

Debate sobre alfabetización inicial

Una respuesta necesaria

ANA BEATRIZ KISBYE
MARÍA EUGENIA LÓPEZ
LETICIA MIGUELTORENA
MARÍA ANGÉLICA MÖLLER
EUGENIA ROMERO
MARÍA JULIA URIBE

*Integrantes del Nucleamiento Córdoba
de la Red Latinoamericana de Alfabetización.*

En el último número de **LECTURA Y VIDA** (año 26, nº 3, setiembre 2005), leímos el artículo “Comenzar antes no siempre significa llegar más lejos” de la Licenciada Liliana E. Argiró; en lo esencial, el mismo texto constituyó la circular 09/2004 de la Dirección de Institutos Privados de Enseñanza (D.I.P.E.), publicada luego como Anexo III del documento “Construyendo una nueva mirada sobre el Nivel Inicial” (2004) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Allí se expresan opiniones al respecto del estado actual de las prácticas de alfabetización y sus resultados, responsabilizando de graves problemas (la desigualdad de itinerarios en el acceso a la lengua escrita, los requisitos para acceder a primer grado, la proyección de los aprendizajes en el largo plazo y la mediocridad y falta de rigurosidad como resultados posteriores a las primeras escrituras) a la supuesta difusión, entre los docentes, de conocimientos relativos a la psicogénesis de la lengua escrita.

Más allá del absurdo que tal adjudicación implica (los nuevos conocimientos provenientes de investigaciones no son equivalentes, ni se transpolan sin más, a las prácticas sociales que su-

uestamente los utilizan, en este caso los dispositivos de enseñanza de la lengua escrita), nos parece importante analizar algunos aspectos en el espíritu, que –creemos– a todos nos anima, de producir avances en la comprensión de los problemas educativos, así como en el ejercicio de las prácticas de democracia polemizando en el mejor sentido del término.

En primer lugar, sorprende en dicho artículo el desconocimiento de los resultados históricos en el campo de la alfabetización que, desde mediados del siglo XX y muy fuertemente en las décadas del 60 y del 70, son señalados con preocupación por investigadores provenientes de diversas disciplinas y enfoques. En especial, en la escuela pública y en los primeros grados de primaria, se detectaban los mayores índices de repitencia y deserción. Por entonces, Emilia Ferreiro (1975) señalaba, citando estadísticas oficiales de nuestro país correspondientes a 1974, que al finalizar el 7° grado quedaban apenas el 49% de los niños que ingresaban 7 años antes, que entre 1° y 2° grado se perdía el 23% de los ingresantes y que uno de cada dos egresados de 7° grado había repetido algún grado. También observaba cómo el mayor fracaso se producía, en los primeros grados de la escolaridad primaria, en el área de la lengua escrita.

Esta situación la llevó a discutir las apreciaciones diagnósticas y pronósticas que por entonces se efectuaban (situando la responsabilidad y las patologías en el niño o en su familia) y a dedicarse a investigar los procesos de aprendizaje en este dominio, sosteniendo que:

“[...] es preciso seguir el detalle del proceso de aprendizaje, poder decir cómo es el repetidor antes de que lo sea, poder decir cómo es el desercor antes de que lo sea” (Ferreiro, 1975).

Si recordamos los treinta años subsiguientes, no podemos menos que reseñar, en la historia reciente de nuestro país (de la cual el sistema educativo no es precisamente ajeno), una sucesión de transformaciones estructurales e institucionales, correlativas a progresivos ajustes económicos, donde operaron factores tanto exógenos como endógenos al sistema educativo. Cuanto menos, debemos recordar el deterioro económico y sociocultural de enormes secto-

res de la población, como efecto de los primeros, y el deterioro del rol docente entre los segundos, así como las capacitaciones discontinuadas y contradictorias según se sucedían las gestiones políticas. Sin desconocer que, también, se produjeron diversas actualizaciones necesarias, sabemos que los resultados educativos, sobre todo en los sectores de mayor pobreza y exclusión social, no mejoraron.

