de los esquemas de correspondencia sonora

Sofía Vernon,¹⁴ México

Cambios en los últimos treinta años

Ha habido cambios sustanciales en las teorías y prácticas de alfabetización en los últimos treinta años. Por un lado, los trabajos de Ferreiro y Teberosky apenas se habían iniciado. De 1980 a la fecha la teoría psicogenética ha hecho avances muy importantes. Se ha avanzado tanto en los estudios sobre la adquisición inicial de la lengua escrita como sobre la adquisición de nociones relativas al sistema de escritura en momentos posteriores (separación de palabras, puntuación, ortografía). También se ha avanzado en temas relacionados a la comprensión de la lectura en diferentes tipos de textos.

Los avances relacionados con la didáctica de la lengua escrita han sido también espectaculares. A partir de trabajos muy iniciales en los años ochenta, se ha logrado una definición bastante precisa sobre cómo ligar las diversas prácticas sociales de lectura y escritura y los conocimientos sobre literatura y lingüística para establecer objetos de enseñanza claros, y sugerir proyectos y situaciones didácticas efectivas y congruentes con marco teórico de base. Esto ha dado pie también a un gran avance en las formas de capacitación docente y de evaluación de los avances de los alumnos.

Principal contribución propia

Creo que mi principal contribución ha sido mostrar algunos de los procesos involucrados en la adquisición de los esquemas de correspondencia sonora en la escritura. Por un lado, los mecanismos de transición entre los periodos presilábicos y el silábico y, por otro lado, mostrar las relaciones entre el análisis de la oralidad por parte de los chicos y sus escrituras.

Contribuciones de otros

El conjunto de investigaciones ha cambiado radicalmente la visión que se tenía sobre los procesos psicolingüísticos involucrados en la adquisición del sistema de escritura y las prácticas educativas alrededor de la alfabetización. Basados en los primeros estudios de Emilia Ferreiro y colaboradores, los estudios de investigación básica han sido realizados a partir de entonces por una variedad de personas. Por mencionar solo algunos, en la investigación

sobre los procesos iniciales han contribuido Ana Teberosky, Ana Kaufman, Liliana Tolchinsky, Celia Zamudio, Graciela Quinteros, Mónica Alvarado. A partir de los primeros trabajos sobre ortografía, se han sumado muchos otros trabajos acerca de los procesos en chicos más avanzados. Entre ellos están los de Celia Díaz, Ana Teberosky, Artur Gomes de Morais, Telma Weisz, Jorge Vaca. Muchos de estos investigadores también han hecho contribuciones acerca de la comprensión que tienen niños y jóvenes de los distintos géneros literarios y sus características (por ejemplo, Ana Siro). Por último, una gran cantidad de investigadores hispanoamericanos han contribuido al desarrollo de la didáctica de la lengua escrita: Delia Lerner, Ana Kaufman, Myriam Nemirovsky, Telma Weisz, Mirta Castedo, Mirta Torres, Claudia Molinari. La lista de personas que han contribuido a revolucionar nuestra comprensión de los procesos de adquisición y de la didáctica es mucho más larga y pido disculpas por la omisión de nombres.

4 Las transformaciones de la alfabetización inicial en Brasil

La historia reciente de la alfabetización de niños en Brasil tiene muchos rasgos en común, así como algunas diferencias, con las historias que se han relatado. Escuelas, fundaciones, organismos del Estado y universidades han contribuido con una construcción que, como sucede casi siempre, no ocurrió necesariamente de manera planificada.

Uno de los rasgos característicos de la educación en Brasil es el rol de ciertas escuelas y fundaciones. Desde 1980 la Escola da Vila no fue solo una escuela, sino además un centro de experimentación pedagógica y de formación de docentes. Muchos maestros sobresalientes se formaron en ella y desde allí se dispersaron por todo Brasil. La Escola fue y sigue siendo un lugar de “producción de especialistas de las aulas”. No es una excepción, hay otras. Existen fundaciones, como Avisalá o Cedac, por nombrar algunas de las de mayor cobertura y más antiguas, que desarrollan innumerables programas en extensas regiones. La revista **Nova Escola**, con llegada a todas las escuelas del país, ha colaborado de manera destacada en la divulgación de muchas ideas. En el ámbito del Estado, La Secretaria de Educação Fundamental del MED (Ministério da Educação e do Desporto) otorgó un impulso importante al convocar a la

elaboración de los “*Parâmetros curriculares nacionais*”, aparecidos en 1997 y, mucho antes, la Fundación para el Desarrollo de la Educación había tomado iniciativas trascendentes para el cambio de las prácticas de enseñanza. Varios estados trabajaban, y continúan haciéndolo actualmente, para sostener estos y otros proyectos nacionales. Por su parte, algunas universidades han aportado investigaciones que han avalado estos desarrollos, y además los han cuestionado y complementado con debates teóricos y desarrollos en la acción. De muchas de estas acciones dan cuenta las palabras de los miembros del Comité de **LyV** que ocupan las siguientes páginas.

Telma Weisz fue una de las fundadoras de la Escola da Vila y miembro del equipo que elaboró los Parâmetros Curriculares Nacionais de lengua portuguesa. Actualmente coordina los programas de formación de docentes y de evaluación de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Pablo.

Para desnaturalizar el fracaso

Diálogo con Telma Weisz, Brasil

Telma Weisz: Hasta mediados de la década de los ochenta, en Brasil la alfabetización estaba guiada por algunas hipótesis que tenían muy poco fundamento en términos de una teoría sobre el proceso de adquisición de la lengua escrita. La alfabetización estaba enteramente basada en un movimiento que tuvo su origen en la investigación estadounidense, la teoría del déficit. Las escandalosas cifras de fracaso escolar no eran de dominio público y sólo se buscaba la causa del fracaso en los alumnos.

Esta manera de entender la alfabetización tenía consecuencias muy graves. Había una línea de investigación que dio origen a una práctica escolar conocida como *prontidão* [en español, “aprestamiento”]; que se llamaba *readiness* en inglés [“preparación para la lectura”]. De acuerdo con esta línea se mantenía a los niños en salas especiales donde no se leía, no se escribía ni se tenía contacto alguno con la escritura. Pasaban años haciendo ejercicios de motricidad. Se podía encontrar niños que habían pasado cinco años sin que nadie les hubiese leído nada y era posible que no supieran que aquello que se escribía se podía leer.

Pero ocurrió una ruptura. Hasta cierto momento, quienes se ocupaban de intentar entender el proceso de alfabetización eran los psicólogos, sin recurrir a ninguna otra área de conocimientos. En ese contexto, se pretendía que las habilidades psiconeurológicas dieran cuenta del aprendizaje de la lectura y la escritura (la coordinación viso-motora o la discriminación auditiva, por ejemplo). No se consideraba que la lengua en la que se alfabetizaba tuviese importancia. Hace aproximadamente 30 años, las cuestiones lingüísticas involucradas en la alfabetización comenzaron a hacerse presentes. Desde distintos lugares, de maneras más o menos concomitantes, se comienza a instalar la idea de la lengua escrita como un objeto sobre el cual se puede pensar.

Mientras tanto, en la práctica existía una tradición de los llamados métodos mixtos. Tanto el método global como el método fónico fueron utilizados en Brasil y, en la práctica, terminaron transformándose en una mezcla, la cual fue llamada “método de la cartilla”. Un método silábico, que era considerado mixto porque su recorrido era tanto de la palabra hacia la sílaba como de la sílaba hacia la palabra.

