

## Los modos de acceso al libro infantil en el jardín de infantes y en la escuela primaria

*Procedimientos didácticos y aprendizajes destinados a los niños de 5 a 7 años*

**Françoise Sublet e Ives Prêteur\***

Los libros infantiles<sup>1</sup> están cada vez más presentes en los jardines de infantes y en la escuela primaria.

- Pero, ¿qué tipo de aproximación hacia estos objetos complejos se favorece en los niños pequeños?

- ¿Qué objetivos de aprendizaje inspiran los procedimientos didácticos relativos a los libros?

- Las conductas efectivas desplegadas por los niños para hacer de sus lecturas una verdadera práctica, ¿son tomadas en cuenta?

Para responder a esto hemos interrogado, por un lado, a 102 docentes de secciones de 5 años y de 1º grado sobre sus procedimientos didácticos en lo referente a la lectoescritura y, por el otro, hemos estudiado ciertas conductas reflexivas frente a los libros en niños de 5 a 6 años.

Enunciamos la hipótesis que a través de sus conductas empíricas de lectura de libros, acompañadas por intervenciones de lectores adultos, el niño elabora ciertos conocimientos relativos al libro y que frente a determinadas situaciones puede, en parte, explicitarlas.

Hipótesis derivada: Existen relaciones entre los modos de abordaje de los libros en la escuela y las conductas reflexivas de los niños frente a los libros.

Nuestros primeros resultados subrayan la pluralidad de los enfoques didácticos respecto de los libros en la escuela. Por otra parte, aparece una relación entre un renovado acceso a la lectura y ciertas conductas reflexivas de los pequeños (por ejemplo: mejor conocimiento de la diversidad de funciones de los libros).

Nuestra investigación continuará con un estudio de mayor profundidad de esas conductas reflexivas, una comparación entre el rendimiento metalingüístico y "metalectural"<sup>2</sup> y una investigación sobre las relaciones entre conductas empíricas de lectura y conductas reflexivas.

---

\* Françoise Sublet, Sección de Ciencias de la Educación e Y. Prêteur, Sección de Psicología. Los autores pertenecen al equipo universitario de investigación en Educación y Didáctica (E.U.R.E.D.), Universidad de Toulouse II, Francia. Traducción de Darcy E. Zúgaro, docente y traductora pública nacional.

<sup>1</sup> Del original "livres de jeunesse". Se trata de una amplia acepción de "libro infantil" que incluye aun a aquellos libros dirigidos a los niños de mayor dominio de lectura.

<sup>2</sup> Del francés "metalecturelle".

## **Auténticos libros en las escuelas: ¿por qué?**

Desde hace algunos años, en la enseñanza preprimaria y en el primer año de la escuela primaria, se comprueba la aparición de libros infantiles paralelamente o en reemplazo de libros de lectura: ya no se espera a que el niño sepa leer para proponerle libros auténticos. ¿Cómo ha comenzado dicho cambio? Reconozcamos primeramente la multiplicación de acciones de innovación emanadas del Ministerio de Educación (creación progresiva de "Bibliotecas y Centros de Documentación", llamados BCD, realización de Proyectos de Acciones Educativas centrados en la lectura) o impulsadas por el Ministerio de Cultura (desarrollo de bibliotecas infantiles, de diversos proyectos destinados a hacer conocer y apreciar mejor la literatura infantil). Municipales, asociaciones, movimientos y revistas pedagógicas también trabajaron en este sentido. Observemos también, desde la década del '60, el acrecentamiento cuantitativo y cualitativo de la literatura infantil que, en 1980, en Francia, representa el 20% de la producción total de libros. Notemos finalmente que un buen número de acciones de formación en las Escuelas Normales han tenido como objeto un enfoque renovado de los libros infantiles basado en un interés creciente de un cierto número de investigadores surgidos de diversos horizontes (literatura, sociología, psicología, pedagogía, documentación).

## **¿Cómo se aborda el libro en la escuela?**

Pero, ¿cuáles son los procedimientos que utilizan los educadores para hacer leer libros, para articular esa lectura "particular" con el estudio sistemático de textos de aprendizaje y para insertar ese tipo de lecturas en los hábitos culturales de los niños? ¿Qué objetivos de aprendizaje inspiran esos procedimientos didácticos? Estos últimos, ¿tienen en cuenta las prácticas efectivas desplegadas por los niños al tomar contacto con estos libros?

Para aportar elementos de respuesta a estos diversos interrogantes, hemos examinado por una parte las expectativas institucionales, a través de un análisis de las Instrucciones Oficiales (I.O.) desde 1972, por otra parte y mediante una encuesta, hemos aprehendido las ideas que tienen los docentes de la Sección de 5 años y de 1º grado con respecto a sus prácticas. Finalmente hemos realizado observaciones de tipo experimental sobre conductas reflexivas de los niños frente a libros infantiles. Hemos podido así desarrollar perspectivas críticas concernientes a prácticas didácticas en cuanto a los objetivos de los primeros aprendizajes de la lectura: no sólo aprender a elaborar significados a partir de textos cortos sino también a aprender a leer esos objetos particulares llamados libros.

### **I. Estado de la cuestión**

*Un dominio de la investigación poco explorado en Francia: la enseñanza de la lectura en el ciclo de los primeros aprendizajes*

En 1980, en una nota de síntesis sobre el aprendizaje de la lectura J. Piacière (1980) se lamentaba de que no existiera ningún dato estadístico preciso, antiguo o reciente, sobre la manera en la que se enseña concretamente la lectura en Francia. En los últimos años, en efecto, la mayoría de los investigadores se interesaron sobre todo en un análisis comparado de los diversos métodos o en un estudio de sus efectos. No disponemos de encuestas comparables a la realizada en Suiza por J. Cardinet y J. Weiss (1976). Sin contar la encuesta de J. Cambon y L. Lurçat (1981) sobre las prácticas de preparación para la adquisición de la lectura y de la escritura en el nivel preescolar a principios de la década del '80, ninguna encuesta nos permitirá evaluar seriamente si en 1986, han evolucionado o no las prácticas didácticas en relación con la década anterior.

Sin embargo, el estudio hecho por L. Lurçat nos permite situar el contacto con los libros infantiles entre las actividades preparatorias para el aprendizaje de la lectura en la Sección de 5 años. Los libros ilustrados son objeto de actividades tendientes al logro de objetivos de orden simbólico (comprensión y producción de secuencias de imágenes) para la tercera parte de los docentes. En cambio, pocos maestros realizan con ellos actividades específicas relacionadas con la lengua escrita: apenas el 5% propone "resúmenes y lecturas" hechas por la maestra. ¿Esto se debe, como lo sugiere L. Lurçat, simplemente a que esas actividades son consideradas como parte integrante del aprendizaje de la lectura propiamente dicha, y no como formando parte de una fase preparatoria? Desde nuestro punto de vista, nosotros pensamos que precisamente en el jardín de infantes (y los I.O. de 1977 siguen ese criterio) lo esencial del proyecto didáctico está orientado hacia la adquisición de "condiciones previas a la lectura". Esto deja suponer que, aparte de la lectura libre en el Rincón de Biblioteca y del tipo de actividades de decodificación/codificación invocados más arriba, existen pocas actividades tendientes a ayudar a los niños a construir sus conductas de lector.

En lo que concierne a 1º grado sólo podemos hacer referencia a observaciones puntuales que testifican la persistencia masiva en la escuela primaria, durante la década del '70, del uso del libro de lectura, imponiendo una lectura de tipo ascendente, una decodificación de textos "depurados", una progresión preestablecida: los libros infantiles son sobre todo objeto de una lectura individual, llamada "libre". Su estudio más sistemático está relegado a un período ulterior "cuando sepa leer".

*¿Qué cambios se producen después de la apertura de bibliotecas centros de documentación (BCD)?*

Señalemos algunas encuestas centradas en el funcionamiento de las BCD, efectuadas dentro del ámbito del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas (INRIP). Una primera encuesta realizada en 1976 (P. Bernhard et al., 1976) con grupos de Jardín de Infantes y de toda la primaria concluye que la mayoría de los encuestados ven a la biblioteca como un lugar de esparcimiento y evasión. Esto equivale a decir que son pocos los objetivos de nuevos aprendizajes (particularmente en el dominio de las prácticas documentales) propuestos a los niños. Una segunda encuesta realizada por J. Foucambert en 1981 (J. Foucambert, 1984), describe los diversos

funcionamientos de la BCD (número de obras disponibles, apertura y recepción, diversidad de obras, tipos de acceso y modos de utilización, diversidad de actividades propuestas). La encuesta ha sido efectuada dirigiéndose a 41 1º grado de los cuales 26 funcionaban en escuelas dotadas de BCD.

No nos detendremos en los resultados de esta encuesta, en la medida en que el mismo J. Foucambert menciona que “esta proporción (63%) no guarda relación alguna con la implantación efectiva de esta institución en la escuela elemental francesa”. Señala que en 1984, se estimaba en 2000 el número de escuelas provistas de BCD, es decir el 3%. Se puede suponer que la mayoría de los docentes de 1º grado de la época ejercen en escuelas sin BCD. Según Foucambert, esas escuelas se caracterizan entre otras cosas por la falta de actividades con los libros infantiles. Otra encuesta más reciente (A.U.B.E., 1986) dirigida a 1348 niños de 74 clases de jardín y primaria en Loire, presenta resultados menos pesimistas ya que alrededor de 73% de los niños dicen que hay una BCD o biblioteca en su escuela. Este estudio también presta información acerca del modo de frecuentación y las actividades efectuadas en la BCD.