En la provincia de Córdoba, la capacitación docente durante las dos últimas décadas en estos temas fue muy heterogénea. Desde la “transformación educativa”, solo se incluyeron algunos contenidos relativos a las investigaciones psicogenéticas en algunos cursos de la *Red Federal de Formación Docente Continua* dirigidos a grupos de docentes de Nivel Inicial y de 1er. grado, de 40 horas de duración, sin seguimiento ni monitoreo alguno sobre su implementación. Sabemos que, tampoco en nuestro país, las investigaciones psicogenéticas y didácticas correlativas han formado parte de la capacitación generalizada, salvo unas pocas y reducidas excepciones como, por ejemplo, Capital Federal.

Por ello, resulta sorprendente que se sostenga que:

“Con la fuerte irrupción de las investigaciones de Emilia Ferreiro, se produjo desde la escuela una marcada ruptura de ese contrato didáctico”,

y más adelante:

“la psicogénesis produjo, al interior de las escuelas, un quiebre en las tradiciones de una práctica” (Argiró, 2005: 57).

¿De qué contrato didáctico se habla? De un contrato didáctico y una tradición que, a nuestro entender, se idealizan. Aun cuando, sin dudar, reconocemos el enorme e importantísimo esfuerzo que la escuela ha realizado siempre y aún realiza, creemos que tal reconocimiento no debe impedirnos el análisis cuidadoso de sus déficit, y la tarea alfabetizadora precisamente fue y es uno de ellos; es el problema de numerosos niños que, teniendo acceso a la escuela, terminan a la larga siendo expulsados por un sistema que no sabe cómo alfabetizarlos (Ferreiro, 1989, 1997a; Torres, 1998).

Corresponde aclarar que “la psicogénesis” de la lengua escrita es un proceso psicológico de índole cognitiva, sobre el cual treinta años de investigaciones psicogenéticas, iniciadas por Emilia Ferreiro y continuadas hasta el día de hoy por ella misma y otros investigadores en numerosos idiomas y países, han echado no poca luz. Estos conocimientos, a nuestro juicio y al de muchos otros colegas, lejos de dañar la escuela, han tenido efectos positivos sumamente importantes: 1) han despatologizado numerosos problemas que se encontraban en el aprendizaje de la lectura y la escritura; y 2) han sentado las bases de una nueva didáctica en este campo específico, de la cual dan cuenta numerosas investigaciones, precisamente didácticas. Porque “la psicogénesis”, sea que la conozcamos o la ignoremos, que nos atraiga o nos perturbe, ocurre en todos los niños que interactúan con textos, en papel, en las pantallas de las computadoras, en las paredes o en los diversos objetos que los portan.

Estos procesos que todos los niños inician muy tempranamente por su misma inmersión en la cultura escrita ni siquiera pueden ser totalmente inhibidos o postergados por los adultos, aunque sí afectados. Por esto, nos parece importante enfatizar que en la actualidad, a nuestro juicio, los intentos por ignorar o dilatar el ejercicio temprano de la lectura y la escritura no se corresponderían con el desempeño de la profesión docente, comprometida con la enseñanza y con sus alumnos. Antes bien, corresponde apoyar su desarrollo, si eventualmente lo comprendemos.

Ferreiro lo ha ejemplificado en algunas ocasiones: ¿por qué nos cuesta tanto aceptar que la alfabetización es un proceso? Ningún adulto espera que desde sus primeros balbuceos los niños hablen como los adultos, ni se les prohíbe hacerlo hasta que no “hablen bien”, sin embargo semejante absurdo sigue planteado con respecto a la escritura. Del mismo modo, tampoco nadie se pregunta si los chicos están “maduros” para iniciarse en el uso de las computadoras (Ferreiro, 1997a: 180), y aquí también los niños de sectores económica y culturalmente más favorecidos llevan grandes ventajas sobre los demás. Por lo demás –que sepamos– nunca el ejercicio de la actividad intelectual de los niños ni su adecuado conocimiento por parte de los docentes ha sido causante de malos resultados pedagógicos.