La ruptura se produce por una reconceptualización del contenido de la alfabetización. La alfabetización, vista como un objeto estrictamente fonológico, que se trataba de presentar como una relación directa de sonidos con letras y de letras con sonidos, se transformó en otro objeto. El objeto de la alfabetización pasó a ser entonces mucho más que la correspondencia entre grafema y fonema. El lenguaje, e incluso la cuestión discursiva, entró en el campo de la alfabetización.

Alfabetizar, con los conocimientos disponibles hoy, exige más estudio, por eso parece más difícil. Sin embargo, cuando se tienen esos conocimientos, en la práctica resulta más fácil, ya que el acto de ayudar a alguien a aprender a leer y a escribir se ha transformado en algo más lógico y con más sentido.

M.C.: ¿En qué aspectos considerarás que has contribuido más con estos cambios?

T.W.: Esa es una pregunta difícil, porque es difícil verse a sí mismo.

M.C.: Entonces, permíteme mencionar lo que se ve desde fuera: la formación docente a gran escala, la visión de conjunto de los procesos educativos, es decir, la comprensión política de los procesos, y la evaluación de los niños a gran escala. La evaluación es particularmente importante, a mi criterio, porque articula y potencia la formación de los docentes, en lugar de constituirse en un mecanismo de puro control. Esto es posible, justamente, por la comprensión política de los procesos. De eso hablás en el prefacio de **Cultura Escrita y Educación** (Ferreiro y otros, 1999).

T.W.: Tal vez mi principal contribución consistió en ser una de las personas que vio tiempo atrás que en Brasil había un problema político muy serio: el hecho de que la escuela brasileña instituía una condición de fracaso para los niños. El Estado pretendía que todos los niños leyeran y escribieran al finalizar el primer año de enseñanza y si no lo hacían, ellos habían fracasado. El fracaso era masivo y eso era considerado una situación natural. Por eso, la cuestión de alfabetización en Brasil era una cuestión política, aunque no se la presentaba de ese modo y por eso las ideas de Emilia tuvieron un impacto tan grande. Hoy existen índices de fracaso similares en lugares con inmigración masiva de niños que tienen lenguas diferentes. Además, en la historia se registran esos índices al producirse un ingreso masivo a la escuela de sectores sociales que antes no estaban. Pero no era el caso en Brasil, ya que no había causa externa a la cual atribuir el fracaso.

Un país no puede considerar que la mitad de su población es incapaz. Se trata de un hecho político inaceptable, de modo que algunas personas decidimos no aceptarlo.

M.C.: Es muy interesante advertir que “no aceptar” es una decisión política.

T.W.: El problema era que no teníamos elementos para probar que este era un mecanismo político de exclusión social. Es decir que no teníamos recursos teóricos que nos permitiesen describir el funcionamiento de ese mecanismo.

M.C.: Una cosa es advertir una situación injusta y otra distinta es construir las herramientas para transformar la injusticia. ¿Cómo empezaron a construir esas herramientas?

T.W.: Es justamente en ese punto donde la investigación psicogenética acerca de la adquisición de la escritura se constituye en un instrumento muy poderoso desde el punto de vista político. Esto se debe a que permitió la comprensión, por ejemplo, de que la baja alfabetización de la población en general creaba condiciones adversas para el ingreso de los niños a la escuela, así como una expectativa completamente falsa desde la escuela que quería que en un año los niños completasen lo mismo que aquellos niños que provenían de familias de clase media completamente alfabetizadas. A esos niños se los trataba de la misma forma, y como ellos no respondían de un modo similar, eso servía para justificar su fracaso. Esa expectativa imposible no era una decisión pedagógica; era una acción política que se escondía detrás de una decisión pedagógica. Como si el conjunto del pensamiento educacional hubiese demostrado durante todo ese tiempo la incapacidad de la población brasileña para aprender.

M.C.: ¿Y cómo se pasa de dos o tres personas que se dan cuenta a un movimiento educativo?

T.W.: A veces no somos muy conscientes del modo en el que se producen las transformaciones. Lo que sí recuerdo es que en 1984 di un pequeño seminario sobre alfabetización y había allí una cantidad de gente enorme, solo porque no existía nada dedicado a la alfabetización. Antes circulaban métodos, pero no se discutía acerca de lo que pasaba en el aula con los niños, ni se estudiaban los problemas. Por lo tanto, cada vez que se abría un grupo de estudio sobre nuevas ideas en alfabetización, se llenaba de gente de inmediato.

M.C.: Era como suponer que el fracaso escolar de los *brasileños* fuera algo natural.

T.W.: No se puede olvidar que la larga dictadura brasileña (1964-1985) no brindaba una situación política adecuada para discutir este tipo de cuestiones.

M.C.: No fue muy distinto en la Argentina. El hecho de que la investigación psicogenética se publicara en 1979, y que comenzara a difundirse y a influir en los sistemas educativos durante el fin de las dictaduras, ¿te parece solo una “feliz coincidencia”?

T.W.: No creo que se trate de una “feliz coincidencia”. Creo que la cuestión de la lectura y la escritura se planteó en el equipo de investigación de Emilia Ferreiro también por una razón política.

M.C.: Decir que la lectura y la escritura son una cuestión política puede significar muchas cosas. En todo el trabajo desarrollado por ustedes resulta evidente que apuntan a un determinado tipo de práctica de enseñanza dentro del aula, el cual tiene muy en cuenta los procesos de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, lo que ustedes hacen no se limita al aula, ya que alrededor hay un conjunto de acciones coordinadas, las cuales se proponen incidir a la vez en la institución y en el sistema educativo. Para eso hace falta contar no solo con especialistas en didáctica y maestros convencidos de la dimensión social del problema, sino además con políticos que gestionen los procesos pedagógicos, y que estén convencidos de que la política educativa reside en la gestión cotidiana de las escuelas.

T.W.: No siempre los tenemos. Una instancia importante fue la Fundación para el Desarrollo de la Educación, con Marilia Duran y Maria Leila Alves. Sin embargo, también pasamos por momentos de políticas muy adversas. Aprovechamos todos los espacios; cuando unos se cierran, otros se abren.

M.C.: América Latina es así, un poco inestable [risas]. Por cierto, ¿cuál consideras que ha sido la

principal contribución de otros investigadores latinoamericanos?

T.W.: Hay muchas contribuciones, comenzando por la de Emilia. Fue ella quien abrió el camino. Lo que hicimos después nosotros ocurrió gracias a que ella logró encuadrar las cuestiones de la alfabetización en un marco teórico constructivista, en términos de una construcción de conocimientos. Fue mucho más allá de las correspondencias fonográficas, que era lo único de lo que se hablaba hasta entonces.

M.C.: Además incluyó en esa constelación todo el conocimiento histórico y cultural sobre el objeto escritura.

T.W.: Nos permitió comprender que los niños que estaban en la escuela y no aprendían a leer ni a escribir no padecían ningún compromiso intelectual, como se pensaba. Hasta entonces se defendía con uñas y dientes la idea de que los pobres aprendían por caminos diferentes a los de los niños de clase media.

M.C.: Como si pertenecieran a una especie diferente a la humana...

T.W.: Como si fuesen subhumanos. Como si la pobreza transformase a las personas en no personas. Emilia mostró que todos los niños construyen por los mismos caminos. La única diferencia es que llegan en condiciones diferentes porque han tenido experiencias diferentes. Por eso tantos educadores asumieron su investigación como una cuestión política. En Brasil ya había una tradición de la educación como una acción política, por Paulo Freire. Él abrió la perspectiva, pero no llegó a darnos instrumentos prácticos.