#### *Las recomendaciones de las Instrucciones Oficiales*

A falta de otros datos sobre las prácticas efectivas, podemos orientarnos con las recomendaciones de las Instrucciones Oficiales (I.O.) aunque sabiendo que ellas llegan a los maestros con retraso, por intermedio de diversas mediaciones y que una gran cantidad de maestros manifiestan reticencias con respecto a dichas recomendaciones, observándolas parcialmente. Sin embargo, su examen parece interesante en la medida en que esas I.O., al presentar la demanda institucional de un período determinado, sirven de referencias tanto para la formación inicial y continua como para la evaluación de los maestros por los inspectores departamentales de educación nacional. Por otra parte también organizan el espacio y el tiempo escolares contribuyendo así a orientar las prácticas didácticas. A lo largo de la década del '70 han aparecido dos series de Instrucciones Oficiales: primero en 1972 para la enseñanza elemental (Ministerio de Educación, 1972), luego en 1977 para el nivel preescolar (Ministerio de Educación, 1977 a), y 1º grado (Ministerio de Educación, 1977 b).

Teniendo en cuenta nuestro propósito, subrayaremos ante todo lo que concierne al acceso a los libros infantiles reubicando las perspectivas con relación al aprendizaje de la lectura en general.

En 1972, el legislador se negó a recomendar un método particular de enseñanza. Sin embargo, queda dentro de la perspectiva de la lectura en voz alta primero, pero se destaca que la gran preocupación es “la conquista de la lectura silenciosa”. ¿Cuáles son los textos preconizados para esos aprendizajes? Están particularmente recomendados los textos enunciados por los niños y transcritos por el maestro en el pizarrón, al igual que todos los textos correspondientes a una intención de comunicación en el marco de la clase, o aun los textos de “libritos” accesibles a los niños. Cuando saben leer por sí mismos se les proponen los libros infantiles (para informarse, divertirse

o divertirse informándose): llamado a la lectura libre de libros elegidos por los niños (pero seleccionados "con discernimiento" por el maestro). Y el legislador marca bien la diferencia entre los libros para "el estudio en clase" (preferentemente fragmentos aislados o sucesivos formando un todo) y los libros para leerlos completos, que piden a la biblioteca para llevarlos a casa o que presenta el docente (leyéndolos en voz alta) en el transcurso de "la clase semanal de lectura".

Resumiendo: estas I.O. distinguen los textos destinados al aprendizaje (y en esta función, los libros infantiles están poco presentes, porque se puede suponer que los "libritos" propuestos son libros escolares), de los libros destinados a procurar el gusto por la lectura, pero ulteriormente y a través de dos modos de relación (individual y libre, con la lectura en el hogar, y colectivo e impuesto, con la lectura del maestro).

¿Han cambiado las perspectivas en las I.O. de 1977? Por un lado, los objetivos son mucho más precisos que en 1972, sobre todo en las de 1º grado, y por el otro, se pueden encontrar ciertas orientaciones tomadas desde 1972 ("posibilidad de representar palabras o situaciones mediante signos escritos"). Pero en ambos textos se insiste mucho más sobre "las condiciones previas al aprendizaje de la lectura" (previas en el orden fisiopsicológico, psicosociológico y lingüístico, mental) y sobre el acceso a la constitución de la combinatoria fónico/gráfica. ¿Y el lugar de los libros infantiles? Se habla de ellos en las I.O. de preescolar, recalando que al haber muchos niños que no tienen acceso a los libros en sus hogares, es obligación de la escuela crear "ese medio cultural". Se insiste en la necesidad de una biblioteca escolar o del aula, con "libros ilustrados elegidos con criterio". Por el contrario, en las I.O. de 1º grado, ¡no hay ninguna mención a los libros infantiles! Es seguramente una de las consecuencias de la elección de objetivos más circunscriptos: Hacer que el niño sea capaz de leer en voz alta un texto corto de 5 a 8 renglones, o de leer silenciosamente el mismo tipo de texto (más breve) demostrando a través de sus comportamientos que lo comprendió.

Se puede deducir que en 1º grado, al estar más orientado tanto hacia los prerrequisitos como a adquisición de comportamientos limitados a la lectura de textos cortos, no hay una real integración del libro infantil al aprendizaje; está más bien relegado para "más tarde", cuando los niños hayan adquirido las capacidades básicas concernientes a la lectura de textos cortos: pueden servir "a lo sumo" para favorecer la expresión oral (puesto que el niño debe ser capaz de "inventar, completar o modificar una historia" oralmente) o para originar la manifestación "de un interés espontáneo hacia lo escrito" (...) y para "experimentar deseo de decodificarlo". De ello se puede concluir que esas I.O., si bien proponen textos diferentes a los libros de lectura, no integran realmente los libros infantiles al aprendizaje de la lectura.

Las últimas Instrucciones Oficiales (Ministerio de Educación, 1985), no modifican en nada esas perspectivas. Proclaman que "cualquiera sea el método utilizado, lo esencial es 'conducir a cada uno', desde la escuela, y para toda la vida, a querer leer, saber leer, gustar de la lectura". Y el legislador recomienda diversos lugares en los que se ponen a disposición o se presenta lo escrito (biblioteca del aula, BCD, biblioteca de barrio o municipales, librerías o

computadoras). Pero pasado este primer reconocimiento de lo escrito en toda su variedad no hace ninguna mención a actividades particulares con los libros infantiles: ignoramos por lo tanto las actividades particularmente recomendadas.

### *Una concepción dominante del aprendizaje*

Podemos decir que los pocos datos empíricos y las orientaciones propuestas por las I.O. testimonian de manera implícita una concepción dominante del aprendizaje fundada sobre presupuestos asociacionistas y relacionados con la maduración. Dentro de esta perspectiva sería necesario esperar a "saber leer" para enfrentarse a verdaderos libros (se va de lo simple a lo complejo). Se supone que ese traslado de las capacidades de lectura de textos de aprendizaje cortos y simples hacia los más largos y complejos se produce automáticamente en el momento justo. Se presume que la aprehensión de los segundos se puede hacer por una adición de conocimientos elaborados jerárquicamente, de allí la idea de requisitos previos. Se rechaza la aprehensión desde más temprana edad de objetos complejos, que suscitan y apelan a estructuraciones progresivas. Más concretamente, el hecho de reducir la lectura de libros a un simple momento de esparcimiento o de evasión en la escuela, en el que cada niño está confiado así mismo "libremente" es la "puesta en escena" pedagógica de estas representaciones del aprendizaje.

¿Qué sucede con esto en la actualidad? ¿Han sido modificadas las prácticas didácticas? ¿Son diferentes en la sección de 5 años y en 1º grado?

## **II. Encuesta sobre las prácticas didácticas relativas a los libros infantiles en sección de 5 años y 1º grado**

### *Perspectivas generales de nuestra encuesta*

En 1985, cuatro países francoparlantes (Bélgica, Francia, Canadá-Quebec y Suiza) han lanzado un proyecto de encuesta extensiva y comparada sobre la enseñanza de la lectura en el 1º año de la escuela primaria.

En el marco de nuestro Equipo Universitario de Investigación en Educación y Didáctica, hemos sido llevados, con Jacques Fijalkow, a trabajar en la elaboración de ese cuestionario. Dos puntos le han parecido poco desarrollados a los autores de este artículo en el cuestionario inicial: las prácticas relativas a los libros infantiles y a la escritura. Hemos concebido, por lo tanto, una pre-encuesta a fin de probar la formulación y pertinencia de la elección de ciertas preguntas, en particular para esos dos rubros. Se propuso el cuestionario en el período comprendido entre el 1º y el 20 trimestre del año lectivo 1986-87: Nos han respondido 102 docentes (lo que representa el 60% de los cuestionarios distribuidos).

### *Características de la muestra constituida*

Las respuestas provienen de cuatro lugares geográficos: de un barrio popular en la periferia de una gran ciudad (n = 27), de localidades de las afueras de esa gran ciudad (n = 14), de una pequeña ciudad semi-rural (n = 12), y por

último, de una circunscripción primaria predominantemente rural, con pequeñas ciudades y pueblos (n = 49).

Están representados tres tipos de clases: las secciones de 5 años del nivel preescolar (GSM)<sup>3</sup> que nuclean niños de 5 a 6 años, los 1º grados (CP)<sup>4</sup> de la escuela primaria (6 a 7 años) y finalmente clases integradas (CDM)<sup>5</sup> que agrupan varios niveles, esencialmente en el medio rural. Teniendo en cuenta el carácter de pre-encuesta, no hemos ahondado sobre otras características de esta población (sexo, edad, antigüedad, formación, etc...).

### III. Análisis de las respuestas relativas a los libros infantiles

#### 1. Los "objetos" de lectura

En 1986, ¿cuáles son los textos de lectura propuestos a los niños durante los primeros aprendizajes, tanto para el trabajo a principio de año como para las lecturas?

#### a) El libro de lectura

En Preescolar el lugar del libro de lectura es muy poco importante (cfr. preguntas N° b y 23). En cambio, en 1º grado y en las clases integradas ocupa un lugar, pero en funciones diversas. Los 1º grados los utilizan masivamente para extraer de ellos palabras para el trabajo a principio de año (92%), pero no siguen su progresión (25%) y los proponen menos como lectura a los niños (42%). Por el contrario en las clases integradas, el libro de lectura tiene todavía un papel importante tanto a nivel de una progresión (54%) como a nivel de apoyo ofreciendo palabras y frases para el principio de año (69%) o como texto para leer (80%).

#### b) Puntos de partida de la enseñanza en el 1º trimestre y después (pregunta N° 22)

El **cuadro 1** muestra en forma evidente que los libros infantiles son muy poco utilizados como punto de partida a principio de año. Durante el año lo son aún menos en preescolar y apenas algo más en los otros dos niveles.

---

<sup>3</sup> GSM: Grande Section Maternelle (Sección de grandes en J. de Infantes).

<sup>4</sup> CP: Cours Préparatoire (curso preparatorio)

<sup>5</sup> CDM: Classes à degrés multiples (clases con grados múltiples).

**Cuadro 1**  
**Pregunta 22 - Punto de partida de la enseñanza**

	En el 1º trimestre						Después					
	GSM		CP		CDM		GSM		CP		CDM	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Indicaciones de un método de lectura, un manual	1	3%	11	35%	26	74%	3	8%	3	10%	33	66%
Un tema	19	53%	14	45%	6	17%	11	31%	10	32%	7	20%
Un proyecto de organización de la vida de la clase	25	69%	11	35%	13	37%	12	33%	4	13%	3	9%
Otros proyectos (correspondencia, ...)	19	53%	10	32%	17	49%	28	78%	17	55%	13	37%
Un libro infantil	5	14%	10	32%	6	17%	4	11%	11	35%	10	29%
No responden	3	8%	3	10%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Otra pregunta (Nº 6) relativa al material escrito con el que trabajan los alumnos a principio del año lectivo aporta respuestas que confirman estos resultados: los libros infantiles proveen menor cantidad de frases sobre las cuales se trabaja (en relación con las frases compuestas por los alumnos y las extraídas del entorno).

#### c) **Textos ofrecidos a los niños para leer (pregunta Nº 8)**

Por el contrario, en lo que se refiere al material para leer ofrecido a los niños, el elemento privilegiado es el libro infantil, así como, textos tradicionalmente presentados en la escuela (poesías, canciones consignas cantadas, propuestas directamente por los maestros). Sin embargo, en lo que se refiere a otro tipo de textos, podemos observar una clara oposición entre las secciones de 5 años por un lado, abiertas a las producciones del medio ambiente y de los medios de comunicación y los 1º grados y clases integradas por el otro lado más reticentes a proponer esos tipos de escritos.

#### d) **Títulos de libros interesantes para proponer o para emplear en clase (pregunta Nº 18)**

Un mejor análisis de los títulos de libros interesantes para proponer a los niños revela que los maestros de 1º grado son los que más citan, seguidos de los de preescolar y clases integradas. Las elecciones se centran mayoritariamente en tres editores "guías": **L'École des Loisirs**, **Le Père Castor** o la colección **Folio-Gallimard**, con una dispersión muy grande de referencias (255 referencias dadas por 88 docentes). El género mayoritariamente citado es el narrativo. Poesía y documentales están casi excluidos al igual que los libros que estimulan a los niños a jugar con el lenguaje o a observarlo. Las historietas y libros de imágenes están prácticamente ausentes.

### **Interpretación y reflexiones**

#### *Una determinada concepción de la infancia*

En los tres tipos de clases, por lo tanto, los libros infantiles están poco presentes como base de trabajo, sobre todo a principio de año. En cambio, es



muy frecuente que sean ofrecidos a los niños para leer fuera de las actividades de trabajo. ¿Qué presupuestos teóricos implícitos se juegan en esta repartición del uso de los libros? Esta distinción puede remitirnos a la concepción centrada en la maduración a la que aludíamos anteriormente: se trabajará sobre objetos complejos cuando se sepa leer objetos más simples. Se olvida así que la niñez no es un "pasaje" sino un estado en el que el niño ya tiene relaciones de orden afectivo por cierto, pero también cognoscitivo, lingüístico, con los libros y que esas relaciones merecen ser tomadas en cuenta en momentos de lectura libre y de distanciamiento y concientización.

### *Divisiones entre diversos tipos de escritos*

Se puede observar una cierta evolución de los procedimientos didácticos, pues hay una mínima utilización del libro de lectura en sus diversas funciones en la Sección de 5 años y en 1º grado, en beneficio de escritos de comunicación infantil (ligadas a proyectos, temas, etc.) o surgidos del entorno. Pero los libros infantiles proveen menos frases de trabajo y son poco utilizados como punto de partida del aprendizaje. Esta sobrevaloración de los escritos infantiles en detrimento de los libros infantiles es ambigua. Por cierto, atestigua una voluntad de hacer reconocer la escritura de las actividades intra e intercomunicantes (funciones expresiva, informativa y conativa) dirigida esencialmente hacia aquellos niños que provienen de hogares poco familiarizados con el mundo de lo escrito. Además, algunos de esos escritos implican generalmente una enunciación oral previa, que permite a los niños representarse relaciones entre lo oral y lo escrito. Pero esas elecciones, que excluyen parcialmente un trabajo sobre los libros infantiles, ¿no pueden ser también interpretadas como una "escolarización" del material escrito de trabajo, más corto, simple, seleccionable y dominable por el docente? (Unidad de Investigación Francesa, Grupo semiótico INRP, 1988). Este posee un mínimo dominio de los objetos complejos, no-escolares, frecuentemente desconocidos para él, que son los libros infantiles: además estos últimos no gozan todavía de la categoría de objetos culturales, legitimados, valorizados por la cultura erudita y están desplazados de las actividades de trabajo. A ellos corresponde el placer fácil y directo y a otros textos los esfuerzos laboriosos. De manera subyacente, se puede reconocer la oposición tradicional entre **trabajo** y **juego** que ignora la posible implicación de la persona en el trabajo y el rigor, exigida por el juego. Esas consideraciones llevan a cuestionar la actual concepción de la escolarización.

Las dos comprobaciones precedentes podrían también ser interpretadas desde el ángulo de la "transposición didáctica" de los conocimientos complejos a los conocimientos enseñados (Chevallard, 1985). Podríamos primero preguntarnos si el abordaje de los libros infantiles no está rechazado dentro del campo de los conocimientos pragmáticos adquiridos en la experiencia social, en consecuencia se supone que los conocimientos operativos requeridos (operaciones cognoscitivas) se construyen independientemente de las intervenciones de la escuela. Además, esta institución retendría, en lo que concierne al aprendizaje de la lectura, sólo una parte de las nociones señaladas por las investigaciones lingüísticas. Esta perspectiva supone un traslado inmediato de las capacidades de codificación a las capacidades textuales y discursivas. En efecto, la escuela acordaría el

tiempo de trabajo esencialmente a aquello que compete a un aprendizaje de los elementos constitutivos del código lingüístico y desatendería los niveles de la organización de textos y estrategias discursivas. Y no nos parece imposible desde el jardín y 1º grado abordar con los niños esos dos últimos niveles: por ejemplo, aprender a distinguir mejor los usos y funciones de diversos libros puede contribuir a prolongar, profundizar (y para algunos niños **tener acceso a**) los conocimientos pragmáticos previos.

## **El reino de las narraciones**

Las ficciones narrativas están sobrevaloradas por los educadores que citan los libros infantiles como si el gusto por la lectura se limitara a los cuentos. Probablemente sean múltiples las razones que dan origen a esa selección. A falta de investigaciones más profundas, no podemos más que emitir suposiciones. Lo documental se tiene probablemente como del dominio utilitario y escolar, sin ser considerado como algo susceptible de procurar el placer de la lectura. La poesía en preescolar y 1º grado compete sin duda a un modo de transmisión oral (se aprenden poesías) y escolar (se las copia). Los libros de imágenes sin texto y las historietas están tal vez consideradas como elementos que no permiten acceder a la lectura. Además, la difusión masiva de ficciones en los medios de comunicación puede incitar a sobrevalorar ese género.

Pero tales selecciones restringen el campo de investigación de los niños y no los prepara para saber elegir y distinguir los diversos tipos de libros ni para aprehender sus funciones y funcionamientos variados.

### *2. Las actividades a partir de los libros infantiles*

#### **Advertencias previas**

En principio, habíamos previsto distinguir entre las actividades en torno de los libros infantiles que se desarrollan en las aulas, y aquellas que se desarrollan en las bibliotecas escolares, BCD o de barrio. Para no sobrecargar nuestro cuestionario hemos renunciado a ello. Destacamos, sin embargo, que esto exigiría un estudio más preciso en cuanto a la organización espacial y temporal de este tipo de actividades. Por otra parte, hemos distinguido entre las actividades de lectura en general (a) y aquellas que concernían a la relación entre texto e imágenes (b).

#### *a) Diversas actividades a partir de libros infantiles*

Para los tres tipos de clases, las prácticas son homogéneas, salvo para las actividades de expresión a partir de un libro que son propuestas apenas por 113 de los docentes de 1º grado contra 2/3 en jardín y clases integradas.

- La práctica dominante es la "lectura en voz alta hecha por el docente" (90% y más en las 3 clases).
- Aparece en segundo lugar "la lectura libre" (entre el 82% y 95%).
- Por último, otras prácticas muy comunes:

- “conversación luego de la presentación de un libro a cargo del maestro” (75% a 79%).
  - “Búsqueda de una información en uno o varios libros para responder a una pregunta que se formula (entre el 50% –en Sección de 5 años– al 86%).
  - Creación de un texto o de un libro, (64% al 68%).
- Actividades poco practicadas (del 20% al 50%): las exposiciones, invitaciones a reflexionar sobre la fabricación de un libro, búsqueda de otros libros que se relacionen con un primero, participación en la organización de un rincón de lectura, presentación a cargo de un niño de un libro que le haya gustado.
  - Actividades muy poco practicadas (de 0% a 10%): los encuentros con un escritor o ilustrador de un libro.

### **Actividades dominantes:**

Las actividades dominantes son tanto la lectura libre como la lectura por parte del docente seguida de una conversación. Esto nos remite a la tendencia ya mencionada a propósito de la selección de libros: aprehensión sincrética del libro por un niño que “lee” por sí mismo o que escucha. A lo que se tiende es al uso del libro. Por cierto, estos momentos de contacto con el libro son esenciales; permiten libres investigaciones según diversas estrategias. Pero ¿no benefician en primer lugar a los niños que ya han adquirido ciertos conocimientos pragmáticos y operatorios? Sin embargo, es posible comprobar que se proponen ciertas actividades de apropiación más definidas (creación de textos, actividades de expresión o búsqueda de información) y que incitan, por lo tanto, ya sea a codificaciones o al descubrimiento de la funcionalidad de un tipo de libro. Pero, aún merecen una mayor atención las actividades que presuponen el saber manejarse frente a un libro: saber comprenderlo y utilizarlo.

### **... y las menos practicadas:**

Las actividades practicadas en mucha menor escala son aquellas que demandarían al niño iniciativas, como por ejemplo: pedirle que presente un libro que le haya gustado o bien participar en la organización del rincón de lectura. Son igualmente poco propuestas las actividades que podrían permitirle un descubrimiento de los diversos tipos de libros (clasificaciones, búsqueda de otros libros, exposiciones). El contexto de producción del libro está descuidado: pocos encuentros con un escritor o ilustrador. Sin embargo, esta última actividad puede considerarse difícil de llevar a cabo desde el punto de vista material.

*b) Actividades particulares sobre el establecimiento de relaciones entre texto e imágenes*

Hemos propuesto 12 ítems que permiten aprehender prácticas relativas a:

- **La anticipación del contenido del texto a partir de las imágenes:** anticipar el contenido de un libro antes de leerlo a partir de las ilustraciones (3);
- **La comparación de textos e imágenes de los diversos puntos de vista:**
  - **Contenido:** decir los diversos significados que puede tener una imagen y descubrir después aquellos a los que el texto privilegia (1); descubrir, observando una imagen, las informaciones que ella no da y que quizás encontraremos en el texto (2); descubrir cuáles son los elementos de un texto que han sido ilustrados (6).
  - **Expresión:** comparar la manera en la que una imagen y un texto escrito pueden dar la misma información pero bajo dos formas diferentes, ejemplo: un personaje, una escena representados en forma diferente en una imagen que en un texto (5).
- **Actividades de creación por transcodificación:**
  - Creación de imágenes a partir de textos: ilustrar pasajes de textos que no lo estaban en el libro (7).
  - Creación de un texto a partir de las imágenes de un álbum (9); completar los globos de una historieta o hacerle una leyenda... (12).
- **Actividades de creación de textos e imágenes:**
  - Crear libros ilustrados (10).

Algunos ítems permitían también reformular ciertas preguntas apreciando si se proponían conductas de reflexión referentes a las relaciones entre texto e imágenes que permitieran una mejor aprehensión de las funciones de uno y otro modo de expresión:

- Anticipar el contenido de un libro a partir de las ilustraciones antes de leerlo y luego compararlo con lo que se había previsto (4).
- Ilustrar el mismo pasaje y comparar después los dibujos obtenidos por unos y otros, en referencia con el texto (8).
- Cuando se crea un libro ilustrado, proponer diversas soluciones para disponer el texto con relación a las imágenes (al lado, abajo, en la imagen) (11).

Pudimos observar los siguientes resultados:

		Sección 5 años (GSM)		1º grado (CP)		Clases Integradas (CDM)	
		n	%	n	%	n	%
<b>* Anticipación</b>	(3)	26	90%	18	72%	30	88%
— anticipación y reflexión	(4)	23	79%	19	76%	26	76%
<b>* Comparación texto-imagen</b>							
— contenido	(1)	12	41%	13	52%	20	59%
	(2)	7	24%	11	44%	19	56%
	(6)	7	24%	16	64%	24	71%
— expresión	(5)	5	17%	8	32%	18	53%
<b>* Creación (transcodificación)</b>							
— Texto → imagen	(7)	8	28%	15	60%	19	56%
— Idem + reflexión	(8)	15	52%	18	72%	19	56%
— Imagen → texto	(9)	14	48%	9	36%	16	47%
— → texto de historieta	(12)	11	38%	17	68%	18	53%
<b>* Creación de textos e imágenes</b>							
— libro ilustrado							
— actividades reflexivas	(10)	17	59%	7	28%	16	47%
sobre modelo	(11)	12	41%	7	28%	14	41%

### **Predominio de las actividades de anticipación: Intereses y límites**

Las actividades de anticipación del contenido del texto a partir de las imágenes son las más practicadas en los tres tipos de clases. E inversamente, salvo en las secciones del nivel preescolar, las actividades menos practicadas son las de creación de libros ilustrados, o de textos a partir de imágenes.

Se puede comprobar que esta actividad de anticipación del contenido del texto a partir de la imagen es muy antigua: los libros de lecturas son muestra de métodos sintéticos o mixtos, la "lección de lectura" comienza por una observación de la imagen que ilustra el texto, actividad que permite a la vez "elocución" y comprensión del "texto a descifrar".

También se puede señalar que varias investigaciones han contribuido a establecer el papel positivo de esta actividad de anticipación en la primer fase del aprendizaje de la lectura: el pequeño lector, a partir de los intercambios orales con los adultos que le leen un libro, percibe que las historias leídas en voz alta "existen en libros en los que figuran grafismos diversos, imágenes y texto" (J. Weiss, 1985).

Varios autores subrayan los efectos positivos de las conquistas de indicios semánticos a partir del contexto-imagen. J. Reiwien (1983) muestra que la imagen puede facilitar la comprensión de palabras escritas, sobre todo para los lectores "flojos" pero también la de estructuras mayores (párrafo, capítulo, libro). Comprobaciones semejantes logra L. Sprenger-Charalles (1986) quien, basándose en los resultados de distintas investigaciones, muestra que son los lectores menos hábiles los que parecen aprovechar al máximo los efectos del contexto. Pero señala también que esta utilización del contexto puede conducir a una dependencia que no ayuda a estos lectores a automatizar sus estrategias de identificación de palabras.

## **Los papeles relativos del texto y de la imagen**

Pero parecería importante no contentarse con estas actividades de anticipación, sino acompañarlas también con actividades que permitan aprehender mejor los papeles relativos del texto y de la imagen (ya sea por la comparación de las informaciones semánticas extraídas de uno y de la otra, ya por la aprehensión de los diversos modos de funcionamiento de los códigos icónico y verbal escrito).

Ahora bien, las actividades de comparación entre texto e imagen son menos practicadas, sobre todo en la sección de 5 años: es, sin embargo, en esta clase, en donde se efectúa la primera fase de aprendizaje de la lectura a la que nos referíamos más arriba, que parecería útil el hacer descubrir a los niños el papel original de lo escrito en relación con las imágenes. La parte escrita aporta informaciones precisas sobre las situaciones temporales y de enunciación, sobre las diversas calificaciones de los objetos y de los personajes (físicas, sociales, pero también psicológicas), sobre el encadenamiento de las acciones, las reflexiones que aquellas puedan traer apareadas. En los libros ilustrados, la ilustración presenta por lo general retratos o escenas no desprovistas de elementos descriptivos y diacrónicos ciertamente, pero que presentan informaciones a veces complejas y globales.

### **Mayor frecuencia del texto a la imagen que a la inversa**

Si observamos los resultados de actividades de transcodificación, descubrimos que se propone con bastante frecuencia el paso del texto a la imagen, acompañado de reflexiones, pero que lo inverso es mucho menos frecuente: menos de la mitad de los docentes proponen actividades de creación de texto a partir de imágenes, mientras que precisamente ese tipo de práctica permitiría aprehender mejor las funciones y funcionamientos originales inherentes a lo escrito. De igual manera, son muy poco practicadas las actividades de creación de libros ilustrados, acompañadas o no por conductas reflexivas, en 1º grado y en las clases integradas.

#### *3. Biblioteca escolar o BCD, rincón de lectura y biblioteca del aula*

##### **a) Existencia y frecuentación de una biblioteca o BCD**

Más de los 213 de los educadores, en todos los tipos de clase, dicen disponer de una biblioteca o BCD y casi todos los docentes de los que la tienen a su disposición concurren muchas o algunas veces. Observemos la notable progresión del número de BCD o bibliotecas en relación con las cifras que da J. Foucambert para el año 1981. Es evidente que sería necesario un estudio más preciso para determinar los diversos tipos de BCD así como las ha diferenciado J. Foucambert.

##### **b) Materiales diferentes a los libros**

Hemos querido saber si los niños podían encontrar en esas bibliotecas materiales que no fueran libros que les permitieran otros abordajes de un

tema o investigaciones sobre otros modos de expresión. Menos del 20% de los docentes dicen poder encontrar en esas instituciones diapositivas, discos, cassettes, videocassettes, diskettes o materiales de exposición y periódicos.

Estos diversos soportes pueden ser plenamente y por sí mismos objetos de "lectura" para el placer o la búsqueda de información. Pero la introducción de estos mensajes icónicos y/o complejos (audioescritos-visuales) tiene también relaciones con la lectura de libros, en distintos niveles:

- Señalemos primero que la lectura de esos mensajes complejos requiere aprendizajes en parte idénticos a aquellos exigidos por lo escrito. Para G. Salomon (1982) aprender a leerlos, es apelar a las mismas capacidades mentales superiores (análisis, síntesis, elaboración de inferencias ... ) que para lo escrito; si bien a un nivel elemental, imagen y lenguaje verbal requieren tratamientos diferentes. Incorporar imágenes y sonido en una biblioteca, es, por lo tanto, no sólo reconocer una práctica cultural dominante en los niños, sino que es también darles los medios (en diversas situaciones didácticas) de desarrollar conductas de recepción más activas, reflexivas y útiles para la lectura de los libros.
- G. Salomon ha mostrado, en efecto, que si los niños son impelidos a desarrollar un "esfuerzo mental" frente a un medio de comunicación como la televisión, manifestarán una capacidad de lectura de lo escrito mejorada (en la medida en la que ya hayan experimentado sus capacidades para hacer una lectura exigente de la T.V.). Enseñar a los niños a ir más allá de su primera y cómoda lectura de la T.V. modifica su *percepción* tanto de la T.V. como de la lectura. G. Salomon pudo mostrar que esos efectos son tanto más importantes en la medida en que se les propongan a los niños libros cuyos temas estén relacionados con aquellos que ya han podido aprehender a través de la T.V.
- Además, investigaciones sobre didáctica del francés (INRP, 1984, 1986) describen como las múltiples actividades de decodificación, codificación, transcodificación de mensajes complejos (afiches, prospectos, emisiones de T.V....) permiten a los niños ejercer sus funciones semióticas en relación con el lenguaje verbal, este último juega por lo tanto, como lo subraya E. Benveniste (1974) su doble rol de interpretación –medio de leer la imagen y de correspondencia– transposición verbal original de la imagen. Ahora bien, un libro ilustrado es también un mensaje complejo que requiere tratamientos semejantes, ya sea que se lo lea o que se lo cree. Comprender la significación de un texto articulado con una imagen (que puede entrar en redundancia con él, o precisarlo, o aportarle informaciones originales) requiere también esta articulación entre prácticas semióticas y relativas al lenguaje. Crear un texto a partir de un álbum, también implica la reflexión sobre la correspondencia entre el texto y la imagen.

Finalmente, otras investigaciones en sociología de la lectura (M. Gault, 1983), muestran como la técnica de la "manga de pescar" que consiste en explorar un tema a través de diferentes fuentes, parece convenir perfectamente con los autodidactas o analfabetos virtuales. Se puede suponer que conviene también a "aprendices de lectores". M. Chailley (1986) describe

la forma cómo la recepción activa de un dibujo animado televisado ha incitado a los niños a efectuar lecturas más numerosas y diversificadas.

### c) **Existencia de un rincón de lectura**

En la casi totalidad de los tres tipos de clases, existe un rincón de lectura o una biblioteca del aula.

### d) **El modo de frecuentación**

Las respuestas a esta pregunta confirman totalmente aquellas que concernían a las actividades en torno a los libros infantiles. Más del 95% de los docentes de los tres tipos de clase proponen a los niños concurrir al rincón de lectura cuando han terminado su tarea. Otra actividad muy frecuente en las secciones de 5 años (81%) y 1º grado (64%), es la lectura hecha por el docente al conjunto de la clase en el mismo momento. Las clases integradas realizan este tipo de actividades con menor frecuencia (45%) por razones ligadas a su composición.

Por el contrario los talleres de lectura son propuestos en preescolar y clases integradas por alrededor de la mitad de los educadores contra cerca del tercio para los de 1º grado.

Cuando uno o varios niños tienen necesidad de leer para responder: alrededor de los 2/3 de los docentes de 1º grado y clases integradas proponen ir al rincón de lectura contra 113 en la sección 5 años. Cuando uno o varios niños tienen ganas de leer más que de seguir las actividades propuestas, pocos son los docentes en los tres tipos de clase que autorizan esas conductas.

Notamos una dicotomía entre las prácticas tradicionales (lectura una vez acabado el trabajo: que da siempre ventaja a los más rápidos, y, lectura por parte del docente al conjunto de la clase) y prácticas innovadoras que pueden responder a la necesidad o al deseo de leer o incluso actividades en talleres que, se supone, permiten contactos más focalizados. Pero en este caso, nuestras preguntas no nos permiten aún establecer en forma precisa cuáles son las propuestas de actividades en esos talleres. En muchas clases, lo hemos comprobado, los talleres de lectura son otra forma de organización de la lectura libre.

Si comparamos nuestros resultados con los de la encuesta hecha a los niños precedentemente citada (A.U.B.E., 1986), encontramos en ambos casos un predominio de la lectura libre en detrimento de los talleres de los cuales más de la mitad de los niños dicen no participar jamás. Particularmente los talleres de poesía, teatro y periodismo no son nunca utilizados por más del 60 al 70% de los niños. Al igual que los talleres más comunes como el de cuentos o el de presentación de libros que nunca son usados por el 40 al 50% de los niños.



#### *4. Las actividades de la lectoescritura*

Los textos ya constituidos pueden servir de “trampolín y de matriz para la escritura” (Sublet, 1982) pero, inversamente, el hecho de escribir a partir de textos permite una vuelta al texto en sí mismo. Desde ese punto de vista, aprender a escribir es aprender a reinvertir en un texto de un tipo dado modalidades de compaginación, de organización “material” y de estructuración de lo escrito descubiertas y analizadas previamente a lo largo de numerosos ejercicios de clasificación y de lectura. Es lo que decía J. P. Balpe a propósito del “bricolage poético”, “esta actividad de creación original, que, partiendo de materiales heteróclitos tomados de los conjuntos lingüísticos ya constituidos, pero a veces rotos o desgastados, a veces indirectos o desmembrados, exige, a la vez, una actividad de nuevo examen, de inventario –de lectura, por decirlo en forma completa, de una lectura proyectada hacia una meta que la transforma en un conjunto abierto de operaciones– y actividad de desplazamiento, de añadidura, de adaptación: una actividad de escritura” (J. P. Balpe, 1983).

Además, en otro plano, E. Ferreiro (1982) observa la mayor facilidad de acceso a las actividades de escritura en la medida en la que éstas ofrezcan un producto sensible, sobre el que el niño pequeño en particular pueda realizar diferentes niveles de análisis. Contrariamente, la actividad de lectura no materializa huella susceptible de facilitar actividades intra o extracomunicantes.

La escritura a partir de textos incita a ir más allá de una lectura de asimilación y provoca nuevas exploraciones del texto que son más bien muestras de acomodaciones.

Entre todas las actividades de escritura propuestas en el cuestionario, podemos distinguir:

1) las que competen a un entrenamiento grafomotor (que pueden tener diversos objetivos). Por ejemplo, hacer ejercicios gráficos: formas geométricas y letras y distintas formas de copias de letras, sílabas, palabras, frases; escritura por dictado. Estas actividades remiten a una concepción del aprendizaje de la escritura en la que se va del dominio de la motricidad fina a la capacidad para reproducir y para memorizar unidades lingüísticas (focalización sobre el código y no sobre la enunciación de escritura).

2) Las actividades de escritura por iniciativa del niño sin consignas previas. Por ejemplo: escritura libre de frases o textos, ya sea por parte del docente de acuerdo a lo que le dictan los alumnos, ya sea por el niño mismo. En esta categoría domina la función de expresión.

3) Una tercera categoría: los escritos cuya función dominante es la comunicación (cartas, periódicos, reglas de juego, recetas, ...).

4) Actividades predominantemente de transcodificación (escritura de leyendas apropiadas a una sucesión de imágenes).

5) Escritos que cumplen una función lúdica, incluyendo la poética, palabras cruzadas luego de una lectura, los juegos de palabras.

6) Por último, escritos que prolongan lecturas (continuación de una historia).

Estos tres últimos tipos de actividades parecen estar más particularmente ligados a la lectura de libros infantiles que sirven ya sea para incitar o para alentar la escritura.

Los resultados muestran que es la primera categoría de actividades de escritura la más practicada. Así los ejercicios gráficos, que aparecen en 1º lugar en los tres tipos de clase, son propuestos bastante a menudo por las 3/4 partes de los docentes. Al igual que las copias de palabras y de frases, que le siguen inmediatamente (entre el 60% y el 79%) luego, los ejercicios para completar blancos ("cloze") que son masivamente practicados tanto en 1º grado como en clases integradas pero muy poco en jardín.

Las actividades por iniciativa del niño son un poco menos habituales. Pero aquí se impone distinguir las actividades bajo control del docente (por ejemplo: el docente escribe progresivamente lo que los alumnos le dictan) que son bastante comunes, entre el 53 y 58%, mientras que la escritura de textos libres lo es mucho menos (3% en preescolar, 32% en 1º grado y 40% en clases integradas).

La tercera categoría de actividades se practica por la mitad de los docentes. La correspondencia tiene la preferencia de los 1º grados, 61%, en tanto que los otros dos tipos de clases la utilizan sólo entre un 39% y un 40%.

Los escritos lúdicos son propuestos por alrededor del tercio de los docentes. Señalemos sin embargo las actividades de creación gráfica propuestas con mucha mayor frecuencia en las secciones de 5 años (64%) que en 1º grado (35%) y clases integradas (40%). Por el contrario, las palabras cruzadas y los juegos de palabras no son practicados a nivel preescolar.

Los escritos ligados a libros infantiles están dentro de las actividades menos practicadas, 32% en 1º grado, 37% en clases integradas y casi nulas en jardín de infantes, 3%.

### **Los libros generan poco la escritura**

Frente a la abundancia de escrituras centradas en los elementos de base de la lengua, la escritura suscitada directa o indirectamente por los libros infantiles parece tener una mínima importancia. El que genera la producción de escritos similares es el Album (imágenes en viñeta). Por el contrario, los libros lúdicos no parecen inspirar muchos escritos. Se puede suponer que esos libros, que escapan a menudo al género narrativo dominante como ya lo hemos visto, son menos reconocidos por parte de los docentes. Pero ¿cómo explicar el que haya tan pocos textos escritos que sean la continuación de historias? Además, ya hemos mostrado la distribución entre el tiempo de trabajo y el tiempo de juego en la escuela que puede explicar que la función lúdica sea dejada de lado durante el tiempo de aprendizaje sistemático.

La formulación de nuestra pregunta era ciertamente ambigua ya que los docentes tenían que pronunciarse sobre el modo de trabajo (escribir de a dos o de a pequeños grupos) y sobre la continuación de una historia previamente leída. Pero, también podemos recordar que las preguntas cuyas respuestas han sido anteriormente analizadas muestran que el libro infantil sirve poco para el aprendizaje.

Otra pregunta (N° 20) referida a la función de los textos escritos en clase, confirma en gran parte esos resultados, ya que de manera muy precisa en la sección de 5 años y en 1° grado, predominan los textos que tienen la función de comunicación así como los ejercicios sistemáticos de entrenamientos. Las funciones elegidas con menos frecuencia son las concernientes a lo lúdico ("divertirse por el solo hecho de escribir", "jugar con las palabras", imaginar).

##### *5. Hipótesis de los educadores sobre las dificultades mayores encontradas por algunos niños de sus clases en las actividades de lectoescritura*

Hemos agrupado las respuestas a esta pregunta abierta en tres grandes categorías: las dificultades de orden afectivo, cognoscitivo y el no dominio de los requisitos previos. Estas dos últimas dificultades remiten sobre todo al ámbito de un no dominio del código oral y escrito. No se hace ninguna mención con respecto a dificultades de textos o de libros, sólo una dificultad de orden afectivo podría conducirnos a ese dominio: "falta de interés", "pasividad". Esta es la dificultad más mencionada en 1° grado y la segunda citada en preescolar luego de "la falta de atención, de concentración, de rigor, de organización". En las clases integradas, es la tercera dificultad a la que se alude, después de la falta de atención-concentración y de "el mal reconocimiento de los sonidos". Dicho de otra manera, esta dificultad aparece como muy importante para los docentes. Podríamos preguntarnos si esa falta de interés, esa pasividad con respecto a la lectura, no tiene relación con el predominio de actividades sistemáticas y repetitivas centradas en el código y con la actividad de la lectura libre en la que cada niño está librado a sí mismo frente al libro.

Sin embargo, algunas prácticas reeducativas o terapéuticas nos dan testimonio del interés que tiene el libro como "mediador indispensable para la reconciliación del lector con el mundo que lo rodea" (Camboulives, 1984). R. Diatkine et al. (1986), en cuanto a ello, ha llamado a menudo la atención sobre el papel del libro que permite una expresión de los conflictos y una organización simbólica de lo imaginario. La escuela, sin tener la pretensión de tener esas funciones terapéuticas, podría ser un lugar de mejor encuentro del niño con sí mismo y con los libros si no considerara que el acceso al libro puede hacerse sobre todo "espontáneamente" y sin mediación. También existen actividades de trabajo creador que pueden reforzar el placer y el deseo de leer (escritos lúdicos, prolongaciones de lecturas).

#### **IV. Efectos de las prácticas didácticas sobre conductas provocadas de niños de 5 a 6 años frente a los libros. Primer estudio**

##### *1. Objetivos de investigación sobre esas conductas reflexivas de los niños frente a los libros*

Luego de la presentación de las prácticas didácticas, queda la de las conductas de los pequeños frente al libro. Esta segunda perspectiva de la investigación nos parece complementaria de la primera.

Nos situamos en el tipo de investigaciones desarrolladas por E. Ferreiro: "lo escrito –en cuanto objeto socialmente constituido– es un objeto conocido por el niño" (E. Ferreiro, 1979). Este último, mucho antes de recibir una "educación formal" en la escuela, intenta comprender la naturaleza de lo escrito y elabora alternativamente diferentes "esquemas conceptuales" particulares.

Las investigaciones, primero de tipo transversal luego longitudinal, orientadas y proseguidas dentro de esta perspectiva (E. Ferreiro, 1977, 1978, 1979, 1985, 1986; E. Ferreiro y B. de Bellefroid, 1979; E. Ferreiro y H. Sinclair, 1979; E. Ferreiro y A. Teberosky, 1979; E. Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, 1982b; L. Tolchinsky-Landsmann e I. Levin, 1987; ...) se han referido a las conductas de niños "prelectores" y "preescriptores" (en situación natural) o "aprendices de lectores y escritores" \*\* (en situación de enseñanza formal):

- Lo escrito en general, objeto simbólico opuesto al dibujo o en relación con él.
- Lo escrito como objeto simbólico que remite al lenguaje oral y a la "cosa constituida" por la mediación de palabras.

Las observaciones efectuadas nos han llevado, en su casi totalidad, al nivel del código, de la construcción progresiva de las palabras y de la frase. Un primer estudio relativo a las interpretaciones que los niños hacen del "texto" (leyenda con función de denominación o de descripción) a partir de la imagen, ha sido realizado por E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (1982a, Fascículo 3). Pero este estudio está limitado a tipos de textos muy particulares: extractos cortos (una palabra o una frase que acompañan una imagen). Además, la población observada estaba limitada a niños del 1º año de la escuela primaria. Nos ha parecido interesante explorar de modo más amplio este dominio en el que se ejerce también, para nosotros, la actividad constructiva de los niños: no ya el del código escrito en general o de textos para fines escolares sino aquel de objetos particulares, los libros en su diversidad de formas y funciones.

#### **¿Por qué hemos elegido estudiar las conductas reflexivas más particularmente en lo referente a los libros?**

La comprensión del libro implica, en efecto, una interacción entre el lector y el libro, una percepción activa en la que "el objeto percibido es una construcción, un conjunto de informaciones estructuradas en función de la experiencia anterior de las necesidades, de las intenciones del organismo implicado activamente en una determinada situación" (M. Reuchlin, 1977).

Leer libros supone primero reconocerlos entre otros objetos escritos o no-escritos, darles otros usos (elaborar significaciones a partir de imágenes y textos presentados en la tapa, luego en las páginas). Es, por lo tanto, esperar de ellos funciones diferentes a las de otros objetos, pero también comprender que ellos mismos pueden tener diversas funciones (contar una historia, describir, invitar a jugar, a hacer, etc. ...)

Ahora bien, leer un libro es poner en práctica, en interrelación, mecanismos descendentes (anticipaciones en cuanto al tipo de texto, a la organización del género que le compete, al dominio de conocimientos implicados) y ascendentes (tratamiento local del texto y de las imágenes) (R. De Beaugrande y B. N. Colby, 1979; R. de Beaugrande y B. W. Miller, 1980; T. A. van Dijk, 1983; T. A. van Dijk y W. Kintsch, 1985; M. Fayol, 1985). Y leer libros, es también tener su "manera" de leerlos, en función de su conocimiento de convenciones propias de cada libro y de sus intereses. Los libros son realmente lo que está en juego y objetos de "pactos" de lectura (P. Bourdieu, 1979; J. Leenhardt y P. Jozsa, 1982; Y. Reuter, 1980; J. C. Passeron, 1987; ... ). Estos "pactos" o "manera en las que se toma un mensaje" (J. C. Passeron, 1987) están ligados a las actitudes, relaciones con el mundo, condiciones de vida del individuo social: Nosotros pensamos que desde muy temprano, los niños elaboran esta construcción del libro, de sus usos y de sus funciones, según los medios donde viven, la educación que reciben en su familia y en la escuela, tienen expectativas, prácticas y conocimientos diversos en lo que a los libros concierne.

En efecto, cada vez más, desde la tierna infancia (ciertamente de manera muy variable según el medio sociocultural), los niños tienen acceso a libros infantiles. Gracias a su frecuentación mediatizada por lectores mayores y/o adultos, estos objetos escritos son la base de cuestionamientos y de conocimientos privilegiados no solamente en lo que se refiere al reconocimiento de lo escrito sino también en lo que concierne a los funcionamientos y funciones de objetos escritos particulares. A través de esas lecturas de libros, lo sabemos, se ponen en juego expresiones inconscientes en las que pueden operar los mecanismos de identificación, de proyección ... (cfr. B. Bettelheim y K. Zelan, 1983; R. Diatkine, M. Bonnafé, J. Roy, 1986; ... ) pero también se desarrolla todo un interrogante sobre ese poder "mágico" del lector que reanima los personajes dibujados y les permite encontrar sus "verdaderas" palabras. Por poco que el adulto lector subraye y eventualmente comente su modo de lectura frente al niño, éste puede construir conocimientos en relación con los libros. Por ejemplo, el niño puede aprender:

- a identificar el objeto en la diversidad de sus formas;
- a imaginar lo que está dicho en las imágenes y el texto, a descubrir que tal libro cuenta historias, que con tal otro no hay que descubrir historias sino personajes u objetos y que otros libros están hechos para jugar con ellos, manipularlos (captación de las funciones del libro);
- a comprender el funcionamiento de los libros: adivinar qué hay en un libro según su tapa, comprender los principios de alineación, direccionalidad, segmentaciones y de correspondencia en los diversos niveles (por ejemplo en un 1º nivel: palabra, frase, párrafo, página, capítulo o parte,...; en un 2º nivel, puede también aprender a identificar por signos los personajes,

las acciones, las situaciones,...) e incluso para cierto tipo de textos como canciones, poesías, puede identificar algunas formas (rimas, estrofas, estribillo...).

Nuestra hipótesis general es que a través de esas conductas empíricas de lectura de libros, acompañadas o no de comentarios de adultos, el niño elabora algunos conocimientos con respecto al libro y enfrentado a ciertas situaciones, puede, en parte, explicarlos. Nuestra investigación busca aprehender esos conocimientos, por el momento de manera transversal, en una doble perspectiva.

- **Perspectiva de investigación fundamental:** Luego de haber puesto de manifiesto la existencia de esos conocimientos particulares (variables según la edad, el nivel sociocultural y el entorno educativo) queremos apreciar el grado de dependencia con respecto a conocimientos elaborados en relación con el código. Un niño que dispone de conocimientos metalingüísticos, ¿dispone en la misma medida de conductas reflexivas referentes al libro? ¿qué tipo de relaciones existen entre conductas empíricas de lectura de libros y conductas reflexivas?

- **Perspectiva de investigación aplicada:** conociendo mejor las prácticas de lectura de los niños frente a los libros, esperamos contribuir a transformar y ampliar el abordaje de la lectura en la escuela preprimaria y primaria.

Hipótesis derivadas: existen relaciones entre los modos de acceso al libro en la escuela y las conductas reflexivas de los niños frente al libro.

Los resultados de nuestra encuesta recalcan la existencia de esta variedad de contacto; queda por establecer una relación entre tratamiento didáctico y aprendizajes efectuados por los niños a propósito de los libros.

## *2. Presentación de un ejemplo de protocolo*

### **Conocimiento de las diferentes funciones del libro**

#### *a) Material:*

Se muestran al niño 4 libros diferentes:

- un cuento ilustrado, **Un hiver dans la vie de Gros Ours** ("Un invierno en la vida de Gran oso"), Grasset Jeunesse, 1973;
- un libro sobre la evolución de las estaciones del año sólo con imágenes, **L'arbre, le loir et les oiseaux** ("El árbol, el lirón y los pájaros") Ecole des Loisirs, 1973;
- un libro de juego ("animales mágicos" con franjas de cartón recortadas que permiten crear animales fantásticos.) **Les animaux magiques, Le jeu du Zoo** ("Los animales mágicos", "El juego del zoológico") Solar, 1967;
- un libro para fabricar pequeños objetos (pompones, pequeños personajes con tapas, envases, ...) **Comment faire des merveilles** ("Cómo hacer maravillas"), F. Nathan, 1967.

**Consigna:** "Mira bien todos estos libros y me dices lo que hay dentro y qué puedes hacer con cada uno de ellos".

N. B.: Si el niño no toma la iniciativa de abrir los libros, se lo invita a hacerlo.

b) *Muestra de los niños interrogados (1)*

Se han encuestado 90 niños de 5 a 6 años de sección de 5 años de 4 escuelas:

- un departamento de aplicación de una Escuela Normal (Nº 1, n = 28)
- una escuela de barrio popular de una gran ciudad (Nº 2, n = 20)
- dos escuelas de una pequeña ciudad con mayoría de población rural (Nº 3, n = 25; Nº 4, n = 17).

Estas clases no se oponían solamente por su implantación geográfica sino por el tipo de pedagogía. Las clases 1 y 2, practican una pedagogía innovadora mientras que la 3 es tradicional y la 4 intermedia entre ambas. Lo que nos ha permitido clasificar a los docentes fueron las respuestas a nuestra encuesta y una conversación complementaria. En el marco de este artículo no podemos profundizar nuestras modalidades de clasificación de los educadores. Diremos que, en referencia a nuestros presupuestos teóricos desarrollados en este artículo, le hemos dado a cada ítem de cada pregunta algunos signos "tradicional" (T), "renovado" (R) y ciertos ítems pueden pertenecer a (T) y (R).

c) *Resultados*

Hemos distinguido tres niveles de conocimiento de las funciones:

- 1- Nivel 1: conocimiento de por lo menos 2 funciones del libro (narrativo y lúdico, o narrativo e incitador). El niño menciona una actividad, uno o varios elementos que remiten claramente a por lo menos 2 funciones del libro.
- 2- Nivel 2: El niño considera al libro como un objeto inductor de una actividad de lectura, describe uno o varios elementos, cuenta la historia. Pero no menciona funciones particulares para cada libro, salvo eventualmente que "cuenta una historia".
- 3- Nivel 3: El niño no reconoce el libro como objeto semiótico; no propone una actividad de lectura y/o propone otras actividades (rasgarlo, colorearlo, recortarlo, dibujar o escribir sobre el libro).

Los resultados (cfr. **Cuadro III**) muestran niveles de capacidad muy diversificados en función de los tratamientos didácticos de la lectura en las diferentes clases estudiadas. Para más de la mitad de los niños de la clase tradicional no fue posible reconocer aquí una o algunas de las funciones de los cuatro libros presentados.

**Cuadro III**  
**Conocimiento, por parte de los niños, de las diferentes funciones del libro en función de los tratamientos didácticos**

Pedagogía Niveles de competencia	Tradicional clase N° 3		Intermedia clase N° 4		Innovadora clase N° 1    clase N° 2	
	n	%	n	%	n	%
1*	4	29	4	30	19	62
2*	2	14	8	62	8	33
3*	8	57	1	8	0	5

\*cfr. las definiciones de estos 3 niveles dadas más arriba

Para los de la clase intermedia, casi 2/3 de entre ellos identifican por lo menos una función de un libro.

En cambio las clases de tipo innovador tienen alrededor de 2/3 de niños capaces de reconocer funciones diferentes. La pertenencia socio-cultural de los niños parece aquí tener menor peso que las influencias didácticas ya que la diferencia entre los resultados de la escuela I (medio favorecido) y II (medio desfavorecido, población de inmigrantes) es poco importante.

## Conclusión

Los resultados de nuestra encuesta denotan que estamos en un período de mutación en lo que se refiere al tratamiento didáctico de los libros infantiles.

Rincones de lectura y bibliotecas escolares o BCD se incrementan masivamente. Se puede comprobar un progresivo abandono del libro de lectura en los 1° grados y una introducción de algunas actividades relacionadas con los libros infantiles. Pero las posibilidades de acomodación de los docentes a esos objetos más abundantes y diversos parecen restringidas. Las resistencias emanan a la vez de sus relaciones con los libros, con la lectura en general y con los niños. La mayoría no han reconocido aún en el libro infantil un objeto complejo a nivel de sus funciones y funcionamientos. Muchos no reconocen aún al niño como susceptible de desplegar conductas de lectura antes incluso de dominar la combinatoria. Tienen, por lo tanto, tendencia a asimilar las perspectivas innovadoras que les son propuestas dentro de representaciones y conductas tradicionales.

Una formación de los educadores ¿podría apuntar a un cambio pedagógico si no tomara en cuenta el estado actual de esas representaciones?

Los pocos resultados relativos a las conductas reflexivas de los niños incitan a pensar que los tratamientos didácticos pueden contribuir a ayudar a los niños a construir sus conductas de lectores de libros. Por supuesto quedan por estudiar algunos aspectos de la relación de los niños con los libros.

- ¿Hay una relación entre sus conductas reflexivas frente a los libros y sus prácticas en situación natural, en la escuela y fuera de la misma?
- ¿Hay una relación entre sus conductas reflexivas a nivel de código y a nivel de los libros?



Nos parece que podría haber una independencia parcial entre estos dos niveles. Una conducta reflexiva a nivel del código es necesaria pero no suficiente para la aprehensión de las funciones y funcionamiento del libro.

Perspectivas didácticas abiertas por haber tenido en cuenta conductas reflexivas de los niños frente a los libros:

El conocimiento de las conductas infantiles debería permitir a los docentes afianzar más las actividades didácticas sobre la cultura y habilidades adquiridas o en vías de adquisición de los distintos niños. Los objetivos de aprendizaje podrían así estar mejor delimitados. Este tipo de investigaciones es susceptible también de cuestionar ciertas prácticas didácticas predominantes tales como la simple lectura libre cuando el niño ha terminado su tarea.

### *Desafíos sociales de esta investigación*

El acceso a la lectura de libros nos parece un desafío importante desde un punto de vista social: los libros son soportes privilegiados de escritos que proponen funciones de la lectura diferentes a las tradicionales (uso privado de lo escrito) y cívica (relacionar individuos, grupos, instituciones), (D. Bourgain, 1977). Los libros son con bastante frecuencia muestra de una "función autónoma" (escritos sin significación social precisa, que apuntan hacia la originalidad, lo literario). Ahora bien, nuestra encuesta denota que son las dos primeras funciones de lo escrito las que están más presentes durante el aprendizaje de la lectura: nos interesaremos más bien por la lectura de textos "originales" cuando sepamos leer ...

Pero también sabemos que en la edición para niños como en la destinada a los adultos, existe un doble circuito de producción-difusión. Existe, primero el circuito de los medios de comunicación que tiende a proponer a la mayor cantidad posible productos a menudo estereotipados (tanto desde el punto de vista del contenido como de la expresión), y que permiten lecturas cómodas y rápidas. Encontramos al lado de éste, un circuito más "restringido" que tiene objetivos de originalidad, hasta de investigación, y cuyos productos, de un acceso menos fácil, apelan a una compra y una lectura "acompañadas" por el adulto. Ciertamente, estos dos circuitos no son impermeables, también existen productos masivamente difundidos que son originales. Sin embargo para muchos niños la escuela es uno de esos extraños lugares (junto con las bibliotecas públicas) en los que podrían tener acceso desde la más temprana edad a tipos de libros variados, algunos de los cuales los verán raramente en sus hogares o entornos.

La escuela también podría ser un lugar en donde los niños socialicen sus lecturas, hablen de ellas con otros, las relacionen con otras prácticas culturales. P. Bourdieu y R. Chartier (1985) destacan en cuanto la "práctica cultural" de la lectura pasa por experiencias individuales y comunitarias. En una época en la que una de las prácticas culturales predominante de los niños es la televisión, éstos están habituados por un lado a una recepción familiar y por otro a numerosos intercambios entre ellos sobre las emisiones. Juntos, los

niños elaboran significaciones de tal o cual programa hablando, jugando, adoptando comportamientos. Así, una práctica "vivencial" de la lectura (F. Sublet, 1986) permitiría inscribirla mejor en los modos contemporáneos de vida y de cultura.

Finalmente nos parece importante diversificar las prácticas de lectura, reconocer que se puede leer en forma diferente según las situaciones, para "ocupar el tiempo" cierto, pero también para informarse, para actuar, por el placer del texto, para responder a distintas expectativas, ligadas o no al mundo escolar, reconocer también, y en particular a través de los intercambios con otros, que un mismo texto es susceptible de diferentes enfoques.

Ahora bien, en lo que nos concierne, esas diversas orientaciones pueden ser propuestas desde el jardín de infantes, y para nosotros, son ellas las que contribuirán a desarrollar conductas de lectores generadoras de expectativas positivas hacia los libros. Pero estas orientaciones didácticas renovadas serán tanto más eficaces cuanto más se basen en un mejor conocimiento de las conductas de lectura de los niños.

#### *Extensión de nuestras investigaciones*

Nuestra investigación sobre las prácticas didácticas se prolongará con una encuesta extensiva sobre la enseñanza de la lectura en el 1º año de la escuela elemental (6-7 años) en países francoparlantes (Bélgica, Francia, Canadá-Quebec, Suiza) y en algunos países de la Comunidad Europea.

En lo que a nosotros respecta, proseguiremos nuestro estudio sobre conductas reflexivas de los niños frente a los libros, por un lado interesándonos por otras poblaciones (2 a 4 años, 6 a 8 años), por el otro abordando las preguntas mencionadas más arriba:

¿Existe una relación entre conductas reflexivas y prácticas de lectura en "situación natural" en la escuela? Las conductas reflexivas frente a los libros, ¿son dependientes de conductas reflexivas con respecto al código escrito?

#### **Notas de los autores**

\* Los autores agradecen a C. y H. Bertrand y M. A. Couturon, estudiantes del doctorado en psicología genética, por su participación en la realización de estos protocolos.

\*\* El término genérico de **escriptor** (del francés *scripteur*) designa al niño que puede tener diversas actividades de escritura: copias de unidades variables pero también actividades autónomas de escritura (con ayuda o sin ella). Según los autores, se hablará en este último caso de "escritor" (*écrivain*) (F. Smith), de "aprendiz de escritor" (*apprenti-scripteur*) (J. Ricardou), "Es éste el que debe lograr un buen conocimiento y una buena práctica de esas operaciones de escritura" (J. Ricardou, 1978).

## Referencias bibliográficas

- A.U.B.E. Association des Utilisateurs de Bibliothèques d'Écoles, Versailles (1986) **Questionnaires BCD/enfants**, Versailles: A.U.B.E., N° 11, diciembre.
- Balpe, J. P. (1983) Avant-propos de "le bricolage poétique". **Pratiques**, Metz: C.R.E.S.E.F., N° 39, octobre, 3-5.
- Beaugrande de, R. y Colby, B. N. (1979) Narratives models of action and interaction. **Cognitive Science**, N° 3, 43-46.
- Beaugrande de, R. y Miller, G.W. (1980) Processing models for children's story comprehension. **Poetics**, N° 9, 181-201.
- Benveniste, E. (1974) **Problèmes de linguistique générale** NRF, Gallimard. (Traducción española, Problemas de lingüística general. México, Siglo XXI, 1979).
- Bernhard, P.; Meunier, S. y Hassenforder, J. (1976) **Les relations entre l'école et la bibliothèque dans le cadre du tiers temps pédagogique: visites de classe et activités d'éveil**. INRP, Section documentaire, octobre, 101 p. + XVIII annexes.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983) **La lecture et l'enfant**. Paris: Editions Robert Laffont, Coll. "Réponses".
- Bourgain, D. (1977) Fonctions et representations de l'écrit. **Etudes de linguistique appliquée**, N° 28, 67-68.
- Bourdieu, P. (1979) **La distinction**. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (1985) Comprendre les pratiques culturelles. En R. Chartier (ed.) **Pratiques de la lecture**. Marseille: Rivages.
- Cambon, J. y Lurçat, L. (1981) Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle? **Revue Française de Pédagogie**. Paris: INRP, N° 54, 7-23.
- Camboulives, M. (1984) Rencontres: des livres et des enfants (12-15 ans) en rééducation orthophonique. **Neuropsychiatrie de l'Enfance**, 32 (7-8), 321-329.
- Cardinet, J. y Weiss, J. (1976) **L'enseignement de la lecture et ses résultats**. Frankfurt: P. Lang, Bern: H. Lang.
- Chailley, M. (1986) **Le petit écran et l'école, Pratique pédagogique**. A. Colin Bourrellet.
- Chevallard, Y. (1985) **La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Diatkine, R.; Bonnafé, M. y Roy, J. (1986) Les jeunes enfants et les livres. **Psychiatrie de l'Enfant**, 29 (2), 319-361.
- Van Dijk, T. A. (1983) A pointless approach to stories. **Behavioral and Brain Science**, 6, 598-599.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1985) **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press.
- Downing, J. y Fijalkow, J. (1984) **Lire et raisonner**. Toulouse: Privat.
- Fayol, M. (1985) **Le récit et sa construction**. Delachaux et Niestlé.
- Ferreiro, E. (1977) Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. **Revue suisse de Psychologie**, 36 (2), 109-130.
- Ferreiro, E. (1978) What is written in a written sentence? A developmental answer. **Journal of education** 160 (4), 25-39.
- Ferreiro, E. (1979) La découverte du système de l'écriture par l'enfant. En Ministère de l'Éducation, **Apprentissage et pratique de la lecture à l'école**. CNDP, 215-220.
- Ferreiro, E. (1982) Resumen de la discusión en: II. Los procesos de escritura. E. Ferreiro, M. Gómez Palacio (eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 93-203.
- Ferreiro, E. (1983) Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. **Lectura y Vida**, Año 4, N° 2, 11-18.
- Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Bibliotecas universitarias, Centro Editor de América Latina.

- Ferreiro, E. y de Bellefroid, B. (1979) La segmentación de mots chez l'enfant. **Archives de psychologie**, XLII, 180, 1-35.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982a) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura**. México: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, 5 fascículos.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (eds) (1982b) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Sinclair, H. (1979) L'enfant et l'écrit. **Médecine et hygiène**, N° 1350.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el niño**. México: Siglo XXI.
- Foucambert, J. (1981) Regards sur l'école, des causes et des effets d'une BCD. **L'école libératrice**, 22/05/81, N° 29.
- Foucambert, J. (1984) Types de BCD et vie de l'écolier. Les Actes de Lecture, A.F.L., CNDP Beauvais, N° 5, marzo, 57-62.
- Gault, M. (1983) Comment amener les non-lecteurs a lire? Recherches et expériences. **La documentation française/Problèmes politiques et sociaux**, 20 de mayo, N° 464.
- I.N.R.P. (1984) Langue, images et sons en classe, **Repères**, N° 64.
- I.N.R.P. (1986) Les "dits" de l'image. **Repères**, N° 68.
- Leenhardt, J. y Jozsa, P. (1982) **Lire la lecture**. Paris: Le sycomore.
- Ministère de l'Education Nationale (1973) Instructions relatives a l'enseignement du Française à l'école élémentaire. Circulaire N° 72-474 del 4/12/1972, Imprimerie Nationale.
- Ministère de l'Education Nationale (1977a) L'école maternelle. Circulaire N° 77-266 del 2/8/1977. BO N° 30 (1/9/77), pp. 2313-39.
- Ministère de l'Education Nationale (1977b) **Arrêté del 18/3/1977. Objectifs et programmes du cycle préparatoire des ecoles primaires**.
- Ministère de l'Education Nationale (1985) **Ecole élémentaire. Programmes at Instructions**. Paris: CNDP - Livre de Poche.
- Passeron, J.C. (1987) La notion de pacte. **Les Actes de Lecture**, Paris: A.F.L. N° 17, 55-59.
- Piacere, J. (1980) Apprendre à lire ... en 1979 (Dix années de recherches en enseignement de la lecture). **Revue Française de Pedagogie**, Paris: INRP, N° 50, enero-marzo, 82-100.
- Reiwein, J. (1983) **Le rôle du contexte dans les premiers apprentissages en lecture**. Québec Français, diciembre.
- Reuchling, M. (1977) **Psychologie**. Paris: PUF
- Reuter, Y. (1986) Lire: une pratique socio-culturelle. **Pratiques**, Metz: C.R.E.S.E.F. N° 52. 64-82.
- Ricardou, J. (1978) Ecrire en classe. **Pratiques**, Metz: C.R.E.S.E.F. N° 20.
- Salomon, G. (1982) Le rapport entre la télévision et la lecture. Colloque International "Pour une attitude critique du jeune téléspectateur". INA (no publicado).
- Sprenger-Charolies, L. (1986) Stratégies de Lecture. **Pratiques**, Metz: C.R.E.S.E.F. N° 52.
- Sublet, F. (1982) Ecrire des textes poétiques. En G. Jean et al. (eds) **Poésie por tous**. Paris: F. Nathan, Collection INRP, Tomo 10, pp. 178-217.
- Sublet, F. (1986) La télévision, pratique culturelle. En C.R.D.P. Poitiers-CNDP, **Quand la télévision entre à l'école**.
- Tolchinsky-Landsmann, L. y Levin, I. (1987) Ecrire de quatre à six ans. **Dossiers de l'éducation**, Université de Toulouse II, P.U.M., N° 11-12, 43-60.
- Unité de Recherche Français, INRP (1988) **Rapport de recherche-Innovation du groupe "Semiotique"**. Paris: INRP (en prensa).
- Weiss, J. (1985) **Les trois étapes de l'apprentissage de la lecture**. IRDP/R 85-10.