Entonces, el problema –o buena parte de este– lo constituye la actitud de los adultos que rodean al niño (sabemos que a la lengua escrita, en tanto objeto social, no se accede sin intérpretes); por cierto este aspecto no es neutro: desde la presencia o ausencia de intérpretes válidos a temprana edad (padres u otros integrantes del medio social lectores y escritores) hasta la intervención específica de enseñanza de un docente (lector y escritor) las condiciones del aprendizaje varían tanto como varían los resultados que después se observan.

Creemos que hoy existe fuerte consenso en sostener que sólo leyendo se aprende a leer y sólo escribiendo se aprende a escribir, y que la alfabetización inicial constituye una vía de acceso fundamental a la cultura escrita; pero se olvida o desconoce que estos aprendizajes constituyen un proceso que trasciende la adquisición del sistema notacional y supone ingresar al mundo de la textualidad.

Desde hace varios años, diversas investigaciones didácticas y experiencias de intervención que incorporan conocimientos psicogenéticos han mostrado que los lectores y escritores se forman participando desde temprano en auténticos actos de lectura y también de escritura; existen para consultar numerosos trabajos y autores imposibles de citar aquí.

El Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la Educación General Básica tienen la responsabilidad de sentar las bases para la formación de usuarios competentes, autónomos y críticos de la lengua escrita, como lo establecen los **CBC para el Nivel Inicial** (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1996), los **CBC para la EGB** (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1994) y en la provincia de Córdoba la **Propuesta Curricular para el Nivel Inicial** (Gobierno de Córdoba, 1998) y la **Propuesta Curricular para el Nivel Primario** (Gobierno de Córdoba, 1997). Esta responsabilidad va mucho más allá de la “alfabetización” entendida en el sentido tradicional de enseñar los principios del sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y la escritura, es por esto que hoy preferimos hablar de “ingreso a la cultura escrita”.

Una perspectiva de enseñanza que se interesa por los itinerarios previos de los alumnos permite identificar, entre otras cosas, a aquellos con escaso contacto con la lengua escrita y po-

nerla a su alcance, dando más al que más necesita. Cuando Argiró se pregunta

“si esta búsqueda y explicitación de hipótesis y conceptualizaciones acerca de la lengua escrita no estaría, de algún modo, generando situaciones de desigualdad entre nuestros alumnos” (2005: 56),

se puede responder que es imposible negar los puntos de partida desiguales de los niños, y que esta desigualdad socioeconómica y cultural no debiera ser ignorada por el docente. Es parte del mandato social que recibe la escuela, es su responsabilidad política y ética, el hacerse cargo de dichas diferencias y propiciar que todos accedan a los saberes que permiten el ejercicio de la ciudadanía, como es el dominio pleno de la lengua escrita.

Hoy sabemos que entender la lectura y la escritura como prácticas supone que los contenidos a aprender en la escuela incluyen, por un lado, los referidos al quehacer de todo lector o escritor (un “saber hacer” con los textos) y, por otro, los referidos a lo que se necesita saber acerca de los textos. La particularidad de la enseñanza de la lectura en primer grado es que los niños aprenden a leer y escribir en este sentido –a actuar como lectores y escritores, a saber acerca de los textos– al mismo tiempo que están descubriendo la alfabeticidad del sistema de escritura (G.C.B.A., 1996).

El Nivel Inicial, si asume un compromiso alfabetizador, puede sentar las bases en este proceso. Esto supone que ha de propiciarse en el jardín el contacto entre niños y textos, significa abordar el tratamiento de las prácticas sociales de lectura y escritura de manera sistemática, con continuidad y con propósitos didácticos claramente definidos (Castedo, Molinari y Wolman, 2000); para aprender es necesario que en el jardín los niños lean y escriban por sí mismos, es necesario que se les lea y escriba desde siempre, y esto significa definir y planificar experiencias. Sin confundir el nivel inicial con el primer grado, las experiencias tempranas con la cultura letrada son enormemente importantes, ya que permiten sobre todo a los niños de sectores empobrecidos, compensar con lo que no disponen en sus hogares.