M.C.: Esto marca una diferencia importante. La base conceptual de Freire hace a la lectura de Emilia un poco distinta. Aunque no solo en Brasil hay seguidores de Freire.

T.W.: La idea de la educación como un acto político estaba muy presente en la educación brasileña. Sin embargo, la teoría freiriana no da cuenta del modo de realizar transformaciones políticas por medio de la educación. Es muy interesante que la primera información sobre la psicogénesis haya llegado a Brasil de la mano de Freire. Fue Freire quien me dio el nombre de Emilia Ferreiro, y entonces yo salí a buscarla.

Volviendo a las contribuciones, creo que son muchas. De una forma o de otra, todos nosotros nos apoyamos los unos en los trabajos de otros. Creo que durante el período comprendido entre 1985 y 1995, aproximadamente, hubo un florecimiento de la didáctica de la lectura y la escritura inicial, así como de la alfabetización en un sentido amplio. Todos

aportamos muchas cosas por medio de la creación, la transformación de las creaciones de otros, o el cambio de escala de lo que otros habían hecho. Pero todos nos encontrábamos dentro de una misma matriz, la cual nos permitía pensar la alfabetización, así como el resto de los aprendizajes sobre la lengua escrita. Entonces comenzaron a aparecer elementos que no eran tan claros en un principio, como es el caso de la idea de la modelización de los aspectos discursivos. Este fue un aporte de Ana Teberosky, quien entonces era tesista de Claire Blanche-Benveniste, cuya contribución fue a su vez decisiva. El trabajo de Delia Lerner definió el conocimiento didáctico como centro de la formación. También es necesario mencionar los avances de Ana Kaufman, primero en México y luego en la Argentina, quien también está profundizando sobre evaluación. Es muy difícil saber dónde termina el aporte de uno y dónde empieza el aporte de otro. Yo no sé exactamente cuál es mi contribución.

M.C.: Insisto en que el tema de la gran escala, algo que ustedes hicieron antes y más que otros, no tiene que ver solo con la capacidad para gestionar una acción para una enorme cantidad de gente. Supone tener en cuenta elementos validados en el nivel del aula, de la institución o de un grupo de formación de 30 maestros, y reconstruirlos y validarlos en el nivel de un sistema educativo. A la vez, implica la recolección de problemas nuevos para los ámbitos micro. No hace falta aclarar que reconstruir no es repetir, sino crear algo nuevo que conserva algo de lo precedente. Esa reconstrucción es una producción de conocimiento específico en la que ustedes trabajaron más que otros, tal vez por esa claridad política que traían desde antes. Otros aportan a otros problemas, también importantes e indispensables, pero diferentes. Es difícil saber quién aporta cada cosa.

A ustedes y a tantos otros grupos que han trabajado y siguen trabajando en Brasil, tenemos mucho que agradecerles.

Artur Gomes de Morais es docente e investigador en la Universidad de Pernambuco. Sus trabajos en el área de la enseñanza y del aprendizaje de la ortografía son los más conocidas en español. Han sido publicados en parte en la serie Textos en Contexto (1999). Tiene una amplia incidencia en las ideas sobre educación en Brasil, por medio de planes de formación de docentes y de producción de materiales, ámbitos en los que su producción es abundante.

Ortografía, un enfoque que va más allá del análisis de errores

Artur Gomes de Morais,¹⁵ Brasil

Cambios en los últimos treinta años

El libro **The Psychology of Reading**, de Gibson y Levin (1975), es un buen ejemplo de aquello con lo que contábamos como explicaciones para el proceso de alfabetización hasta principios de los años 1970. Además, permite darnos cuenta de lo mucho que hemos avanzado desde entonces. Los investigadores solo analizaban la conducta manifiesta, los aspectos exteriores observables de la lectura y de la producción de escritura. Los enfoques constructivistas elaborados en los últimos treinta años demuestran que la notación escrita y el lenguaje escrito son objetos culturales bastante complejos y que su aprendizaje está muy marcado por factores sociales. Hemos descubierto, además, que el aprendizaje de los géneros escritos a menudo comienza antes de que el niño esté alfabetizado, por lo que nada justificaría disociarlo del aprendizaje de la notación alfabética. Hemos constatado que los niños no piden permiso para reflexionar sobre la escritura, sobre los géneros escritos, y que crean explicaciones propias para su funcionamiento. También hemos comprobado que las idiosincrasias de las lenguas influyen sobre el aprendizaje. Por esto, no sería adecuado generalizar para otras lenguas los hallazgos obtenidos en el estudio de aprendices hablantes de un idioma.

Principal contribución propia

En nuestros estudios sobre ortografía hemos propuesto un enfoque que logra ir más allá del análisis de errores. Categorizamos las restricciones regulares e irregulares del portugués, separamos las que son reglas de lectura y reglas de ortografía, y demostramos que el rendimiento ortográfico estaría determinado por el nivel de explicitación mental de reglas e irregularidades que el aprendiz logra elaborar. También hemos demostrado que dicho aprendizaje está muy marcado por las oportunidades sociales, relacionadas con el origen sociocultural y con la calidad de las experiencias escolares de cada uno. Las investigaciones didácticas que desarrollamos han indicado lo adecuado de una enseñanza sistemática, que estimule la toma de conciencia de las restricciones a la norma.

Otros estudios que realizamos sobre las relaciones entre conciencia fonológica y aprendizaje

del alfabeto han demostrado que la reflexión sobre segmentos silábicos parece ser muy importante para que los aprendices comprendan que, en una lengua como el portugués, la escritura nota las partes orales de las palabras. Hemos descubierto que la conciencia fonológica no es condición suficiente para que los niños comprendan las propiedades conceptuales del sistema alfabético y que la habilidad de segmentar palabras en fonemas es tan compleja que ni siquiera se encuentra disponible para niños y niñas que ya escriben convencionalmente.

Contribuciones de otros

La obra seminal de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, a finales de la década de los setenta, nos ha permitido tratar la notación alfabética como un dominio de conocimiento en sí mismo. Se trata de un objeto de conocimiento que el aprendiz necesita reconstruir para poder aprender sus convenciones (correspondencias fonográficas, segmentación de palabras en el texto, etc.). Es decir que la internalización de convenciones y el automatismo de su empleo depende de un proceso conceptual que es evolutivo y que no es el resultado de la transmisión externa por parte de un maestro. La ruptura con la concepción de la escritura alfabética como código, y de su aprendizaje como un trabajo perceptivo-motriz, nos ha permitido avanzar muchísimo en contra de las concepciones asociacionistas. Estas, desafortunadamente, todavía están muy presentes en la psicología experimental. Creo que por razones de geopolítica académica siempre tendremos que afrontar al enemigo empirista. La psicogénesis de la escritura abrió camino para que pudiéramos comprender lo que pasa con quienes están aprendiendo a escribir en un sistema alfabético, y para saber por qué las formulaciones empiristas son insuficientes para explicar el aprendizaje de la notación alfabética.

Magda Soares y Antonio Gomes Batista son docentes e investigadores en la Universidad Federal de Minas Gerais e integrantes del CEALE (Centro de Alfabetización, Lectura y Escritura). Magda posee un larga trayectoria y es un referente nacional en temas de alfabetización y cultura escrita. Antonio enfoca sus trabajos sobre alfabetización desde la perspectiva de la sociología y la historia de la educación.

Teoría psicogénética de la lengua escrita, *letramento* y ciencias lingüísticas

Magda Soares,¹⁶ Brasil

Cambios en los últimos treinta años

En los últimos treinta años hemos vivido un período de significativos cambios de paradigmas en las teorías y en las prácticas de alfabetización. Hay tres factores principales que fundamentan dichos cambios: la teoría *psicogénética de la lengua escrita*; una reconfiguración del concepto de alfabetización a partir del surgimiento del concepto de *letramento*; y nuevas concepciones sobre la lengua escrita aportadas por las ciencias lingüísticas, las cuales, desde la década de los ochenta, asumieron la alfabetización como un tema de investigación propio.

Hasta la década mencionada, la cuestión de la alfabetización giró siempre e insistentemente en torno al debate entre los métodos sintéticos y los métodos analíticos. Aunque por caminos diferentes, ambos tipos de métodos parten del mismo supuesto y asumen el mismo objetivo. Conciben fundamentalmente la lectura como un proceso de decodificación de grafemas en fonemas, y la escritura como un proceso de codificación de fonemas en grafemas. Su meta es la apropiación del sistema ortográfico de escritura. A mediados de la década de los ochenta se produjeron tres grandes cambios.

El primero fue la introducción de la teoría de la psicogénesis de la lengua escrita en la educación de Brasil y en la de gran parte de los países de América hispana. Esto se produjo por medio de la obra y de la acción formativa de Emilia Ferreiro, y significó un cambio de paradigma en la teoría y la práctica de la alfabetización. La nueva teoría esclareció el proceso por el que el niño construye la lengua escrita como un sistema de representación. Sugirió una nueva práctica, al definir que las mejores condiciones para ese proceso son la interacción con materiales de lectura y de escritura reales en convivencia con diferentes géneros y portadores de textos que circulan en la sociedad. Así, oponiéndose tanto a los métodos de alfabetización sintéticos como analíticos *desmetodizó* el proceso de aprendizaje de la escritura.

Un segundo factor de los cambios de paradigmas de la alfabetización fue la introducción del concepto de *letramento*. Hasta entonces nos bastaba con la palabra *alfabetización* para designar el proceso de enseñar y aprender a leer y escribir. Sin embargo, a medida que se intensificaron las demandas sociales

y profesionales de lectura y escritura, el mero aprendizaje de la lectura y la escritura resultó insuficiente. Se hizo indispensable incluir como parte constituyente del proceso de alfabetización el desarrollo de habilidades para el uso competente de la lectura y la escritura en las prácticas sociales y profesionales. El término *letramento* surgió para designar esa otra faceta del proceso de inserción en el mundo de la escritura. Aunque la apropiación del sistema alfabético y ortográfico de la escritura (la alfabetización) y el desarrollo de las competencias y habilidades para el uso de ese sistema en prácticas sociales reales de lectura y escritura (el *letramento*) deben ser procesos conjuntos e indisociables, se distinguen en relación con los *objetos de conocimiento*, así como con los procesos cognitivos y lingüísticos de aprendizaje. Por lo tanto, la enseñanza de esos objetos diferentes es también distinta.

Para esa distinción contribuyeron mucho las investigaciones y estudios desarrollados en el área de las ciencias lingüísticas. Se trata, justamente, del tercero de los factores mencionados en relación con los cambios de paradigmas en la alfabetización. Desde la fonología, la sociolingüística y la psicolingüística se estudió el sistema de escritura, las relaciones entre el sistema fonológico y el alfabético, las características fonológicas de las variedades lingüísticas y su interferencia en el aprendizaje de la escritura, así como los procesos de adquisición y procesamiento de la lengua escrita. Desde la lingüística textual se abordaron las peculiaridades de los textos producidos por los niños en proceso de alfabetización. Desde el análisis del discurso se estudiaron las condiciones de producción de la lectura y la escritura de los niños en el inicio de la escolarización.

En síntesis, en el área del aprendizaje inicial de la lengua escrita, los últimos treinta años transcurrieron bajo la influencia de los tres factores mencionados. Como cada uno de ellos se desarrolla en un campo específico, con objetivos diferentes y con una visión particular del proceso de inserción del niño en el mundo de la escritura, cada uno privilegia determinadas facetas de ese proceso. Sobre el final de esta primera década del siglo XXI, en el campo de la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua escrita, hemos estado involucrados en debates y polémicas entre principios y teorías que son armónicos en algunos casos y chocan en otros. En consecuencia, en el campo de la práctica pedagógica hemos enfrentado inseguridades, dudas y alternativas muchas veces contradictorias.

Armonizar las teorías de los últimos treinta años y definir prácticas derivadas de esa armonización es el desafío que se propone hoy a los investigadores y estudiosos del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua escrita.

Principal contribución propia

Es difícil identificar y reconocer una contribución propia, pero intentando un autoanálisis pienso que con mis estudios e investigaciones he colaborado con la introducción y la comprensión del concepto de *letramento*, así como con la superación de una práctica de aprendizaje inicial de la lengua escrita concebida solo como dominio del sistema alfabético y ortográfico, o solo como interacción con el material escrito. También he hecho un aporte al reconocimiento de la importancia de la enseñanza *explícita y sistemática* de las relaciones entre fonema y grafeма, pero siempre en el contexto de las prácticas sociales reales con el material escrito. Por último, he colaborado con la defensa, comprobada en investigaciones en el aula, de que es posible *alfabetizar leyendo*, expresión que pienso que he sido la primera en proponer en Brasil, y que hoy está muy difundida. En conclusión, creo que mi principal contribución ha sido demostrar la necesidad de articular teorías cognitivas con teorías lingüísticas, así como con teorías de la lectura y la escritura. Esta articulación resulta indispensable como fundamento de una práctica que considere las diversas facetas del proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita.

Contribuciones de otros

La contribución de Emilia Ferreiro debe ser reconocida como de enorme importancia para la comprensión del aprendizaje inicial de la lengua escrita, no solo por su valor científico, sino también por la amplitud con la que se difundió en América Latina. Por otro lado, el aporte brasileño e hispanoamericano en relación con los principios y teorías lingüísticas todavía es pequeño y poco difundido, tal vez porque se trata de lingüistas cuyas investigaciones no están asociadas explícitamente con los procesos de aprendizaje de los niños. Por lo tanto, esa contribución todavía no ha sido incorporada a las prácticas de enseñanza, ni a la formación de profesores. Ocurre lo contrario con la teoría psicogenética, que se ha transformado en un componente con una gran presencia en la formación docente.

Alfabetización, una mirada desde las universidades brasileñas

Gomes Batista, Brasil

Cambios en los últimos treinta años

En Brasil, los principales cambios teóricos parecen estar asociados a la consolidación de las instituciones universitarias de investigación, particularmente a los programas de posgrado. Hasta mediados de 1970, el discurso sobre la alfabetización de niños era de naturaleza prescriptiva y se dirigía a la propuesta de métodos e instrumentos de enseñanza de la lengua escrita. Era producido sobre todo por formadores de maestros y dirigido a maestros en formación. Con la progresiva consolidación de las instituciones de investigación, el foco de ese discurso se desplazó al análisis de fenómenos y condicionamientos del proceso escolar de alfabetización. Ese análisis ha asumido dos características teóricas principales: en primer lugar, una fuerte influencia de la psicogénesis de la lengua escrita y de la psicología soviéticas en la comprensión de la naturaleza de la adquisición de la escritura. En segundo lugar, una marcada preocupación por los factores sociales y culturales que determinan el proceso, de ahí la importancia del concepto de *letramento*.

En los últimos años, los supuestos constructivistas con respecto a la adquisición de la lengua escrita de los investigadores brasileños han sido cada vez más cuestionados por grandes empresas y por grupos de presión involucrados en la formulación de las políticas públicas. Apoyados en estudios cognitivistas (sobre todo estadounidenses) y en el movimiento de redireccionamiento de las políticas de alfabetización de los Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia y otros países, defienden otro modelo de aprendizaje de la lectura y, principalmente, la adopción, como política pública de Estado, del método fónico de alfabetización.

Una consecuencia importante, aunque negativa, de la consolidación de las instituciones de investigación brasileñas, consistió en la desatención a las investigaciones en didáctica de la alfabetización. El modelo implantado de concesión de recursos y evaluación de investigadores privilegia la investigación teórica, en detrimento de la investigación aplicada. Como consecuencia, pocos grupos de investigación brasileños desarrollan estudios sistemáticos sobre la elaboración y evaluación de procedimientos e instrumentos para la enseñanza de la lengua escrita. Por esa razón, durante todo el período mencionado hubo una gran influencia de las investigaciones didácticas realizadas en la Argentina, en México y, a partir de mediados de la década de los noventa, en España y en Suiza.

Las investigaciones teóricas se hacen notar mayormente en escuelas de la red privada de enseñanza. Su impacto en las prácticas habituales de alfabetización de escuelas públicas parece haber sido reducido. El sistema público de enseñanza vive transformaciones acentuadas en los últimos años: la matrícula de la educación fundamental (de 6 a 14 años) se universalizó por primera vez en la historia de la educación a finales de la década de los noventa, modificándose el perfil social, cultural y demográfico de los profesores y de los alumnos. Por otra parte, el énfasis de las políticas públicas se dirigió a asegurar el derecho a la escolaridad y la permanencia en la escuela, y en menor medida a cuestiones de calidad de la enseñanza. Los datos existentes muestran que, aunque los índices de reprobación de los grupos de alfabetización hayan disminuido, la metodología de enseñanza se apoya sobre todo en métodos silábicos de alfabetización. Todavía se realizan pocos esfuerzos sistemáticos para asegurar mayor familiaridad con los usos de la lengua escrita, con la adquisición de la fluidez en lectura y con el desarrollo de la comprensión.

Contribuciones de otros

La diversidad de libros traducidos del español al portugués en Brasil muestra la importancia de las investigaciones del resto de América Latina en la alfabetización en nuestro país. Ocupa un lugar central, evidentemente, la producción de investigadores argentinos, tanto aquellos que se vuelcan a la descripción y el análisis del proceso de adquisición de la lengua escrita, como los que trabajan en la didáctica de la alfabetización. Al igual que en los demás países latino-americanos, Emilia Ferreiro y los integrantes de su grupo inicial de investigación son una referencia fundamental. En los últimos años, con la importancia adquirida por el concepto de *letramento* en Brasil, los abordajes etnográficos de investigadores mexicanos en el estudio de los usos de la escritura han interesado mucho a los investigadores brasileños. En el campo de la formación de lectores y de la formulación e implementación de políticas públicas de democratización de la lectura, los brasileños han seguido con atención las innovadoras experiencias colombianas.

5 Voces de historiadores

Para finalizar, damos la palabra a dos historiadores especializados en temas de alfabetización y cultura escrita que forman parte del Comité

Editorial. Sus puntos de vista nos ofrecen la mirada latinoamericana y europea del problema.

Lectura y escritura en la perspectiva de las largas duraciones

Rubén Cucuzza, Argentina

Cambios en los últimos treinta años

Habría que situar la respuesta en la perspectiva de las largas duraciones del tiempo histórico de Braudel, tiempos largos en que la escritura y la lectura como prácticas sociales se convirtieron en disciplinas escolares. Desde esa lectura histórica de larguísima duración en la que preferimos trabajar los procesos de “escolarización de la cultura” en los que la llamada “cultura escolar” es solo el punto de llegada por lo menos a nivel euro-occidental, se podría afirmar que:

1) Las prácticas sociales de lectura condicionaron el tipo y la forma de las prácticas sociales de escritura en el largo período que va desde el descubrimiento de la primera “marca” hasta la escrituración de la filosofía, la ciencia, el derecho y la religión occidentales en el mundo clásico. Si la escuela surgía asociada al “templo”, el libro fue sacralizado como objeto de culto por parte de escribas y sacerdotes.

2) De manera inversa, puede pensarse que las prácticas sociales de escritura comenzaron a condicionar el tipo y la forma de las prácticas sociales de lectura, desde el descubrimiento de la lectura silenciosa hasta su afianzamiento en la palabra impresa en el libro como soporte material en los comienzos de la modernidad. El libro impreso se constituye en una maquinaria al servicio de la racionalidad de la modernidad, y la imprenta se convierte en un paradigma de la producción, al punto que Comenio propone la organización de la escuela como una “tipografía viviente”.

3) En tanto las profundas transformaciones en las tecnologías de la palabra a las que asistimos desde mediados del siglo XX, acentuadas en nuestro siglo por las complejidades de los nuevos soportes electrónicos, conforman escenarios de lectura y escritura cuyos desarrollos y consecuencias no es posible vaticinar. El libro en soporte papel es cuestionado por la palabra construida y transmitida en *bites* por los ordenadores; y simultáneamente, su “antigua” alianza con la escuela al servicio de los Estados nacionales es cuestionada en las condiciones de la globalización

Berta Braslavsky, en uno de sus últimos trabajos –recuperando a Anne Marie Chartier y Jean Hebrard (1994)– se inscribía en esa línea, al señalar que “el acontecimiento de la alfabetización de masas se produce muy tardíamente, en notable discronía con la “era de la escritura” [...] A pesar de algunos ensayos aislados de Comenio, a comienzos del siglo XIX se enseñaba [a leer y escribir] como lo hacían los griegos hace 25 siglos” (Braslavsky, 1997: 5). Esta sugestiva afirmación recogía las transformaciones producidas en las últimas décadas del siglo XIX, cuando la configuración de los sistemas educativos euro-occidentales introducía la palabra generadora, la cuestión del método, las lecciones de cosas y el libro escolar en tanto género que imperó durante casi todo el siglo XX.

Sin embargo, en las últimas décadas de ese siglo y comienzos del XXI cobró fuerza la idea de que la escena de lectura escolar se había desarrollado de un modo heterogéneo y desigual en esos 25 siglos, según los cambios que se producían en las sociedades.

Las prácticas sociohistóricas de la lectura y escritura comenzaban a visualizarse insertadas en diferentes contextos, que aquí podríamos sintetizar como un pasaje desde los *paisajes rurales iletrados* de las sociedades tradicionales, en transición hacia *paisajes urbanos hipoletados*, en los que comienzan a aparecer las letras todavía en registros escasos pero ya presentes en soportes públicos; procesos que desembocaron luego en los modernos *paisajes urbanos letrados*, en los que la escritura se incorpora masivamente al recorrido de un niño desde el ámbito familiar al escolar.

Las teorías constructivistas (y en esa denominación incluimos abusivamente los trabajos de Emilia Ferreiro) concurren en los últimos 30 años para decirle a la escuela que, antes de ingresar a sus claustros, el chico venía de recorrer un paisaje diferente, poblado de letras, y cuestionar así el supuesto de que el acceso a la cultura letrada comenzaba al iniciarse en los rituales escolares.

Agregaríamos para cerrar este punto las diversas formas en que los sectores subalternos realizaron (y realizan) formas de apropiación de la escritura y la lectura por fuera del modo escolar.

Principal contribución propia

Desde la propuesta de redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la educación que realizáramos (Cucuzza, 1996), colocada en diálogo crítico y en revisión con los aportes de la llamada historia cultural en sus diversas y heterogéneas expresiones –desde Roger Chartier hasta Raymond

Williams– dirigimos el Proyecto HISTELEA. Historia de la lectura y escritura en la Argentina, que puede consultarse en <http://www.histelea.unlu.edu.ar/>; y el Proyecto RELEE. Redes de estudio en lectura y escritura, <http://redesenlecturayescritura.blogspot.com/>. El libro **Yo Argentino**, uno de sus últimos resultados, intenta revisar el papel del libro escolar y la lectura en la construcción de la identidad argentina.

Contribuciones de otros

Asumiendo los riesgos de las omisiones seguramente injustas deseo aquí reconocer los trabajos de Elsie Rockwell sobre las apropiaciones de la escritura por parte de los pueblos originarios en México, por cuanto abren perspectivas de trabajos comparados en América Latina.

Son las mutaciones tecnológicas las que transformaron los métodos de lectura

Anne-Marie Chartier, Francia

Cambios en los últimos treinta años

Desde el punto de vista de los cambios teóricos, antes de 1980 no existía ningún modelo (ni lingüístico, ni psicológico, ni sociológico) que permitiera integrar las observaciones empíricas, las prescripciones didácticas (los “métodos”), la constatación de los fracasos (niños deficientes, disléxicos, neuróticos, etc.) y las variaciones en función de situaciones sociales y diversidad de las lenguas. Los saberes sobre el aprendizaje que provenían de las pedagogías (culturas y prácticas escolares de los pedagogos, tradicionalistas o innovadores) quedaban disociados de los saberes originados a partir de consideraciones sobre la fonología, de estudios clínicos sobre alumnos en situación de fracaso escolar o de estadísticas sobre repitencia en las clases de alfabetización. ¿Acaso el fracaso en la lectura era específico o se infería de otra cosa? Se abordaban modalidades “ideovisuales” o “fonográficas” de la lengua escrita, la relación entre lectura y lengua oral (más o menos “dominada” por alumnos de diferentes medios a los 6 años), la especificidad del escrito para “representar” referentes ausentes (lengua de los saberes) y no solo para expresarse y comunicar. A partir de 1990 sí se dispuso de tal modelo, aun cuando falta precisar una cantidad de parámetros. Se estabilizó el modelo de doble vía –si bien se discuten modalidades de

procesamiento de la información (modelo cognitivista vs. conexionista)– que permite dar cuenta de la buena fundamentación de las observaciones empíricas de los pedagogos, así como de las diferencias de rendimiento según las lenguas. En cambio, no permite definir/predecir el peso respectivo de los diferentes factores encontrados en su contribución al dominio de la lectura por el novato. Tampoco explica las diferencias de rendimiento entre niños, ni define con precisión los efectos del aprendizaje de la escritura sobre el rendimiento en lectura.

Desde el punto de vista práctico, el avance de las investigaciones teóricas sobre la descripción del “acto de leer” en un lector experto y en un lector novato no produjo ningún “método nuevo de lectura”. Sin embargo los debates “teóricos” permitieron percibir mejor la complejidad del acto de leer (que requiere el dominio del código y del sentido, pero también la explicitación de referentes “culturales”), así como comprender el papel de la oralización para los novatos y considerar qué familiarizaciones culturales y del lenguaje son escolarmente útiles de manera explícita (lecturas realizadas a los niños en el jardín de infantes). En cambio, las evaluaciones internacionales o nacionales, que polarizan la atención a corto plazo, han acentuado la presión en los docentes, obligados a privilegiar ejercicios que parecen eficaces en lo inmediato.

Principal contribución propia

Mi enfoque histórico sobre las prácticas de enseñanza permitió comprender “cómo funcionaban” “métodos” aparentemente incompatibles con los modelos actuales (lectura sobre textos latinos, deletreo de todas las letras, lectura sin escritura). Esto permite mantenerse a distancia del positivismo de algunos investigadores en ciencias cognitivas que ignoran la historicidad cultural del “saber leer” y no imaginan un saber leer disociado del saber escribir. Ahora bien, “leer” no significa lo mismo en el siglo XVII (lectura de un corpus restringido) que en el XX (lectura generalizada). La revolución de los años 1850 en todos los países de Europa proviene de los métodos de aprendizaje simultáneo de lectura-escritura que acelera la automatización de la decodificación (en un año en lugar de en tres). Es posible gracias al papel celulosa (muy barato) y a las plumas metálicas (fáciles de manejar y casi indestructibles, contrariamente a las plumas de pato). Son las mutaciones tecnológicas y no teóricas las que transformaron los métodos de lectura. Por lo tanto, los teclados y pantallas deberían producir nuevos métodos.

Contribución de otros

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky fueron evidentemente pioneras para el análisis clínico de las producciones en niños. Sus experiencias, reproducidas en todas las lenguas (con mínimas variantes) siguen siendo un recurso esencial para las investigaciones teóricas y para la formación de docentes (quienes podían “verificarlas” en su clase). La dificultad reside en *no* “escolarizar” su aporte (como se hizo con Piaget) y transformar la psicogénesis del escrito en programa didáctico.

No hay más espacio que para agradecer tan generosas colaboraciones, y saber esperar y construir un nuevo espacio para nuestras voces.

Notas

- Entre otras obras del autor, podemos mencionar: Perspectiva transaccional psicolingüística de la lectura y la escritura, en **Textos en Contexto 2**, Buenos Aires, LyV, 1996; El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, **LyV**, 11 (2), 1996, 5-13; **Sobre la lectura**, Buenos Aires, Paidós, 2006.
- La investigación se realizó en Buenos Aires entre 1974 y 1976, con la colaboración de Susana Fernández, Ana Kaufman, Alicia Lenzi y Liliana Tolchinsky.
- En temas de adquisición de la escritura, las siguientes investigadoras, de cuya producción se consigna solo la aparecida en LyV: Mónica Alvarado (Alvarado y Ferreiro, 2000; Alvarado, 1998), Silvia Camean (Camean, 1992), Celia Díaz Argüero (Díaz y Ferreiro 1998), Claudia Molinari (Molinari y Ferreiro, 2007), Graciela Quinteros (Ferreiro, 1995; Quinteros, 1994), Rocío Vargas (Ferreiro, 1996; Vargas, 1996), Sofía Vernon (Vernon 1998; Cano y Vernon, 2008) y Celia Zamudio (Zamudio, 2008).
- Gracias a la importante tarea de divulgación realizada por Emilia Ferreiro, también se dispone de este marco en español en la colección Lenguaje, Escritura y Alfabetización de editorial Gedisa.
- Entre otras obras de la autora podemos mencionar: La puntuación de la transcripción del discurso infantil. Un problema diferente a la puntuación de los textos, **Rivista di Psicolinguistica Applicata**, Roma, Università La Sapienza, 2003, 37-56; ¿Por qué aprender a leer y a escribir es complicado?, en S. Vernon y A. Pellicer, **Aprender y enseñar la lengua en el aula**, México, SM, 2004; Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras, *ibídem*.
- Lilia Teruggi, Claudia Molinari y Mirta Castedo.
- Fundación MEVAL (Ministerio de Educación de Venezuela – Fundación Van Leer). Programa de Educación Creativa, coordinación de Gigliola Caneschi, junto a Luis Armando Requena, Ovidia de Nexans y otros como integrantes.
- Desde 1982, en la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de Venezuela. Coordinadora: Magaly Pimente; asesora: Delia Lerner; integrantes: Alicia Palacios de Pizani, Margarita Palacios, Maritza Pérez, Ana Bermúdez, Wallis de Gómez (luego Directora de Educación Especial), entre otras.
- Por cierto, fue mi primer artículo publicado en LyV por solicitud de María Elena Rodríguez, con quien compartí por primera vez una mesa redonda en un evento realizado en Caracas, Lerner (1985).
- La consideración de las prácticas sociales del lenguaje como referencia para construir el objeto de enseñanza aparece también en los trabajos de didáctica de la lengua desarrollados en la Universidad de Ginebra por Jean Paul Bronckart, B. Schneuwly, J. Dolz y colaboradores, así como en diferentes universidades francesas, por didactas como Yves Reuter, Christine Barré de Miniac y muchos otros.
- Pueden citarse: Castedo y otros, 1999, 2001, 2007, 2009^a y 2009^b; Cuter y Torres, 1995; Lerner y otros, 1996 y 2001; Molinari y otros, 2007; Molinari y Corral, 2008; Torres, 2010a y 2010b; Teberosky, 1987 y 1990; Nemirovsky, 1999.
- Entre otras obras de la autora podemos mencionar: **La lecto-escritura y la escuela**, Buenos Aires, Santillana, 1988; en colaboración con Castedo, Teruggi y Molinari, **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**, Buenos Aires, Aique, 1989; **Alfabetización temprana... ¿y después?**, Buenos Aires, Santillana, 1998; **Leer y escribir. El día a día en las aulas**, Aique, Buenos Aires, 2007.
- Entre otras obras de la autora podemos mencionar: con A. Sepúlveda, G. Martret y A. Fernández Viana (2006), **Innovación educativa en la lectura con población de origen inmigrante a través de textos narrativos. Procesos metalingüísticos y metacognitivos**, Madrid: CIDE. Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa, MEC, 2006; con A. Sepúlveda, El texto en la alfabetización inicial, **Infancia y aprendizaje**, 32 (2), 2009, 199 - 218; con A. Sepúlveda, Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito, **LyV**, 29 (3), 2009, 6-19.
- Entre otras obras de la autora podemos citar: Children’s Analysis of Oral and Written Words, en **Literacy, Narrative and Culture**, Richmond, Curzon, 2002; The Effect of Writing on Phonological Awareness in Spanish, en **Writing and Cognition, 4: Research and Applications**, Ámsterdam,

Elsevier, 2007; El papel del desarrollo en la adquisición de la escritura, **El reto de la lengua escrita en la escuela**, México, FUNDAp, 2010; en colaboración con Pellicer, **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula**, México, SM, 2004

15. Entre otras obras del autor podemos mencionar: **Ortografía: enseñar e aprender**, San Pablo, Ática, 1998; Ortografía en la escuela: representaciones del aprendizaje y acción didáctica, en **Textos en contexto 4**, Buenos Aires, **LyV**, 1999; con E.B. Albuquerque y T.F. Leal, **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
16. Entre otras obras de la autora podemos mencionar: **Linguagem e escola: uma perspectiva social**, São Paulo: Ática, 2008; **Letramento: um tema em três gêneros**, Belo Horizonte, Autêntica, 1998; **Alfabetização e Letramento**, San Pablo, Contexto, 2003.

Referencias bibliográficas

- Alegria, J.; E. Pignot y J. Morais (1982). Phonetic Analysis of Speech and Memory Codes in beginning Readers. **Memory and Cognition**, 10: 451-456.
- Alegria, J.; J. Morais; G. D'Alimonte y S. Seyl (2004). The Development of Speech Segmentation Abilities and Reading Acquisition in a Whole-word Setting. En J. Morais y P. Ventura (eds.), **Studies on the Mind. Essays in Honor of C. Brito Mendes**. Lisboa: Colibri.
- Alegria, J. y A. B. Domínguez (2009). Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 3 (1): 95-111. Disponible en <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art7.html>.
- Alvarado, M. (1998). Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: La posibilidad de omitir el primer segmento. **LyV**, 19 (3): 42-50.
- y E. Ferreira (2000). El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años. **LyV**, 21 (1): 6-17.
- ; S. Cano Muñoz y S. Garbus Fradkin (2006). La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar. **LyV**, 27 (4): 6-17.
- Ball, E. W. y B. A. Blachman (1991). Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten make a Difference in Early Word Recognition and Developmental Spelling? **Reading Research Quarterly**, 26(1): 49-66.
- Borzone, A. M. y S. Gramigna (1984). **La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado**. **LyV**, 5 (1): 4-14.
- Borzone, A. M. y A. Signorini (1988). **Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural**. **LyV**, 9 (2): 5-9.
- Borzone, A. M. y A. Signorini (1991). La modalidad en lectura –voz alta/silencio– en la etapa inicial del aprendizaje. **Fonoaudiológica**, 37 (2): 29-45.
- Borzone, A. M. y C. Rosemberg (2000). Culturas orales y alfabetización: Un desafío para la escuela. **LyV**, 21 (2): 18-25.
- Bradley, L. y P. E. Bryant (1983). Categorizing Sounds and Learning to read: A Causal Connection. **Nature**, 301: 419-421.
- Braslavsky, B. (1997). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930? **LyV**, 18 (4): 5-16.
- Byrne, B. y R. Fielding-Barnsley (1990). Acquiring the Alphabetic Principle: A Case for Teaching Recognition of Phoneme Identity. **Journal of Educational Psychology**, 82: 805-812.
- (1991). Evaluation of a Program to teach Phonemic Awareness to Young Children. **Journal of Educational Psychology**, 83: 451-455.
- Camean, S. (1992). Escritura del fonema /-s/ en niños alfabéticos hablantes del español rioplatense. **LyV**, 13 (3): 5-10.
- Cano, S. y S. Vernon (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. **LyV**, 29 (2): 32-45.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. **LyV**, 16 (3): 5-24.
- Castedo, M.; C. Molinari y A. I. Siro (1999). **Enseñar y aprender a leer**. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Castedo, M.; M. E. Cutre; J. Dib; F. Perelman; M. Rubalcaba; A. Corral *et al.* (2007). **Diseño curricular de educación primaria. Prácticas del lenguaje, primer ciclo**. La Plata: DGCyE de la provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M.; A. Paione; G. Hoz; I. Laxalt; G. Seibert; Y. Wallace; M. Rubalcaba; M. Bannom; V. Lichtmann; A. Lopez; P. Ortiz (2009a). **Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas**. La Plata: DGCyE de la provincia de Buenos Aires.
- (2009b). **Secuencia didáctica: Diversidad de animales**. La Plata: DGCyE.
- Castorina, J. A.; E. Ferreira; M. Kohl y D. Lerner (1996). **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, A. M. y J. Hébrard (1994). **Discursos sobre la Lectura (1880-1980)**. Barcelona: Gedisa.
- Cucuzza, H. R. (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En **Historia de la Educación en debate**. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuter, M. E. y M. Torres (1995). **Secuencia Piratas**. Encuentro Red Latinoamericana de Alfabetización, AEqualis.
- Defior, S. y P. Tudela (1994). Effect of Phonological Training on Reading and Writing Acquisition. **Reading & Writing**, 6: 299-320.

- Díaz, C. y E. Ferreiro (1998). Prolegómenos a una dicotomía insospechada: La frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético. *LyV*, 19 (3): 5-14.
- Ferreiro, E. (1989). Los hijos del analfabetismo. México: Siglo XXI Editores.
- (1991). La construcción de la escritura en el niño. *LyV*, 12 (3): 5-14.
- (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia. *LyV*, 15 (3): 5-14.
- (1995). Comentario a la tesis de Graciela Quinteros: “El uso y función de las letras en el período pre-alfabético”. *LyV*, 16 (1): 44.
- (1996). Comentario a la tesis de Rocío Vargas Ortega: “El inicio de la alfabetización en niños tzotziles”. *LyV*, 17 (2): 36.
- (1997). Evaluación de las modificaciones introducidas en el Ciclo Básico, Estado de São Paulo, años 1984-1994. *LyV*, 18(3): 57-59.
- (1999). **Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José A. Castorina, Daniel Goldin y Rosa M. Torres.** México: Fondo de Cultura Económica.
- (2007). Las inscripciones de la escritura. *LyV*, 28 (4): 60-65.
- (2009). Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. *LyV*, 30 (2): 6-13.
- y A. Teberosky (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI.
- Gallo, A. (2005). Cuando las ideas se hacen cuento. *LyV*, 26 (3): 46-54.
- Gibson E. y H. Levin (1975). **The Psychology of Reading.** Cambridge, MA: M. I. T. Press.
- Grunfeld, D. (2004). La intervención docente en el trabajo con el nombre propio. *LyV*, 25 (1-2): 34-44/48-60.
- Hatcher, P.; C. Hulme y A. W. Ellis (1994). Ameliorating Early Reading Failure by integrating the Teaching of Reading and Phonological Skills: The Phonological Linkage Hypothesis. *Child Development*, 65: 41-57.
- Kaufman, A. (1988). **La lecto-escritura y la escuela.** Buenos Aires: Santillana.
- (2007). **Leer y escribir. El día a día en las aulas.** Buenos Aires: Aique.
- ; M. Gómez Palacio *et al.* (1982). **Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura.** México: SEP-OEA.
- ; M. Castedo; L. Teruggi y C. Molinari (1989). **Alfabetización de niños: construcción e intercambio.** Buenos Aires: Aique.
- y M. E. Rodríguez (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *LyV*, 22 (1): 24-39.
- Lahire, B. (2008). Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico. *LyV*, 29 (3): 6-23.
- Lerner de Zunino, D. y A. Palacios de Pizani, A. (1994). **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela: reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista.** Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (1985). Relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético, La. *LyV*, 6 (4): 10-13.
- (1996) ¿Es posible leer en la escuela? *LyV*, 17 (1): 5-24.
- (2001). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.** México: Fondo de Cultura Económica.
- (2002). La autonomía del lector. Un Análisis didáctico. *LyV*, 23 (3): 6-19.
- y G. Caneschi *et al.* (1981). **Situaciones de aprendizaje centradas en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita.** Simposio Internacional Nuevas Perspectivas en los procesos de lectura y escritura, México.
- ; H. Levy; S. Lobello; L. Lotito; E. Lorente y N. Natali (1996). **Actualización Curricular en Lengua. Documento de trabajo N°2.** Buenos Aires: Dirección de Currícula. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- ; M. Castedo; M. Cuter; S. Lobello; L. Lotito; N. Natali *et al.* (1998). **Diseño curricular para la Educación General Básica.** Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- ; M. E. Cuter; S. Lobello y M. Torres (2001). **La encuesta. Leer y escribir en Primer Ciclo. Prácticas del lenguaje. Aportes para el desarrollo curricular.** Buenos Aires: Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Lundberg, I.; J. Frost y O. Petersen (1988). Effects of an Extensive Program for stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23: 263-284.
- Molinari, C. (1998). Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes. *LyV*, 19 (2): 5-10.
- ; M. Castedo; M. Dapino; G. Lanz; A. Paione; C. Petrone *et al.* (2007). **La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela.** La Plata: DGCyE. Subsecretaría de Educación.
- y E. Ferreiro (2007). **Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora.** *LyV*, 28 (4): 18-30.
- y A. Corral (2008). **La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y el jardín.** Buenos Aires: DGCyE, Subsecretaría de Educación.
- Morais, A. G. (1998). **Ortografía: ensinar e aprender.** San Pablo: Ática.

- (1999). Ortografía en la escuela: representaciones del aprendizaje y acción didáctica. **Textos en contexto**, 1 (4): 35-58.
- ; E. B. Albuquerque y T. F. Leal (2005). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nemirovsky, M. (1999). **Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños**. México: Paidós.
- (coord.); D. Armas; M. J. Cosío; I. Etxebeste; M. T. Gutiérrez Merino; A. Jiménez Mínguez; V. Landero; N. Marcotegui; M. T. Neira; E. Pérez Muñiz y E. Valdeón (2009). **Experiencias escolares con la lectura y la escritura**. Barcelona: Graó.
- Palacios de Pizani, A.; M. Muñoz de Pimentel y D. Lerner (1992). **Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica**. Buenos Aires: Aique.
- Portilla C. y A. Teberosky (2010). Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. Una experiencia en preescolar. **LyV**, 30 (1): 50-67.
- Quinteros, G. (1994). El uso y función de las letras en el período pre-silábico. **LyV**, 15 (4): 28-38.
- Rockwell, E.; D. Block; T. Candela; I. Fuenlabrada; L. Navarro; C. Díaz *et al.* (1989). **Dialogar y descubrir. Manual del Instructor Comunitario. Niveles I y II**. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Sánchez Abchi, V.; G. Romanutti y A. M. Borzone (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. **LyV**, 28 (1): 24-31.
- Secretaría de Educación Pública de México (1984). **Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALEM)**. México: SEP.
- Sepúlveda, A. y A. M. Teberosky (2008): Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. **LyV**, 29 (4): 6-19.
- Soares, M. (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.
- (2003). **Alfabetização e Letramento**. San Pablo: Contexto.
- (2008). **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. San Pablo: Ática. (Primeira edição em 1986.)
- Solé I. y A. Teberosky (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: Una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- (1984). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. **LyV**, 5 (4): 4-13.
- (1987). Actividades iniciales de escritura: los títulos. **LyV**, 8 (2): 4-14.
- (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. **LyV**, 11 (3): 5-15.
- (1992). Aprendiendo a escribir. En **Cuadernos de Educación 8**. Barcelona: ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona..
- y L. Tolchinsky (1995). **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires: Santillana.
- ; A. Donat; M. Cuquerella; O. Barrios; R. Pérez y A. Vinardell (1987). Una experiencia pedagógica. “¿Qué Passa?” Publicación realizada por niños catalanes del ciclo inicial. **LyV**, 8 (3): 9-16.
- y C. Martínez (2003). El nombre de las letras. **LyV**, 24 (3): 6-14.
- ; A. Sepúlveda; G. Martret; A. Fernández Viana (2006). **Innovación educativa en la lectura con población de origen inmigrante a través de textos narrativos. Procesos metalingüísticos y metacognitivos**. Madrid: CIDE.
- Torres, M. (2002). La ortografía: Uno de los problemas de la escritura. **LyV**, 23 (4): 44-48.
- (2010a). **Alfabetización de niños en el aula del plurigrado rural**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- (2010b). **Grandes Viajeros, Programa de reorganización de las trayectorias escolares de alumnos con sobre-edad**. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Vargas Ortega, R. (1996). El inicio de la alfabetización en niños tzotziles. **LyV**, 17 (2): 27-35.
- Vernon, S. (1998). Comentarios a la tesis de Mónica Alvarado: “Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: La posibilidad de omitir el primer segmento”. **LyV**, 19 (3): 51-52.
- Zamudio, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. **LyV**, 29 (1): 10-21.

* Docente e investigadora en la Universidad Nacional de La Plata, donde creó y dirige los posgrados en Escritura y Alfabetización. Coordinadora del Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Para comunicarse con la autora: mirtaunlp@gmail.com.