Además, la producción de un discurso (oral) y de un texto (escrito) son problemas diferentes, y la escuela debería tener en cuenta los diversos procesos. Estas discriminaciones y

otras muchas comenzaron a ser posibles a medida que avanzaron, y avanzan, las investigaciones psicogenéticas que –lo recordamos– demuestran a la vez, tanto la problemática epistemológica/lingüística que deben afrontar los niños, como la actividad intelectual involucrada en la comprensión y el aprendizaje de la representación escrita de la lengua.

No siempre se tiene claridad en la distinción lengua oral/lengua escrita, sin embargo los **Contenidos Básicos Comunes** y la reciente publicación de los **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios** marcan claramente la distinción entre las competencias a desarrollar en lengua oral, en lectura y en escritura; a nuestro juicio plantean la clasificación de los saberes que desean promover desde el área Lengua en tres aspectos diferenciados: en relación con la comprensión y producción oral, en relación con la lectura y en relación con la escritura (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1994 y 2004).

La notable escritora italiano/brasileña Marina Colasanti, quien visitó Córdoba recientemente con motivo de la Feria del Libro, distingue en su temprana experiencia:

“...las palabras escritas (que no son las mismas del habla aunque sean hermanas, criadas ambas para andar juntas en un cierto orden y no en otro, ya que sólo en ese orden el valor de una contamina a la otra), las palabras escritas, decía, se infiltraron en mí junto con los otros aprendizajes cuando aún no sabía leer. (...) Mi madre no contaba, no inventaba el texto que iba narrando. Leía. El encantamiento de la narrativa me llegó a través de la palabra organizada de un texto, y amé las palabras tanto como amé las historias. Leía escuchando, cuando aún no podía leer.” (2004: 217-218).

Por otra parte, se sostiene en el referido artículo que la “ignorancia” del maestro hacia los itinerarios previos, sumada a la fuerza del mandato simbólico de “enseñar” contribuyeron a la democratización del conocimiento en las aulas, igualando al hijo del analfabeto y al hijo del doctor. Nos parece, sin cuestionar en absoluto “el mandato simbólico de enseñar”, que la ignorancia es un problema de otra índole; más bien ha permitido silenciar a los sujetos que aprenden, sin contribuir a los intercambios de saberes, ideas, experiencias, conocimientos previos letrados y del mundo al cual los niños de sectores menos privilegiados solo pueden acceder en la escuela. Por el contrario se ha privilegiado,

como advierte Emilia Ferreiro, “una pedagogía sin sujeto”, poniendo al docente en una lógica metodológica que tiene como criterio fundamental “comenzar de cero” y donde la diversidad de saberes se considera una desventaja pedagógica. Por otra parte, el tema de los “prerrequisitos” que la escuela exigía o exige para el acceso al aprendizaje de la lengua escrita, ya ha sido suficientemente discutido (Ferreiro, 1997a, cap. 10) y es por todos conocido.

En el artículo se reitera que

“Este poder mostrar lo que se sabe acerca de algo, en este caso acerca de la lengua escrita, pareciera haber originado profundas diferencias...” (Argiró, 2005: 57).

Desde una didáctica constructivista, una alternativa de trabajo en el aula se genera a partir de considerar la especificidad de los elementos indispensables e interactuantes de la tríada didáctica (Kaufman, 1988; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1989): desde el punto de vista de los *sujetos de aprendizaje*, es fundamental

“incluir fuertemente las ideas de los niños y sus transformaciones sobre los objetos de conocimiento en la dirección de saberes socialmente válidos” (Castedo, 1995: 5).

Desde el punto de vista del *objeto de conocimiento*, es indispensable respetar la lengua escrita como un objeto social y cultural, esto implicaría el propósito de implementar situaciones escolares que eviten simplificaciones, distorsiones y estereotipos de los saberes a enseñar y al mismo tiempo revaloricen los contenidos

Desde el punto de vista *pedagógico*, es necesario superar una visión estática, acrítica y descontextualizada de la enseñanza, con vistas a la elaboración de una precisa intervención y decisiones didácticas que se centren en el interjuego y “las construcciones que se gestan en las aulas, desde los sujetos y sus prácticas” (Barco, 1989, citada por Castedo, 1995: 6). Como señalan Tolchinsky y Teberosky (1992), el objeto de la enseñanza debería apuntar a construir alternativas para lograr que los niños

“concienticen las restricciones, reglas, normas o convenciones”

que gobiernan los objetos de conocimiento, en este caso la lengua escrita, para poder,

“decidir activamente a cuáles sujetarse y cuáles modificar”.

Afirma Lerner:

“Intervenir conociendo los procesos de los niños aumenta la posibilidad de lograr que ellos aprendan algo bastante semejante a lo que pretendemos enseñarles” (1996: 111).

El planteo y desarrollo de las situaciones y secuencias didácticas están guiadas por ciertos principios ya probados: plantear problemas de lectura y escritura, organizar proyectos de producción e interpretación de textos reales en contextos reales, seleccionar la mayor variedad posible de textos, generar situaciones pedagógicas que contemplen la posibilidad de aproximaciones sucesivas a los contenidos lingüísticos, otorgar tiempos para que los lectores y escritores expliciten sus competencias lingüísticas y comunicativas y elaboren certezas colectivas, entre otros (Castedo, 1995).

Se expresa en el artículo que

“[...] en este caso, pareciera que estamos buscando más la inmediatez de los resultados que la solidez y la proyección de esas competencias en el tiempo” (Argiró 2005: 57-58);

curiosa observación, ya que la propia Emilia Ferreiro aclaraba en 1996, analizando los nuevos paradigmas culturales de velocidad y fragmentación:

“El constructivismo no privilegia particularmente la velocidad. Más bien, sacrifica la velocidad a la consolidación de las adquisiciones. Sabe que hay momentos de cambio rápido en el desarrollo cognitivo pero no pretende acelerar el proceso (recuérdese la polémica sobre la posibilidad de brincar etapas o reducir al mínimo el tiempo de las etapas ‘innecesarias’, que Piaget llamaba ‘la obsesión norteamericana’). De hecho, en muchos ambientes se considera al constructivismo como ‘la manera lenta’ de llegar a un fin” (Ferreiro, 1999:75).

Cabe aclarar que el reconocer la temprana actividad intelectual de los niños con respecto a la lengua escrita no significa en modo alguno acelerar procesos.

Todo lo anterior no intenta negar la existencia de un fenómeno de difusión espontánea, o de modas pedagógicas, profundamente analizado por Delia Lerner (1994). Por otra parte, no es extraño que los docentes de primeros grados en-

cuentren explicaciones válidas en unos conocimientos que los aproximan a la comprensión de hechos que ocurren en su aula diariamente. Esto no significa confundir la adhesión espontánea, a veces más intuitiva y afectiva que intelectual (que despiertan habitualmente no pocos autores, posturas y teorías) con la capacitación sistemática necesaria para que un conocimiento efectivamente llegue al aula. Además, tan rápido como se adhiere se desecha, y esto tiene que ver con la calidad de la incorporación de tales supuestos conocimientos.

Por el contrario, cuando la capacitación y la implementación se han verificado, es posible evaluar resultados con seriedad. No podemos dejar de recordar la experiencia desarrollada durante la gestión ministerial de Paulo Freire en el estado de San Pablo, Brasil; los resultados de dicha experiencia fueron evaluados, como lo señala Ferreiro (1997b) por un equipo “imparcial”, de signo político contrario al que la desarrolló y que no estaba de acuerdo con las modificaciones introducidas. Sin embargo, los resultados de 3er. grado (en la capacitación se había priorizado al ciclo básico) estuvieron muy por arriba de los de otras áreas curriculares. El periódico “Folha de São Paulo” que publicó los resultados de la evaluación comentó:

“En el CB (Ciclo Básico) tuvo lugar, además en la última década, una de las mayores revoluciones en la alfabetización, de las teorías del constructivismo” (Edición del 27-09-96).

Ferreiro señala cuidadosamente que

“el ‘constructivismo’ seguramente no fue asumido por todos los docentes de la misma manera”,

pero destaca, entre otros logros, que en las aulas

“se abrió el camino a los libros” y “comenzó la liberación de la escritura” (1997).

Un párrafo aparte merece el tema de las evaluaciones de competencias para la lectura y la escritura, imposible de desarrollar aquí; pero cuanto menos cabe señalar que los resultados de las pruebas deben ser puestos en contexto (Ferreiro, 2004), y no pueden ser tratados con independencia de otras variables intervinientes, por ejemplo:

“...horas de asistencia a la escuela en los distintos países comparados, edad de inicio de la escolaridad, formación de los profesores, equi-

pamiento de las escuelas, nivel de alfabetización de la población adulta, etcétera” (pág. 11).

En un artículo reciente, Ferreiro (2005) hace referencia al programa PISA (*Program for International Student Assessment*) introducido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el cual se aplica en los mismos países cada tres años desde el año 2000; es una prueba en que se evalúan contenidos correspondientes a las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. En el año 2003 (en el que se sumó Argentina), Finlandia ocupó el primer lugar sobre un total de 48 países; 5 de ellos eran países latinoamericanos y ocuparon los últimos lugares en la evaluación. Ferreiro propone, para comenzar a analizar estos resultados, ir al otro extremo de la escala y cita la respuesta de Jouni Ensio Valijarvi (publicada en el diario **Clarín**, Buenos Aires, 28/09/2003) ante el logro:

“La razón más importante reside en los profesores de educación básica y su capacitación. En Finlandia, la profesión docente es muy valorizada. Son muchos los postulantes, podemos elegir los mejores, sólo seleccionamos al 10%. En todas las encuestas los profesores de educación básica aparecen como teniendo el mismo prestigio social que los profesores universitarios, los médicos y los abogados”.

Y se pregunta: “¿Cuándo podremos decir algo así en América Latina?” (2005: 42).

Entretanto, en nuestro medio, no creemos que sea nociva la implementación de algunas prácticas áulicas que los docentes responsablemente preocupados han incorporado y que creemos no interfieren, sino que aportan a que la alfabetización se desarrolle en mejores condiciones: permitir que los chicos lean y escriban desde jardín (el ingreso mismo a la institución escuela), leer y escribir con y para los niños, disponer de biblioteca y saber utilizarla, emplear las computadoras no solo para jugar o dibujar sino también para escribir y circular (leyendo) por Internet. Si bien trabajar didácticamente con la lengua escrita requiere de capacitación sistemática y sostenida (como en cualquier otro dominio de la enseñanza) todo lo anterior permite enriquecer los intercambios entre niños, docentes y lengua escrita.

Y, finalmente, vale la pena volver a recordar que tomar en cuenta (en la medida que se conozcan) los procesos y saberes de los niños

les da el lugar de sujetos pensantes, intelectualmente activos, cualquiera sea su condición social; porque los procesos son comunes a todos, pero los avances son diferentes, según sea la experiencia individual y social. El que la escuela reconozca la diversidad sociocultural, lejos de constituir una discriminación, abre la posibilidad –como se propone desde una perspectiva constructivista– de convertir la diversidad en una ventaja pedagógica que puede y debe ser trabajada. Sin duda, esto no es tarea fácil, pero hoy disponemos de unos conocimientos psicológicos y didácticos que nos permiten afrontarla con mejores recursos.

Referencias bibliográficas

- Argiró, L. (2005) “Comenzar antes no siempre significa llegar más lejos.” *Lectura y Vida*, año 26, n° 3, p. 56-60.
- Barco, S. (1989) “Racionalidad, cotidianeidad y didáctica.” Comunicación presentada en las **1as. Jornadas Regionales de Didáctica**. Universidad Nacional de San Juan.
- Castedo, M. (1995) “Construcción de lectores y escritores.” *Lectura y Vida*, año 16, n° 3, p. 5-24.
- Castedo, M., M.C. Molinari y S. Wolman (2000) **Letras y números. Alternativas didácticas para jardín y primer ciclo de la EGB**. Buenos Aires: Santillana.
- Colasanti, M. (2004) **Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura**. Buenos Aires: Norma.
- Ferreiro, E. (1989) “El Proyecto Principal de Educación y la Alfabetización de Niños: Un análisis cualitativo.” **Páginas para el docente**, n° 17. Buenos Aires: Boletín Informativo de Aique Grupo Editor.
- Ferreiro, E. (1975) “Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela.” Conferencia presentada en el **3er. Congreso Latinoamericano de Psiquiatría Infantil**. Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1997a) **Alfabetización. Teoría y práctica**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997b) “Evaluación de las modificaciones introducidas en el ciclo básico, Estado de San Pablo, años 1984-1994.” *Lectura y Vida*, año 18, n° 3, p. 57-59.
- Ferreiro, E. (1999) “El constructivismo en perspectiva.” En **Vigencia de Jean Piaget**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2004) “Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita.” **Revista Pa-tio**, año VIII, n° 29, febrero - abril, p. 9-12.
- Ferreiro, E. (2005) “La internalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica.” **Avance y Perspectiva**, año 24, n° 1, p. 37-43, México D.F: CINVESTAV.
- Kaufman, A.M. (1988) **La lecto-escritura y la escuela**. Buenos Aires: Santillana.
- Kaufman, A.M.; M. Castedo, L. Teruggi y M.C. Molinari (1989) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Buenos Aires: Aique.
- Lerner, D. (1994) “Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente.” *Lectura y Vida*, año 15, n° 3, p. 33-54.
- Lerner, D. (1996) “La enseñanza y el aprendizaje escolar.” En **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires: Paidós.
- Tolchinsky, L. y A. Teberosky (1992) “Al pie de la letra.” **Infancia y aprendizaje**, n° 59-60, p. 19-20/24-25, Madrid.
- Torres, R.M. (1998) “La alfabetización infantil en el contexto de las nuevas políticas educativas: una visión desde América Latina.” **Textos en Contexto** N° 4, Buenos Aires: Lectura y Vida/IRA, p. 85-121.

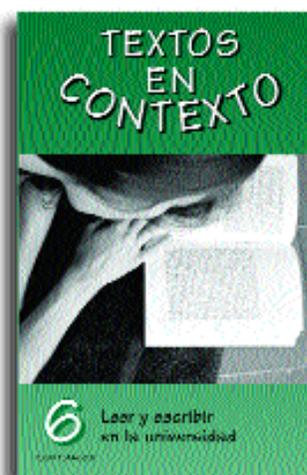
Documentos curriculares

- G.C.B.A. (1996) **Documento de Actualización Curricular N° 2**. “Lengua, Primer Ciclo de la E.G.B.” Secretaría de Educación, Dirección de Currícula de la Dirección General de Planeamiento.
- Gobierno de Córdoba (1997) **Propuesta Curricular Nivel Primario 1° y 2° Ciclo EGB**. 1ª versión. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación y Cultura.
- Gobierno de Córdoba (1998) **Propuesta Curricular para el Nivel Inicial**. 1ª versión. Córdoba, Argentina: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (1994) **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica –CBC–**. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (1996) **Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial**. Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**. Primer Ciclo EGB/Nivel primario. Argentina.

TEXTOS EN CONTEXTO

6

Leer y escribir en la universidad



- ◆ Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, *Paula Carlino*
- ◆ La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales, *Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira*
- ◆ Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes, *María Adelaida Benvegnú*
- ◆ Aprendiendo a enseñar y escribir en la universidad, *Marta Marucco*
- ◆ La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos, *Ana Sola Villazón y Clotilde De Pauw*
- ◆ El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer, *Graciela M. E. Fernández, María Viviana Uzuzquiza e Irene Laxalt*

Redacción de LECTURA Y VIDA - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar