

La lectoescritura inicial se inscribe en la problemática de la alfabetización y se convierte en un campo de proyecciones sociales, políticas y pedagógicas en debate. La escuela es considerada como uno de los espacios en donde se encuentran el proceso individual (o psicogenético) y el histórico (o sociogenético) de construcción del conocimiento.

Este libro aborda las principales líneas teóricas que dan cuenta de los aspectos involucrados en la adquisición del lenguaje escrito, distinguiéndolas de las fundamentaciones didácticas que orientan el aprendizaje.

Es así que se revisan las investigaciones ambientalistas, las soviéticas y las anglosajonas, sumándose a éstas las sudamericanas de Ferreiro y Teberosky, las cuales son a su vez profundizadas por otros investigadores que intentan conciliar las diferencias entre constructivismo, especificidad de dominio e innatismo notacional. Propone un recorrido crítico por métodos y enfoques de lectoescritura, destacando que si bien cada propuesta adscribe a una filiación teórica no es siempre posible delimitarla con precisión dados los entrecruzamientos que se producen en la práctica.

El estudio se completa con una mirada sobre los libros de lectura y carpetas de actividades destinadas a los alumnos mostrando cuándo y dónde se superponen zonas de saber provenientes de distintas conceptualizaciones lingüísticas y/o didácticas.

Lo que este libro pone de relieve es que una pedagogía de la lectoescritura pasa también -y esencialmente- por la cualidad de lector y escritor del propio maestro. De allí que también se revele como un cuestionamiento y reflexión sobre los saberes profesionales y la práctica aúlica en los Institutos de Profesorado de Formación Docente.

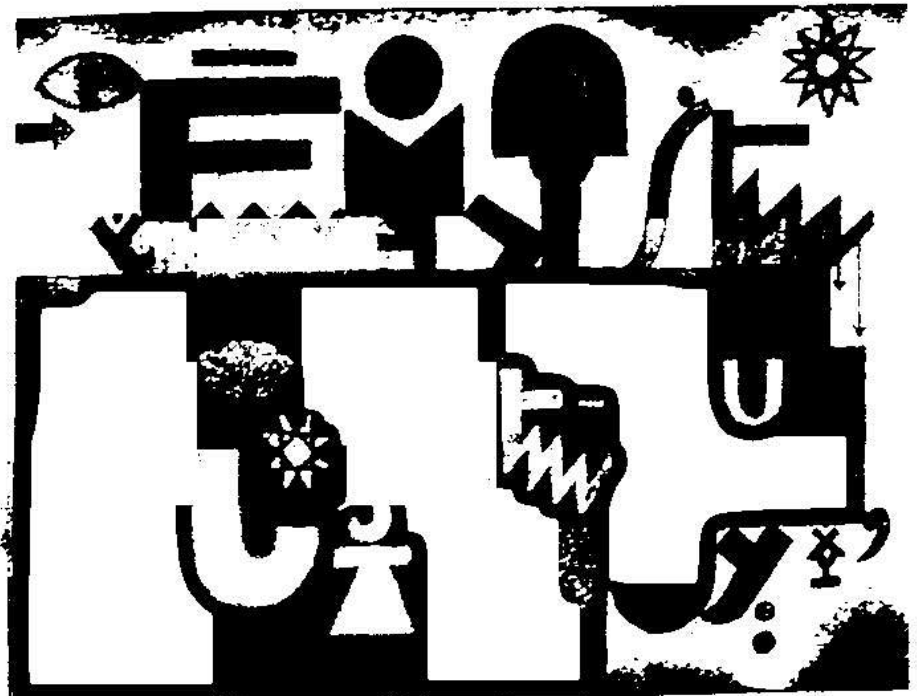
  
**Homo Sapiens**  
EDICIONES



# Adquisición de la Lectoescritura

Revisión crítica de métodos y teorías

Lila R. Daviña



serie educación

  
**Homo Sapiens**  
EDICIONES

Lila R. Daviña

**ADQUISICIÓN  
DE LA LECTOESCRITURA**

*Revisión crítica de métodos y teorías*



126088

*serie educación*

  
**HomoSapiens**  
EDICIONES

## ÍNDICE

<b>Prólogo</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	9
<b>Capítulo I: Dimensiones de la alfabetización</b> .....	13
La escuela como espacio de construcción de la lectura y escritura .....	14
<b>Capítulo II: Adquisición de la lectoescritura.</b>	
Revisión de fundamentaciones teóricas ..	19
1- Teoría ambientalista .....	19
2- Las investigaciones soviéticas .....	20
3- Las investigaciones anglosajonas .....	24
4- las investigaciones sudamericanas .....	27
<b>Capítulo III: Métodos y enfoques de lectoescritura.</b>	
Recorrido crítico .....	41
1- Métodos sintéticos .....	42
2- Métodos analíticos .....	43
3- Actividades basadas en la teoría vigotskiana .....	47
4- Fundamentos didácticos a partir del marco psicogenético .....	49
5- El programa ECOS .....	61
<b>Capítulo IV: Una mirada sobre los libros de lectura .</b>	65
Los enunciados de las consignas .....	76
Indicaciones paratextuales .....	83
<b>Intentando conclusiones</b> .....	93
<b>Resumen</b> .....	97
<b>Bibliografía</b> .....	101

1999 - Homo Sapiens Ediciones  
Sarmiento 646 - Rosario

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

ISBN:950-808-237-2  
Prohibida su reproducción total o parcial

Esta tirada se terminó de imprimir en Abril 1999  
en Imprenta Lux - H. Irigoyen 2463 - 3000 Santa Fe

Diseño de tapa: María Luisa Corelli.

## PRÓLOGO

En 1979 -hace ya veinte años- se publicó "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Esta investigación, basada en la tradición epistemológica y psicológica piagetiana, llegó a las escuelas dispuesta para su interpretación didáctica.

La estrecha relación entre investigación psicológica e intervención didáctica se pone de manifiesto en otras propuestas, de cuño psicoevolutivo diverso. La autora de este libro presenta un recorrido analítico y crítico por las más difundidas propuestas actuales, a la vez que "echa una mirada sobre los libros de lectura habitualmente utilizados por los docentes".

Uno de los ejes de este libro es el permanente cuestionamiento al status de lector y escritor que asuma el propio maestro, cuestionamiento que entronca con sus saberes profesionales y su formación, y que lo torna algo más que un texto instrumental.

La obra se organiza en cuatro partes sólidamente articuladas que constituyen un valioso auxiliar tanto para el docente de Primer Ciclo de E.G.B. como para quien se desempeñe en un Instituto de Profesorado, pues ofrece un recorrido crítico sobre la adquisición de la lectoescritura que supera con creces al consabido "manual".

*Fernando Avendaño*

## INTRODUCCIÓN

Abordar la temática de adquisición de la lectoescritura implica una reflexión sobre los saberes profesionales y un cuestionamiento de la práctica áulica en el Profesorado de formación docente.

"Los maestros no saben", "no reconceptualizan los errores", "desconocen la teoría y buscan recetas..." significa entre otras cosas no asumir la responsabilidad que nos compete, puesto que muchos de quienes están hoy en las aulas han sido nuestros propios alumnos.

El deterioro del sistema educativo es notorio y causado por múltiples factores, de manera que tampoco es lógico hacernos cargo de todas las falencias. Pero hemos enseñado de forma explícita e implícita, hemos seleccionado temas y establecido rutinas de repeticiones de lo enseñable y aprendible.

Considero que la capacitación de futuros maestros en el campo de la lectoescritura ofrece dos aspectos vinculados: a) el marco teórico que se ha de *saber* para poder orientar el proceso y b) la *práctica* que se ha de *hacer* en la situación cotidiana de clase.

Una pedagogía de la lectoescritura pasa también por la cualidad de lector y escritor del propio maestro. Lo que él haga en relación con la lectura y la escritura dependerá no sólo de lo que él sepa sino de lo que sea. Lo que sea y sepa ese maestro en parte dependerá de nosotros, de lo que seamos capaces de priorizar en las actuales situaciones.

Releo artículos que me abren interrogantes sobre la problemática de adquisición: son relecturas desde otro momento vital y con otra perspectiva. Al mismo tiempo nuevos libros señalan caminos o cuestionan lo establecido. Seguramente futuras investigaciones exigirán ajus-

tes respectos de las líneas trazadas o darán respuestas a las preguntas formuladas.

Percibo la necesaria importancia de conocer cada teoría pero también la factibilidad de aportes variados utilizando encuadres teóricos diferentes aunque compatibles. Fundamentaciones importantes desde la literatura o la semiótica (Bajtín, Barthes, Kristeva) no han trascendido a las teorizaciones sobre alfabetización inicial que parecen marcadas hoy por la psicología cognitiva. (Es necesario aclarar que tanto Teberosky como Tolchinsky comienzan a incorporar aspectos del análisis del discurso a sus investigaciones y que el libro último de Desinano implica trabajar aspectos de intertextualidad y funcionamiento del sujeto en los discursos sociales)

¿Cómo puede el maestro "escribir la lectura", adquirir la noción de que cada texto forma parte de una historia discursiva? Sólo desde una práctica crítica que concientice "el decir y lo dicho" como un discurso cruzado por otros discursos. Una práctica propia, un más allá de la adquisición que deberá recorrer el futuro maestro.

En esa tarea tenemos responsabilidades.

Estudiaré las principales líneas teóricas que dan cuenta del proceso involucrado en el aprendizaje del lenguaje escrito, haciendo distinciones entre el material bibliográfico al que probablemente sólo accede el profesor de la cátedra y aquellos textos que, por ofrecer estrategias didácticas son más utilizados por los alumnos del Profesorado. O sea que abordaré por una parte las posturas teóricas y por otra las estrategias didácticas que permiten orientar el aprendizaje de acuerdo con el marco conceptual del que se parte.

Una última tarea es "echar una ojeada" a los libros de lectura o de actividades que utilizan los maestros. Encontramos allí "legalizadas" algunas consignas que conducen a interpretaciones erróneas o confusas.

Son las mismas que tantas veces nos han sorprendido en las clases, en boca de nuestros alumnos y de las que desconocíamos su origen. Esta línea de investigación sería sumamente fecunda de continuar puesto que los docentes se nutren de estos materiales, haciendo de esa práctica, su teoría.

Utilizo la 1° persona singular y plural alternadamente como un modo de hacerme cargo individual y socialmente de la experiencia docente. La 3° persona cita las fuentes, explica posturas y proporciona las necesarias fundamentaciones.

## CAPÍTULO I

### DIMENSIONES DE LA ALFABETIZACIÓN

Al inscribirse en la problemática de la alfabetización, la lectoescritura inicial se convierte en un campo de proyecciones sociales, políticas, lingüísticas, pedagógicas y económicas en debate.

La alfabetización como capacidad de hablar, escribir, leer y pensar en forma crítica y productiva es un concepto complejo que se vincula con la realidad del mundo y las necesidades del individuo; es así una interacción de ese individuo con el mundo en que se lee y escribe.

"Ser alfabetizado va más allá de tener la capacidad de leer y escribir; ser alfabetizado implica presentar o exhibir comportamientos de alfabetización: comparar, secuenciar, argumentar, interpretar y crear trozos amplos de lengua escrita y oral en respuesta a un texto escrito en el cual se han establecido la comunicación, la reflexión y la interpretación".<sup>1</sup>

Esta problemática se inscribe entonces en el marco de la adquisición y desarrollo lingüístico que comprende los cuatro dominios del hablar, escuchar, leer y escribir.

La casi inabarcable producción teórica sobre lectoescritura puede convertirse en una abstracción si no nos planteamos las preguntas :¿ cómo leemos ? ¿ Por qué y para qué lo hacemos? ¿ Desde dónde aproximamos al sujeto lector-escritor incipiente para vincularlo con el texto?

Los marcos epistemológicos en los que el problema se inscribe no incluyen al Barthes que afirma que el texto escribible no es una cosa sino que somos nosotros en el momento de escribir, dicen poco sobre el proceso de nominación que entraña la actividad misma del lector.

"Leer es luchar por nombrar, es hacer sufrir a las frases del texto una transformación semántica..."<sup>2</sup>

Sufrimiento y goce. Erotismo del lenguaje. Es otro discurso desde donde se puede pensar también la problemática de la adquisición, sobre todo si uno coincide con Barthes en que la lectura es un campo plural de prácticas dispersas y efectos irreductibles.

Por otro lado, como lectores- escritores, enseñantes- aprendientes debiéramos tener en cuenta que el uso de la lengua se lleva a cabo mediante enunciados y que son los géneros discursivos que abordamos los que proyectan luz sobre el complejo problema de la mutua relación entre el lenguaje y la visión del mundo.

"Porque el lenguaje participa de la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados"<sup>3</sup>

Estas apreciaciones pesarian entonces en el momento de elegir qué enfoque, que textos, qué bibliografía seleccionar o integrar.

#### **La escuela como espacio de construcción de la lectura y escritura**

Tradicionalmente en las discusiones pedagógicas el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido considerado como un *proceso psicológico* de percepción e interpretación de símbolos gráficos. Pero es mucho más: esencialmente la lectoescritura es un *proceso lingüístico*

y un *proceso social*. Una práctica cultural que se construye institucionalmente a partir de la cotidianidad escolar -aunque existen otros contextos de adquisición-

"La escuela representa uno de los espacios en donde se encuentran el proceso individual ( o psicogenético) y el histórico ( o sociogenético) de construcción del conocimiento".<sup>4</sup>

La alfabetización en tanto es un proceso a través del cual el sujeto (el niño) se apropia de la lengua escrita, tiene lugar en distintos contextos interactuantes entre los que se privilegia el entorno escolar. La sociedad continúa reconociendo que enseñar a leer y escribir es una de las funciones básicas que justifican el ser mismo de la escuela ya que esta enseñanza es *instrumental* en el aprendizaje de otros conocimientos.

En opinión de Downing, la escuela es sólo uno entre los distintos factores, buenos y malos que pueden influir en el desarrollo de la alfabetización del niño. Si éste está expuesto a un medio global en que la comunicación por medio del lenguaje escrito es funcional, aprende a leer tomando de este medio instancias de conducta observables de lectura y escritura, abstrayendo y generalizando a partir de ellas.

"El efecto de la escuela es mayor o menor según ayude o estorbe en estos procesos naturales de pensamiento y aprendizaje".<sup>5</sup>

Si bien investigaciones transculturales cuestionan el término uniforme de alfabetización y ven la necesidad de construir una noción de pluralidad de prácticas de lectoescritura, para nosotros, docentes, sigue siendo una responsabilidad interactuar con los textos, los niños, los maestros en el ámbito áulico.

Estudiar los eventos de lectura y escritura, sus



significados sociales, sus implicancias en diferentes comunidades puede contribuir a ver en una forma distinta lo que hacemos cuando enseñamos a nuestros propios alumnos del Profesorado. Por lo general, tendemos a homogeneizar, ocultando las diferencias culturales y lingüísticas de nuestra población escolar.

Para aproximarnos a los usos escolares de la lengua escrita se nos ofrecen como útiles dos perspectivas de investigación: a) la investigación psicolingüística que tiende hacia la concepción de un sujeto que aprende mediante un proceso complejo para encontrar sentido a los ejemplos de escritura que se le presentan y b) la investigación social que muestra la variedad histórica y sociológica en las prácticas implicadas en la lectoescritura, -prácticas no ajenas al ejercicio del poder-.

Estas perspectivas son importantes porque permiten interpretar lo que sucede en las instituciones educativas con una visión más amplia que la que definen las categorías didácticas.

"Sería un error separar, como si se tratara de objetos o de etapas diferentes, el proceso psicogenético (de apropiación del sistema de escritura del proceso sociogenético (de apropiación de usos y significados sociales diversos). Se requiere más bien trabajar hacia definiciones que permitan integrar ambas perspectivas en la conceptualización de la apropiación de la lectoescritura".<sup>6</sup>

Yo agregaría además que se hace necesario prestar también atención a los aportes del análisis del discurso por ofrecer éste puntos de contacto entre la reflexión lingüística y las otras ciencias humanas.

Cuando se piensa acerca de la lectoescritura en los ámbitos de la escuela y de la sociedad, se debe hablar acerca de una pluralidad de usos de la lengua escrita en contextos.

Cazden define "contexto como cualquier cosa que afecta la respuesta del lector o del que escribe hacia el lenguaje escrito que es el centro de la atención perceptual inmediata".<sup>7</sup>

Se incluye aquí el *contexto mental interno* que el sujeto aporta como también el *contexto social externo* en el cual se encuentra el mismo lector o escritor. Entre ambos contextos, la *motivación* plantea una importante intersección ya que ella es un atributo de las situaciones y no un rasgo de carácter de los sujetos.

"Si mejoramos el contenido de la instrucción y la interacción humana en las clases, habremos hecho un progreso importante para mejorar la motivación para aprender a leer".<sup>8</sup>

Esto nos conduce también a pensar la *intervención* del maestro como la de un constructor de situaciones de aprendizaje, que contrargumenta, informa, confronta e incluye lo que considera pertinente para cada situación. Se trata entonces de un maestro que pueda tener dominio sobre todos los factores intervinientes: el sujeto que aprende, el objeto a aprender, el desarrollo del proceso y que al mismo tiempo reflexione sobre su propio rol en la interacción evaluativa.

## CAPÍTULO II

### ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA. REVISIÓN DE FUNDAMENTACIONES TEÓRICAS

"Es fundamental que el maestro conozca lo que los chicos saben, pero su obligación social es ayudarlos a llegar a lo que aún no saben y prepararlos para ir mucho más allá de lo que él mismo sabe".<sup>9</sup>

Esta conclusión de Tolchinsky que comparto, es la premisa con la que inicié la revisión crítica de las distintas fundamentaciones teóricas sobre adquisición de la alfabetización inicial.

Para responder a la problemática de explicar qué procesos intervienen en la producción y comprensión del lenguaje escrito, existen distintas teorías que he de sintetizar:

#### 1. Teoría ambientalista

De tradición conductista, cuyo principal representante es Skinner. La imitación del habla de los padres es el mayor componente del aprendizaje del lenguaje. El niño es concebido como un receptor pasivo de la estimulación ambiental y el refuerzo. La idea de que podría construir activamente su lenguaje no es considerada; se acepta sólo como actividad a la imitación.

El proceso de aprendizaje de la lectura se concibe como una asociación a) entre respuestas sonoras a estímulos gráficos o b) como tarea básicamente ideo-visual. La denominada "querrela de los métodos" generada a partir de esta teoría se plantea en términos de qué estrategias perceptivas intervienen en el aprendizaje de la lectura.

Este modelo asociacionista está justificado lingüísticamente por Bloomfield dentro de los esquemas

de la psicología conductista difundida en los Estados Unidos a partir de la década del 20. Esta escuela rechaza la introspección como medio de análisis de la psiquis y se basa en el estudio externo y visible del comportamiento que resulta explicable según el contexto en que se da. Apoyado en esta concepción, Bloomfield sostiene que la palabra debe ser explicada por sus condiciones externas de aparición y se define como antimentalista o mecanicista.

Alrededor de estas teorías se han desarrollado esencialmente los llamados *métodos sintéticos*. Pero lo que se desprende de forma implícita es el refuerzo de las conductas motrices y lingüísticas que han tenido origen en la imitación.

## 2. Las investigaciones soviéticas

Luria y Vigotsky fueron los primeros en plantear la existencia de una prehistoria del lenguaje escrito y la necesidad de que la misma fuera objeto de estudio de la psicología científica. Desde la psicología soviética, las funciones cognitivas superiores que tienen una larga historia social son las que deben ser objeto de estudio de la psicología científica.

Luria y Vigotsky partían del presupuesto de que para que un niño aprendiera a escribir debían cumplirse dos condiciones: primero el niño debía discriminar entre aquellas cosas con las que le gustaría jugar o tener y aquellas otras que tienen un valor utilitario o instrumental: son medios para conseguir otras, es decir, tienen una significación funcional. Por otra parte, el niño debía ser capaz de controlar su propia conducta por medio de estos instrumentos. Sólo cuando en la relación con el mundo el niño establezca esta diferenciación y desarrolle relaciones funcionales con algunas de las cosas que lo rodean, se puede hablar de desarrollo cultural.

La escritura es para estos psicólogos una técnica auxiliar de signos utilizado con fines psicológicos para recordar y transmitir ideas y conceptos. Lo que debe buscarse en el desarrollo de la escritura es cuando aparece la relación funcional del niño con esos signos.

Luria discriminó cuatro estadios en las producciones infantiles: 1) indiferenciado no instrumental, 2) uso ostentivo e indiferenciado de signos, 3) pasaje de lo indiferenciado a lo diferenciado, del signo estímulo al signo-símbolo y 4) uso pictográfico.

En descripciones evolutivas realizadas por Ferreiro con mucha posterioridad se encuentran caracterizaciones similares aunque con ciertas diferencias de interpretación.

Por su parte, Vigotsky distingue dos líneas de desarrollo: una *natural* en que los mecanismos de cambio son biológicos y otra *cultural*, en la que los mecanismos de cambio son instruccionales. La escritura derivaría naturalmente del gesto, la imitación y el juego; también naturalmente el niño descubriría que la escritura representa directamente las cosas antes de descubrir que representa palabras. Con la instrucción del adulto, especialmente en la escuela, comenzará el desarrollo cultural.

Luria y Vigotsky fueron pioneros en reconocer que "No es la comprensión [del sistema de escritura] la que genera el acto [de escribir] sino el acto el que dará origen a la comprensión. Antes de que el niño haya comprendido [el sentido y los mecanismos de la escritura] ha hecho numerosas tentativas para elaborar "métodos" primitivos, y éstos constituyen para él la prehistoria de la escritura. Es escribiendo que el niño comprenderá cómo funciona la escritura, y no estudiando la escritura cómo aprenderá a escribir(...). Estos autores resaltan la acción reorganizadora (interna) del lenguaje escrito"<sup>10</sup>

Tolchinsky señala que el profundo sentido de esta postura tardó muchísimo tiempo en ser captado, aunque advierte las restricciones impuestas a los aspectos instrumentales de la escrituras sin que Luria apreciara suficientemente el conocimiento que los niños tienen sobre las cualidades formales del sistema.

La psicología sociohistórica y cultural fundada por Vigotsky ha servido de marco para investigar el desarrollo cognoscitivo en relación con la educación formal. A diferencia de los procesos elementales de la vida psíquica que tienen un origen biológico, los aspectos humanos que se manifiestan en los procesos psicológicos superiores no son innatos sino que responden a la ley de la internalización, según la cual una operación externa intersíquica se transforma en intrapsíquica. El entorno social interviene activamente desde que el niño nace y por eso la infancia es el centro de la prehistoria de los procesos psíquicos superiores y de los saberes.

Según Vigotsky el aprendizaje introduce algo fundamentalmente nuevo en el aprendizaje del niño y para elaborar esta dimensión utiliza el concepto de *Zona de Desarrollo próximo*.

"Distinguir la zona próxima del nivel de desarrollo por medio del contraste entre el desempeño con ayuda y el sin ayuda tiene profundas implicaciones para la práctica educativa. En términos vygotskianos, enseñar sólo es bueno cuando 'despierta y trae a la vida a aquellas funciones que están en un estado de maduración que yace en la zona de desarrollo próximo' (Vygotsky, 1956). En consecuencia podemos deducir la siguiente definición general de enseñanza: Enseñar consiste en ayudar al desempeño a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Se puede decir que la enseñanza tiene lugar cuando se ofrece ayuda en algunos puntos de la ZDP en la que el desempeño necesita ayuda".<sup>11</sup>

Otro punto clave del pensamiento vygotskiano por

su implicancia en las teorizaciones sobre el proceso de lectoescritura es su concepción sobre el significado de la palabra en tanto fenómeno intra como intersíquico. El significado de la palabra es toda la materia del pensamiento verbal. Pero el significado de la palabra reside también en la comunidad de usuarios del idioma. Así mediante el uso del lenguaje en los distintos ámbitos de actividad, la relación dialéctica entre los planos intra e intersíquico produce el desarrollo evolutivo constante en el significado de la palabra.

Vigotsky usa "*palabra*" (*slavo*, en ruso) tanto en sentido léxico simple de símbolo para un concepto como en el sentido más amplio de discurso.

Considero que este uso indiferenciado contribuyó a valorizar la palabra como unidad significante de la lengua y así muchas investigaciones teóricas de adquisición y estrategias didácticas se centraron sobre ella, puesto que la palabra posee conclusividad de significado y conclusividad de la forma gramatical. Sin embargo, desde otro encuadre y sin ocuparse específicamente sobre esta temática Bajtín advierte que la unidad real de la comunicación discursiva es el *enunciado*.

"Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones y menos aún por palabras separadas)".<sup>12</sup>

Oraciones y palabras tienen carácter abstracto en tanto que el enunciado es la unidad comunicativa real. Por eso ciertos conceptos de Bajtín tienen a mi juicio un valor esencial para fundamentar una didáctica de la alfabetización y una consideración sobre el sujeto hablante-escribiente.

"La oración como unidad de la lengua, igual que la palabra, no tiene autor. No pertenece a nadie, como la palabra, y tan sólo funcionando como un enunciado completo llega a ser la expresión de la postura individual de

hablante en una situación concreta de la comunicación discursiva. Lo cual nos aproxima al tercer rasgo constitutivo del enunciado, a saber: la actitud del enunciado hacia el hablante mismo (el autor del enunciado) y hacia otros participantes en la comunicación discursiva".<sup>13</sup>

No incluyo a Bajtín como un investigador de la problemática de adquisición, sin embargo la cita precedente no fue arbitraria. Como vimos al principio las dimensiones de la alfabetización son ampliamente abarcativas pero los abordajes específicamente lingüísticos o literarios resultan insuficientes al lado de los estudios psicológicos o pedagógicos. Abrir otra ventana sobre el panorama puede ayudar a ampliarlo.

### 3. Las investigaciones anglosajonas

Responden a líneas diversas.

**Durkin, Read, Bissex y Clay** entre otros muestran en sus investigaciones el aprendizaje espontáneo de los niños y las estrategias que ellos utilizan para generar mensajes. Los trabajos de **Yetta Goodman** -que es más conocida en nuestro medio - presentan evidencias del interés temprano de los niños por el mundo de lo impreso.

Los principios funcionales, lingüísticos y relacionales que rigen el desarrollo de la escritura, según Goodman, crecen y se desarrollan a medida que el niño usa la escritura y observa los eventos en los que participa.

"Un evento de lectoescritura puede involucrar únicamente al niño cuando éste usa cualquier instrumento de escritura en una hoja de papel; o el niño puede participar en una conversación cualquiera sobre la escritura"<sup>14</sup>

Los estudios anglosajones cumplieron un papel esencial al valorizar el conocimiento infantil en contextos extraescolares y antes del inicio sistemático de en-

señanza. Atacaron el "pensamiento mágico de los docentes", o sea la creencia de que los niños aprenden porque se les enseña y lo que se les enseña. Los textos de psicología evolutiva se llenaron de ejemplos de producciones infantiles que demostraban la capacidad de los pequeños en la producción escrita.

Este aparente "conocimiento espontáneo" fue criticado por otros autores (**Schieffelin** y **C. Smith**) quienes señalan que el interés del niño por el mundo de lo impreso no emerge naturalmente sino que es resultado de la orientación cultural en la que se asume la alfabetización. Así, nuevas líneas de investigación expanden los estudios anteriores y se observan los contextos en los cuales los niños escriben: familia y escuela y las interacciones entre niños y adultos en actividades de lectoescritura.

Tanto en su método como en sus propósitos estos estudios son etnográficos. Se comparan las experiencias infantiles de distintos grupos culturales con el mundo de lo impreso.

**Heath, Scollon y Scollon** realizan importantes trabajos en este ámbito. **Cazden**, a su vez, explora las interacciones entre niños y adultos durante las actividades de escritura. Basándose en aspectos de la teoría de la actividad de **Leontiev**, **Cazden** analiza en primer término los *contextos internos* del sujeto en relación con la comprensión de la estructura de extensas unidades de textos, así como los conocimientos extratextuales a los cuales define como *redes semánticas organizadas de conocimiento del mundo* que se reflejan parcialmente en el vocabulario del lector. Los *contextos sociales externos* se refieren tanto a las interacciones maestro- alumno como a las interacciones alumno - alumno en las situaciones de lectoescritura.

**Tolchinsky** señala que la base teórica de estos estudios es **Vygotsky** en su versión psicológica más gene-

ral y no en relación a la especificidad del desarrollo del lenguaje escrito.

Si bien uno de los aportes importantes de estos estudios es la demostración de la participación de los niños en múltiples actividades de uso de la escritura, el problema fundamental de esta postura "es su carencia de fundamentación psicolingüística. En ellos no se discrimina entre las circunstancias en las cuales el niño recurre a la escritura ( en una situación de juego en su hogar, en una entrevista individual) y las funciones que el niño le atribuye a la escritura. Tampoco se discierne en estas investigaciones cuáles son los aprendizajes constitutivos en la adquisición de la escritura y el lenguaje escrito".<sup>15</sup>

Sin embargo, partiendo de un planteo opuesto al de Goodman y Smith, Mattingly introduce un nuevo concepto teórico : *la conciencia lingüística*. Aprender a leer y escribir no son habilidades lingüísticas primarias sino secundarias, por lo que se requiere conciencia lingüística y para lograrla es necesario poseer un conocimiento explícito de las unidades que la escritura representa.

Por su parte **Downing** piensa que las funciones del lenguaje y la conciencia lingüística deben haber constituido los fundamentos psicolingüísticos que llevaron a la invención de la escritura. El niño debe redescubrir los mismos conceptos que permitieron la invención de los sistemas de escritura (propósitos comunicativos y conceptos sobre los rasgos) *Elabora así la teoría de la claridad cognoscitiva* que forma parte de una teoría más general del aprendizaje compuesta por tres fases cognoscitiva, de dominio y de automaticidad. Downing se centra en la fase cognoscitiva en la que el niño debe comprender todos los aspectos referidos a los rasgos y funciones de la actividad cuyo aprendizaje emprende.

Tanto Goodman como Downing y Mattingly coinciden en que el objeto de la lectura es la comprensión.

Pero los planteos difieren en lo que respecta al conocimiento que el lector incipiente debe tener sobre su lengua. Para Goodman la instrucción sobre la lectura debe actuar sobre la competencia lingüística del sujeto y sobre los conocimientos implícitos que tiene y que le permiten hablar y comprender su lengua. Estos conocimientos también alcanzan para escribir y leer porque se trata de actividades paralelas a las de producción y comprensión del lenguaje hablado.

Mattingly y Downing piensan que el lector tiene que poseer además un conocimiento metalingüístico: que no sólo debe conocer implícitamente las reglas de su lengua, sino que debe también adquirir un conocimiento explícito sobre la estructura de la misma.

Considero que estos planteos en la práctica no necesitan ser excluyentes ya que se puede aceptar todas las experiencias de actos de lectura y escritura interactuando en amplios contextos de trabajo con el lenguaje, y al mismo tiempo asistir a los niños en el desarrollo de los conceptos lingüísticos. Pero el problema básico que después analizaremos es el punto de partida: *¿conciencia lingüística y claridad sobre el discurso o sobre la palabra?*

La postura de estos dos autores han influido en nuestro país sobre los trabajos teóricos y didácticos de Gramigna y Borzone de Manrique.

#### 4. Las investigaciones sudamericanas

Desde los primeros trabajos soviéticos transcurren casi cincuenta años hasta que se incorpora la escritura como objeto de estudio psicológico.

Según Tolchinsky este lapso temporal fue debido a que primero había que romper tres prejuicios epistemológicos distintos pero que actuaban concomitantemente.

● *Un prejuicio conductista o reduccionista.* Cualquiera habilidad - entre las que se incluye la lectura y la escritura - puede ser descompuesta en componentes más simples y aprendemos de lo más simple a lo más complejo. Así escribir consiste en dos componentes simples: *deletreo* (habilidad de descomponer palabras en sus componentes fonológicos) e *ideación* (habilidad de organizar ideas en oraciones y éstas en textos). Escribir, entonces, consiste en la habilidad de pasar de los componentes fonológicos a su composición en palabras y de éstas a su composición en oraciones y textos. El éxito o el fracaso del aprendizaje se pone en el medio ambiente que no ha logrado crear los hábitos básicos.

● *Prejuicios de origen piagetiano:* La concepción de que la lectura y la escritura eran asignaturas escolares y no dominios de desarrollo a ser investigados era muy fuerte. Se sostenía que hasta que el niño no conservara la noción de cantidad no tenía sentido empezar por la enseñanza de la lectura. Un currículo basado en ideas piagetianas (Furth y Wach) separa entre actividades para pensar y habilidades académicas básicas: lectura, escritura y aritmética. Cuando los niños hubieran aprendido a pensar y madurado suficientemente, estarían preparados para someterse a la enseñanza de la lectura y la escritura.

Los supuestos subyacentes a la concepción piagetiana eran: a) el pensar no está involucrado en la lectoescritura ni en la aritmética y éstas se reducen a habilidades específicas cuya enseñanza requiere de automatismos y rutinas; b) el pensar se reduce al procesamiento de la información experiencial y se excluye del procesamiento de la información textual. c) una preparación general en resolución de problemas - y no necesariamente una preparación específica en actividades de lectoescritura constituiría la base para abordar

el aprendizaje del código escrito.

● *Prejuicios de origen lingüístico:* Durante los años 70, la escritura no tenía ninguna ciencia básica que se ocupara de ella, ya que la lingüística sostenía que su objeto de estudio era el lenguaje oral, que es el natural, primario y universal.

Como sostiene Tolchinsky, "si bien la escritura es un artefacto, los lingüistas no participaron en su creación, ni vivían antes de que ella fuera creada. Por lo tanto, aunque la lingüística pretenda no estudiar la escritura, cualquier lingüística que se proponga ya estará filtrado por ella".<sup>18</sup>

Las investigaciones sudamericanas hacen una lectura distinta del mensaje piagetiano y toman como punto de partida tres postulados básicos:

- El sujeto es activo, busca y selecciona qué y cómo aprender.
- El conocimiento no comienza de cero; la mejor manera de entender un conocimiento es estudiando su historia genética.
- Todo conocimiento, incluido el de sistemas convencionales, debe ser reconstruido por el sujeto que conoce. En ese proceso se producen transformaciones o desvíos del sistema que deben ser comprendidos como *errores constructivos* ya que sirven para entender cómo funciona la escritura.

En 1979 aparece el libro de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño** cuyo objetivo es mostrar "la pertinencia de la teoría psicogenética de Piaget y de las conceptualizaciones de la psicolingüística contemporánea para comprender la naturaleza de los procesos de adquisición de conocimiento acerca de la lengua escrita, ubicándonos por encima de las disputas acerca de los métodos de enseñanza, pero teniendo como fin últi-

mo el de contribuir a solucionar los problemas de aprendizaje de la lectoescritura en América Latina para evitar que el sistema escolar siga produciendo futuros anal-fabetos"<sup>17</sup>

Los principios básicos que guiaron la construcción de ese diseño experimental fueron:

- No identificar lectura con descifrado.
- No identificar escritura con copia de un modelo.
- No identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia.

Partían de situaciones experimentales estructuradas pero flexibles mediante las cuales los niños ponían en juego sus distintas hipótesis interactuando con el objeto de conocimiento (la escritura) bajo la forma de una situación a resolver. En dichas situaciones se introdujeron elementos potencialmente conflictivos cuya solución provocaría un real razonamiento por parte del niño.

La metodología usada fue la *entrevista clínica* tal como es habitual en las investigaciones de orientación piagetiana. Sobre la base de los resultados obtenidos en las distintas situaciones de interpretación de palabras y oraciones escritas por otros y de la producción e interpretación que se le solicitaba escribir al propio niño, se llegó a la enunciación de tres periodos en la conceptualización de lo escrito.

#### Primer periodo:

Se caracteriza por la búsqueda de parámetros distintivos entre las marcas gráficas icónicas y las no icónicas. Las letras se constituyen en objetos sustitutos y comienzan a buscar las condiciones de interpretabilidad. En esta primera delimitación, el niño incluye en el mundo de lo escrito, cadenas de letras repetidas, escrituras ligadas, etc. Durante

este periodo las producciones son indiferenciadas. Ferreiro señala que una vez establecida la diferencia entre dibujo y escritura, el niño comienza a buscar relaciones entre estos dominios.

#### Segundo periodo:

Se caracteriza por los modos de diferenciar las formas escritas trabajando de manera alternada sobre a) *el eje cuantitativo*: qué cantidad de marcas se incluyen en una notación y b) *eje cuantitativo*: tipo y variedad de las marcas. Lo legible debe poseer más de dos letras no repetidas en la misma cadena. Estas restricciones son coherentes con las regularidades notacionales de la escritura y evidencian que el niño está trabajando en este nivel sobre la sintaxis del sistema.

#### Tercer periodo:

Está caracterizado por la fonetización de la escritura, que comienza por un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético, pasando por un periodo de transición. En el surgimiento de la hipótesis silábica, cada letra vale por una sílaba y Ferreiro señala que esta hipótesis "es una construcción original del niño que no puede ser atribuida a una transmisión por parte del adulto".<sup>18</sup>

Posteriormente el conflicto entre la hipótesis silábica y las formas fijas recibidas del medio ambiente (que se evidencian con mayor claridad en el nombre propio) conduce a la escritura alfabética: realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras a escribir.

"A partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto".<sup>19</sup>



Liliana Tolchinsky revisa algunas interpretaciones de Ferreiro y contrapone su postura con la de la investigadora citada y con las de Luria y Vigotsky. Para Tolchinsky el niño comienza relacionándose con la escritura no como un instrumento sino como un objeto de conocimiento o espacio de problema. En contraste con Luria sostiene que la exploración que precede al uso instrumental ya es parte del desarrollo de la escritura y no pre- escritura.

En contraste con Ferreiro, opina que ya en este momento la escritura es para el niño un objeto simbólico y no un objeto sustituto, porque la manera de simbolizar de la escritura no es por sustitución sino que posibilita la reproducción. En esta etapa los niños simbolizan el escribir, la apariencia externa del modo como suponen que escriben los adultos.

"Por lo tanto, desde el primer momento, la escritura es para el niño un objeto de conocimiento, simbólico y no instrumental".<sup>20</sup>

Avanza en la línea de Ferreiro, pero profundizando más en los aspectos lingüísticos, ya que no duda de que la comprensión del sistema de escritura requiere procesos lingüísticos específicos y experiencia continua con este dominio de conocimiento.

Tolchinsky intenta conciliar las divergencias entre constructivismo, especificidad de dominio e innatismo notacional. Para muchos psicólogos, el innatismo excluye el constructivismo. Sin embargo, otros autores sostienen que es posible mantener una postura constructivista y defender una especificidad de dominio, así como reconocer y valorar las capacidades innatas del recién nacido y sostener que una flexibilidad posterior y creatividad es posible.

Entre los que ven posible esta conciliación se en-

cuentra **A. Karmiloff Smith** a quien sigue Tolchinsky.

Anne Karmiloff Smith propone un modelo que conjuga en la explicación de los procesos de aprendizaje las dos posturas teóricas esenciales que actualmente se disputan el campo de la psicología clásica: 1) la corriente clásica: representacional o simbólica y 2) la postura conexionista. Una característica fundamental del modelo es que la motivación para el pasaje de un nivel o pase a otra es interna.

"El cambio representacional no está provocado ni por el fracaso, ni por el conflicto, ni por una economía del sistema, sino por el éxito y la estabilidad".

Karmiloff Smith afirma que ni los niveles de representación ni las fases son estadios sino *procesos cíclicos que se desarrollan recursivamente* cada vez que el sujeto está comprometido en un proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

Si bien Piaget ya hablaba de procesos de interiorización de procedimientos exitosos que se tornan en contenido, el pasaje de un estado representacional a otro estaba motivado básicamente por el *conflicto*.

Karmiloff Smith argumenta en favor de un modelo de aprendizaje basado en el éxito. "El conflicto o el fracaso provocarían modificaciones en lo conductual; es el éxito el que puede provocar cambio representacional".<sup>22</sup>

Otra diferencia importante respecto del modelo piagetiano atañe a los niveles de conocimiento. A pesar de que Piaget insiste mucho en lo graduado de la toma de conciencia, no analiza los niveles intermedios entre el uso (los procedimientos) y la reflexión consciente, a la que en general identifica con la posibilidad de explicitación verbal.

El modelo de Karmiloff Smith, al que adhiere Tolchinsky rompe con la dicotomía *conocimiento implícito*

*versus conocimiento explícito* proponiendo niveles intermedios que explican mejor la complejidad del funcionamiento mental.

Tolchinsky se propuso demostrar que desde el principio los dominios notacionales constituyen un espacio de problema para los niños, quienes saben acerca de la escritura antes de ser hábiles en su uso con propósitos comunicacionales. Diferencian claramente entre los distintos dominios y no confunden las notaciones convencionales con las icónicas, las cuales son totalmente rechazadas tanto para escribir como para contar.

Esta autora explica las diferencias entre la escritura y la notación numérica. La escritura queda separada de cualquier otra forma notacional, ya que es la única lingüísticamente codificada. La escritura es la única forma que garantiza la reproducción de enunciados verbales.

"El lenguaje es el dominio de la escritura; la cantidad y el orden son dominio de referencia de las cifras".<sup>23</sup>

Por eso, la misma cantidad puede decirse de manera distinta en distintas lenguas.

En los sistemas alfabéticos, la unidad de referencia es un segmento fonológico de rango definido: consonantes y vocales forman cadenas no intercambiables en cualidad y orden a riesgo de modificar la cadena. En cambio, en la notación numérica los elementos son intercambiables en cualidad y en orden. La significación de una cifra depende de la relación de posición que guarda con otras cifras en el espacio gráfico. Estas diferencias en las relaciones de referencia hacen que el material gráfico producto de la escritura y del sistema de numeración sean distintos en sus regularidades y restricciones, o sea en sus sintaxis interna.

Tolchinsky reinterpreta algunos de los datos de la psicogénesis de la escritura al destacar la influencia de procesos lingüísticos específicos y de las propiedades

sintácticas y semánticas de cada sistema en las representaciones infantiles.

Considero importante la aclaración que hace la autora sobre que la persona que realiza las entrevistas a los niños conoce perfectamente las bases teóricas y las preguntas de investigación; o sea, el experimentador no es neutro respecto de las respuestas del niño e insistirá en comprobar sus hipótesis.

¿Por qué me ha llamado la atención y me detengo en este pasaje al parecer obvio? Porque, justamente uno de los malentendidos del enfoque de Ferreiro fue la transferencia de los niveles de conceptualización a las aulas por docentes o alumnos que al no conocer las bases teóricas en cuestión no sólo no interpretaban las respuestas infantiles sino que sus mismas interacciones lingüísticas eran confusas.

De las observaciones efectuadas por Tolchinsky se comprueba :

- ◆ **Diferencias entre dibujo y escritura:** a) al dibujar la mano se levanta con más frecuencia que al escribir; b) el escribir se produce con una orientación consistente y hay una especie de periodicidad, de frecuencia espacial diferente. Estas observaciones - hechas con pocos niños, por lo cual carecen de sistematicidad - parecerían indicar que antes de que el producto se diferencie, hay diferencias en el proceso.
- ◆ **Características superordinadas:** Lo que los niños exteriorizan es un procedimiento que se moviliza por las preguntas o por la presencia de algún lápiz o una superficie lisa y un instrumento que actúan como disparadores. Este procedimiento está constreñido por ciertos parámetros abstractos, que son justamente los que resumen las diferencias entre

el dominio icónico y el no icónico: linealidad, periodicidad y direccionalidad.

- ◆ **Las restricciones de cantidad y variedad:** Más adelante, el observador nota que las escrituras se diferencian: el niño produce marcas gráficas distintas para distintas palabras, ya sea variando el repertorio de letras, la cantidad o la posición de las mismas. Lo que estas variaciones tienen en común es que se hacen sobre un número limitado de marcas gráficas.

"Uno de los principios más notables en el desarrollo de la escritura concierne a la generalidad de los principios de cantidad y variedad en sistemas ortográficos diferentes".<sup>24</sup>

- ◆ **Generalidad de los principios a otras unidades lingüísticas:** El observador anota que cuando se le pide a niños de la misma edad que escriban cuentos, prevalecen principios de fuerte valor cultural: lo producido debe tener la apariencia textual del cuento; aparecen preocupaciones por los signos de puntuación o por rasgos gráficos o de distribución espacial.

"El tipo de texto a producir, tal como el conocido y definido internamente por el sujeto, es una de las variables que restringen la producción escrita. Este es un punto fundamental en nuestra comprensión del proceso de adquisición".<sup>25</sup>

Las restricciones relativas a los textos están institucionalmente sancionadas y cambian históricamente pero durante su vigencia son casi tan fuertes como el resto de las restricciones.

- ◆ **La definición del campo de referencia:** Parecería que el niño pasa de considerar las regularidades gráfi-

cas sin tener en cuenta ni lo fonológico, ni el contenido de los enunciados a una consideración del contenido y luego a una consideración de lo fonológico. Pero esto sería una dirección muy simplificada del proceso de adquisición. Más que sucesivos estos componentes aparecen, muchas veces como dimensiones alternativas que incluso pueden entrar en conflicto.

La inestabilidad de las soluciones que aplica el niño podría explicarse porque concurren varios factores: el contexto de producción, los propósitos, las escrituras que realizaron antes de las que están haciendo en ese momento preciso pueden modificar la dinámica entre las regularidades gráficas y los parámetros fonológicos y de contenido. Esto explicaría el hecho de que el mismo niño que segmenta silábicamente palabras, al pedirle que lea una oración, podrá dividirla en palabras o en unidades del tipo Sujeto y Predicado y hacer una lectura global de un cuento.

"En todo caso, es importante explorar las posibilidades de segmentación en distintas circunstancias y relativa a distintas unidades lingüísticas".<sup>26</sup>

- ◆ **La hipótesis silábica :** Respecto de la hipótesis silábica investigada por Ferreiro, Tolchinsky sostiene que, en el cuadro evolutivo, ésta es una hipótesis de transición entre un escribir regido por a) la sintaxis del sistema y b) por la semántica propia del sistema alfabético. Alrededor de esta hipótesis se producen distintas interacciones que ilustran que el aprendizaje de la escritura procede y avanza por un interjuego permanente entre las representaciones internas y las restricciones propias del sistema.
- La hipótesis silábica constituye un progreso enorme en la representación del escribir, ya que se su-

peran las relaciones globales entre lo escrito y el enunciado oral y a cada parte de lo escrito se le atribuye una referencia sonora diferenciada.

La hipótesis de Tolchinsky es que "por interacción entre su representación de la relación entre lo escrito y lo dicho con las características de la escritura ( y de su producción escrita ) 1- linealidad, discrecionalidad, al principio, y número restringido de grafías, más adelante, -, el niño puede progresar en el sentido de una mayor articulación de la representación inicial".<sup>27</sup>

- El niño trabaja según la hipótesis silábica variando el número de marcas gráficas de producción a producción según el número de segmentos silábicos de la palabra. Las características de cada uno de los sistemas ortográficos regulan y coadyuvan a la sistematización de la hipótesis silábica.
- La segmentación de la palabra en sus componentes silábicos no precede al proceso mismo de producir la notación desde la emergencia de la hipótesis silábica. El escribir tiene efectos sobre la posibilidad de segmentar y éste sobre la interpretación de lo escrito.  
"El proceso de interacción entre representaciones permitirá la emergencia del principio alfabético a partir del escribir, y no a partir de un análisis del enunciado oral independiente del escribir".<sup>28</sup>  
En este aspecto, Tolchinsky cita las investigaciones de Mattingly - a las que hemos aludido en páginas anteriores- y afirma que la evolución de la hipótesis silábica -hasta que se constituye y posteriormente cuando se articula en el principio alfabético podría ser una evidencia en favor de la capacidad metafonológica como consecuencia del aprendizaje en un sistema alfabético..
- Al comparar distintas lenguas (catalán, castellano

y hebreo se constata que la estrategia de segmentación es silábica, pero las producciones de los niños reflejan las características del sistema ortográfico de cada lengua (vocálico en las dos primeras, consonántico en el hebreo).

- ◆ **El principio alfabético:** En el nivel alfabético se encuentran correspondencias entre grafías consonantes y vocales usando letras con valor sonoro convencional sobre el cual apoyar la correspondencia. Los niños reconstruyen los objetos sociales de conocimiento, por ejemplo el sistema de notación alfabética- delimitados y atentos a sus restricciones.

Tolchinsky sustenta una interacción entre lo notacional y lo nocional.

Reflexionar sobre la utilidad de las investigaciones psicológicas puede ayudar al replanteo de integrar esos aspectos en el ámbito escolar. De hecho esto es lo que propone el libro de Tolchinsky ya que se inicia con las reflexiones y sugerencias didácticas propuestas por un grupo de docentes y de allí la autora sistematiza la postura pedagógica.

---

### CAPÍTULO III

#### MÉTODOS Y ENFOQUES DE LECTOESCRITURA. RECORRIDO CRÍTICO

"Al comienzo de la escolaridad, el profesor cuenta con una predisposición pedagógica, un objeto de conocimiento socialmente valorado y representaciones que el niño ha construido como resultado de su activa interacción con ese objeto. Pero, repetimos, *eso es sólo el punto de partida*; sobre estas bases, deberá comenzar un largo proceso de transformación del conocimiento, y, para alcanzar este proceso de transformación, deberemos reconstruir la cultura escolar".<sup>29</sup>

Uno de los problemas más difíciles con que se encuentran los investigadores que estudian el desarrollo del lenguaje escrito es juzgar en términos de su propia competencia adulta las capacidades en desarrollo propias del niño.

Nosotros sabemos que aunque sea necesario el dominio de habilidades concretas para ejecutar e interpretar las grafías resultantes, la lectoescritura más que una técnica implica formas de pensamiento.

Pero, tradicionalmente leer y escribir eran considerados esencialmente métodos que se clasificaron en sintéticos o analíticos según las habilidades perceptivas puestas en juego. Para lograrlas en niño debía pasar por un período de aprestamiento que, en lo didáctico derivó en propuestas de actividades en donde el énfasis se ponía en los componentes neuro - psicomotrices de los procesos de lectura y escritura.

Berta Braslasvsky señala que el problema de la metodología en la enseñanza de la lectura nació en forma simultánea con el problema de la educación popular y que fue Comenio quien abrió el camino para ir defi-

niendo el método que facilitara la adquisición eficaz y rápida de la lectura.

"La querrela de los métodos tiene sus raíces en las disputas psicológicas del siglo y quizá por eso es tan apasionada".<sup>30</sup>

### 1 Métodos sintéticos

Parten de los elementos menores de la palabra (letras y sonidos) y llegan a ella mediante adiciones y combinaciones. Establecen la correspondencia entre lo oral y lo escrito a partir de los elementos mínimos fonema - grafema.

Haciendo hincapié en la actividad sensorial implicada en la lectoescritura, se requiere pronunciación correcta y enseñanza de un par de fonema - grafema a la vez. Se preocupa esencialmente por la codificación. Primero desarrolla la mecánica de la lectura y el descifrado para pasar luego a la lectura "inteligente", y por último a la expresiva. Propone ejercicios de repetición y refuerzo.

Se incluyen dentro de los métodos sintéticos el alfabético (en desuso), el fónico y sus variantes (onomatopéyico), el silábico y el psicofonético.

El método alfabético enseña el nombre de las letras y no los sonidos; es así literal y grafemático. El fónico toma como punto de partida el sonido para enseñar luego el signo y finalmente el nombre de la letra. Se afirmaba que era un método lógico y graduable, que ahorra esfuerzos en la enseñanza-aprendizaje.

En los métodos silábicos, las sílabas son las unidades claves que, combinadas se convierten en palabras y frases. Por lo general se enseñan primero las vocales con ayuda de ilustraciones. En el psicofonético, el aprendizaje se da a partir de la comparación de palabras, desarrollándose así el hábito de identificación al relacionar estructuras silábicas nuevas con otras ya aprendidas.

didadas.

"Los métodos de marcha sintética "implícita y espontáneamente respondían al concepto precientífico del atomismo para el cual los conocimientos, como todos los hechos de la vida psíquica comienzan por sensaciones elementales. Poco a poco, ellas se reúnen en la percepción y luego, sin saber exactamente de qué modo, vuelven a asociarse en otras zonas superiores de una inteligencia aparentemente preexistente que produce la unidad final de algo que parece reproducir aquello que se trata de conocer".<sup>31</sup>

### 2. Métodos analíticos:

Se incluyen aquí el método de *palabra generadora* y el *global* o *ideovisual*, como los más conocidos. Parten de la palabra (generadora) o unidades lingüísticas mayores (la oración, en el global). La lectura es un acto global o ideovisual; postula que las visiones de conjunto preceden al análisis. Lo previo es el reconocimiento global de las palabras u oraciones y el análisis de los componentes es una tarea posterior.

En la historia de la pedagogía aparece como primer antecedente de los mismos el *Orbis pictus*, en el que Comenio exalta la importancia del interés y de la asociación del concepto para realizar la lectura y donde aconseja unir el trabajo de la mano a la ejercitación de la vista y del oído. Pero es en el siglo XX donde se formulan todas las condiciones de un método cuyos comienzos se remontan a la mitad del siglo XVIII. Éstas son, en esencia: 1) la necesidad de partir de la motivación y el interés de los niños - ya sea introduciendo cuentos, juegos o ilustraciones. 2) La importancia de partir de la palabra o la frase, respetando así la "marcha natural del lenguaje", es decir, la significación. 3) Esto deriva en la relevancia de unir la significación a la enseñanza de la lengua. 4) Tomar como punto de partida una totali-

dad.5) El predominio de la percepción visual.

El método de *palabra generadora* (cuya fundamentación fue dada en nuestro país primero por el doctor Berra (1887) y por el profesor Ferreyra (1890) insiste en que el aprendizaje de la lectura debe partir de palabras enteras, completas y que se debe estimular a los niños para que sean ellos y no el maestro quienes analicen la palabra en sus elementos simples, lo cual no se ha dado en la práctica, puesto que es el docente quien realiza la descomposición silábica y el alumno quien la repite.

Con ligeras modificaciones, este método se ha aplicado del siguiente modo: 1) Lectura de la palabra generadora. 2) Descomposición de la palabra en sílabas (análisis) 3) Descomposición de la sílaba en sus elementos fonéticos (análisis) 4) Reconstrucción de la palabra generadora (síntesis) 5) Combinación de las sílabas conocidas para formar nuevas palabras. 6) Agrupación de palabras en frases y oraciones.

Decroly y Degand destacan en el proceso de lectura la función visual unida a la motora y a la actividad superior de comprensión. José Forgiione y Segers dan precisa cuenta en sus libros respectivos de los orígenes históricos y de la fundamentación psicológica del *método global*, así como de su aplicación en niños normales y con dificultades.

Por considerarlos conocidos no me detendré en las etapas que desarrolla cada método. Creo sí, conveniente enfatizar la "facilidad y seguridad" que brinda el método de palabra generadora al docente inexperto.

Por las investigaciones teóricas expuestas anteriormente sabemos que esta "facilidad" no es la del niño; sabemos también que se descuidan aspectos fundamentales relacionados directamente con los procesos constructivos del sujeto del aprendizaje: *la competencia lingüística y la capacidad cognitiva*.

Obviamente no se plantean el trabajo con textos que respondan a distintas modalidades discursivas, sino que parten de oraciones o palabras. Motores del aprendizaje son *la asociación y la repetición*. El error es evitado y, de producirse, corregido de inmediato puesto que, si se establece una asociación incorrecta, ésta quedaría fijada.

Dado que finalmente todos los procesos terminan en el análisis y combinaciones de grafemas y fonemas, debiéramos tener una actitud de revisión más atenta frente a estos métodos para ver qué es posible rescatar o al menos indagar en las propias concepciones de los enseñantes. Incluso, el conocerlos ayuda a ver cuál es el sustrato que subyace a muchas de las actividades desarrolladas en los actuales libros de lectura.

**2.1. El método integral:** Creado en nuestro país por el profesor Oñativia, reconoce sus fundamentos en la psicología genética y en los aportes de la neurología y la psicopatología. Afirma que el niño que se inicia en la lectoescritura posee un sistema verbal sincrético y que el aprendizaje de la lengua escrita implica el manejo de combinaciones y sustituciones lingüísticas que son propias de la lengua escrita. El lenguaje del aprendiente de esta edad está estrechamente ligado a lo emocional y a lo contextual al mismo tiempo que con sistemas semióticos, gestuales, rítmico-musicales, gráficos, etc.

Respecto del aprendizaje de la escritura sostiene Oñativia: "El niño debe aprender las reglas de la combinatoria y sustitución lingüística en la expresión escrita, de la misma manera que las aprendió en su expresión oral, esto es, enfrentándose con el sistema estructurado del lenguaje, ejercitándolo, superando construcciones deficientes, recurriendo al soliloquio (cambiando los términos y sus flexiones de número y género en el contexto verbal), dramatizando, dialogando

en la composición hasta alcanzar la traducción del lenguaje emocional y situacional en equivalentes gráficos"<sup>32</sup>

El método propone desenvolver los contextos extraverbales que dan fuerza al mensaje y formar progresivamente los esquemas mentales que subyacen al mensaje escrito. Consta de un primer período preparatorio en el que se propone desarrollar el esquema corporal, coordinar modelos visuales de escritura con patrones rítmicos de pronunciación, estructurar el espacio gráfico. En esta etapa reviste interés el recurso didáctico de las tarjetas dibujo que contienen esquemas representativos de la idea del objeto, acción o cualidad y cuyo color varía según la función sintáctica correspondiente. El período de lectoescritura corresponde a un segundo momento en el que se pasa de las tarjetas-dibujos a las tarjetas palabras introduciendo el grafismo con lectura simultánea. Se proponen juegos de sustitución de tarjetas con el mismo color de fondo, lo cual permite mantener la sintaxis.

En este período se organizan primero oraciones con tarjetas dibujos que son leídas colectivamente, para presentar con posterioridad la misma oración con tarjetas palabras, las cuales son copiadas en los cuadernos. Es de hacer notar que sobre esta primera acción se realizan variaciones morfológicas y semánticas. Así, de la escritura "el perro bebe leche", puede escribirse "Los perros beben leche"; el gato bebe leche, "los gatos beben leche", etc.

La tercera etapa corresponde al período de la sílaba, mediante el análisis de los textos conocidos, ayudándose con palmadas que permiten la separación en sílabas. Se utilizan tarjetas sílabeadas, en donde las palabras están marcadas en líneas de puntos. A partir de la formación de nuevas palabras, los niños escriben oraciones. El análisis grafemático es posterior.

Es notorio en el método integral la escritura de

oraciones aisladas, pero se destaca la importancia de la función semiótica y la relevancia que se concede a la organización sintáctica de la oración mediante el recurso de tarjetas de colores. No obstante la gramaticalidad explícita, ésta sólo se manifiesta en construcciones muy simples que omiten preposiciones y otros nexos conectores configuradores de formaciones discursivas de mayor significatividad.

Las investigaciones de Vigotsky y Luria fueron tardíamente conocidas en nuestro medio. Los trabajos anglosajones no alcanzaron la difusión necesaria para llegar hasta las aulas donde el docente desarrolla su tarea. Estrategias generales tales como poner en contacto al niño con distintos tipos de texto o usar funcionalmente la escritura son comunes a distintas teorías.

### **3- Actividades basadas en la teoría vigotskiana:**

Elvira Cuenca critica la situación educativa generada por la implantación de un diseño curricular que en 1981 había instaurado la provincia de Bs. As. La lentitud de la enseñanza de la lectoescritura en el primer ciclo y una larga didáctica del desarrollo y actividades vinculadas con la coordinación viso-motriz, esquema corporal y lateralidad sin relación directa con la lectoescritura.

De acuerdo con a) la teoría de Vigotsky y con b) investigaciones realizadas en nuestro país por B. Braslavsky, c) en el marco conceptual de la teoría del esquema (que se comenta reproduciendo las apreciaciones de la chilena Mabel Condemarin) más d) los métodos basados en experiencias de lenguaje (utilizados por Olga Cossettini e Iglesias en Argentina y Jesualdo en Uruguay) propone una serie de ejercicios o actividades para concluir finalmente que:

"No existe un método ideal para la enseñanza de la



lectoescritura. Cada maestro crea su propia metodología, tomando como base el lenguaje natural y las experiencias del alumno y teniendo en cuenta sus esquemas, para enriquecerlos cada vez más, contribuyendo a formar aquellos de los cuales carece".<sup>33</sup>

Coincidimos con algunas apreciaciones teóricas pero no con la afirmación de que el lenguaje escrito es transcripción del oral. La autora presenta una variedad de actividades que obviamente atraen al docente porque están explicitadas y apuntan a aspectos específicos de la lengua. Algunas de ellas son semejantes a las propuestas por Borzone de Manrique y Marro, así como la terminología de "palabras picaronas" recuerda a las "chispipalabras" o "palabras mágicas".

Estas estrategias son las que aún hoy pueden ser observadas en las carpetas de actividades que manejan los maestros.

No voy a detenerme en cada una de ellas, sino mencionar que se establecen secuencias paso a paso y terminan combinando lo fonético y alfabético. Pese a la crítica que la autora realiza a las escrituras producidas por la aplicación del método de palabra generadora, lo que propugna como ejemplo de escritura significativa es lo siguiente:

"Canela es muy dormilona. Canela tiene una cola larga. Canela soñó con Pipo. Pipo es un gato. Pipo ama a Canela. Canela se lastimó una pata. Pipo la curó".

El resultado no es un texto que reproduzca el habla real de los chicos (tal como propugna teóricamente Cuenca) que sí utilizan en sus expresiones nexos y estructuras complejas. Éstas son oraciones prefabricadas por el maestro que luego el niño debe copiar.

"Los pequeños realizaron redacciones cortas en lenguaje natural, utilizando y enriqueciendo sus esquemas,

relacionando lenguaje oral y escrito, a partir de una vivencia compartida por todos. Aclaración importante: el haber trabajado con la palabra Canela, hizo que los alumnos, espontáneamente, en las clases subsiguientes, reconocieran y formaran palabras tales como casa, cosa, loco, come, saco, etc."<sup>34</sup>

En síntesis, la mayoría de las propuestas didácticas se centran en la *palabra* y las *oraciones* resultantes no contribuyen a que el niño genere un discurso personal.

#### **4- Fundamentos didácticos a partir del marco psicogenético**

En este apartado voy a desarrollar los Fundamentos didácticos tal como han sido conocidos por los maestros y profesores, ya sea mediante cursos de divulgación o publicaciones en editoriales de fácil acceso.

Las primeras investigaciones de **E. Ferreiro** y **A. Teberosky** tuvieron una enorme difusión entre los maestros, aunque expresamente las investigadoras habían aclarado que no proponían una nueva metodología de enseñanza - aprendizaje.

**Ana Teberosky** comienza en 1980 su primera experiencia de práctica educativa con un grupo de niños de nivel preescolar en una escuela urbana de Barcelona. Los principios metodológicos que guiaron la organización del trabajo en el aula fueron los siguientes:

- Los niños trabajaban en grupos de cinco o seis alumnos, organizados por la maestra según el criterio de reunir a sujetos de distinto aunque próximo nivel de conceptualización sobre el sistema de escritura a fin de favorecer intercambios fecundos.
- La maestra no impartía enseñanza: proponía actividades, facilitaba intercambios y socializaba las preguntas.

- Dentro del grupo los niños podían escribir, copiar, corregir sus producciones y las ajenas.

Estos principios generales orientaron experiencias posteriores en distintos países. En 1984 A.M. Kaufman realiza una experiencia didáctica en primer grado de la escuela Jean Piaget de Bs.As. La tarea contó con dos modalidades de trabajo complementarias:

A) Evaluaciones individuales para planificar la organización del trabajo. Las mismas consistían en entrevistas conducidas según el método clínico- crítico característicos de los trabajos piagetianos en las que se proponía a los niños distintas situaciones de producción e interpretación de textos.

B) Actividades de aula conducidas por la maestra. La organización aúlica respondía a las del "trabajo en rincones" del Jardín de Infantes, pero los niños estaban agrupados por niveles de conceptualización semejantes y el material y las actividades posibles permitían en mayor medida la producción e interpretación de textos y la reflexión sobre las escrituras.

Se introdujeron letras móviles, revistas, libros, periódicos u otros portadores de textos. La maestra trabajaba rotativamente con cada uno de los grupos durante una hora.

A.M. Kaufman que en nuestro medio es quien más ha llegado a los docentes, sugiere recrear en el aula situaciones reales de lectura y escritura para que los niños descubran para qué sirve leer y escribir. Se proyectan actividades permanentes para todo el año escolar, entre ellas *producción* de distintos textos: cartas, invitaciones, cuentos e *interpretación* de variados portadores de textos.

"Se procuraba elaborar con cada unidad didáctica un proyecto de acción, vinculándolos con contenidos de otras áreas, en el que se seleccionaban varios portado-

res de textos relacionados con el tema, y se proponían diferentes situaciones de lectura y escritura".<sup>35</sup>

Así, muchos docentes comenzaron a indagar en las aulas los niveles de conceptualización de los alumnos. La letra de imprenta mayúscula se convirtió en una marca característica del nuevo enfoque, generando un malentendido que proviene de otorgar a la letra una importancia mayor de la que tiene en la escritura como sistema de representación de significados. Otras confusiones derivaron de querer transferir lo que era una investigación clínica a las distintas situaciones escolares.

Algunos de estos malentendidos, manifestados por los propios maestros fueron:

- Creer que enseñaban a escribir mediante el método *psicolingüístico o psicogenético*.
- Considerar que no hay que corregir el error.
- Hacer avanzar al niño de hipótesis en hipótesis, como si las mismas fueran pasos escalonados de un método.
- Armar un libro de lectura con las producciones textuales de los niños y utilizarlas como único libro de lectura.
- Creer que el maestro no debe enseñar nada, ya que son los niños solos quienes construyen el aprendizaje.
- Ceder a las presiones institucionales o familiares y cambiar al método de palabra generadora para que un porcentaje mayor de niños escribiera "oraciones entendibles".

Además muchos de los maestros y los propios formadores de maestros no siguieron profundizando en las lecturas de investigaciones que revisaban, modificaban o ampliaban las posturas iniciales. Este aspecto es esencial puesto que se instalan patrones de malentendimiento difíciles de modificar.

Por otra parte, en el campo teórico la difusión de los trabajos de Vigotsky, de la psicología cognitiva, las líneas comunes con las investigaciones anglosajonas permitió a los mismos estudiosos una reflexión más acabada sobre ciertas cuestiones.

Fruto de ello es la entrevista que realizara Herminia Mérega a A.M.Kaufman en 1992, quien dice:

- ⇒ "A esta altura no se puede seguir confundiendo constructivismo con *laissez-faire*. El respeto por las ideas de los niños no debe llevar a la aceptación pasiva de los errores, ni siquiera cuando se trata de los tan mentados errores constructivos".
- ⇒ "Creo que no es bueno marcar sistemáticamente todos los errores, pero tampoco me parece adecuado no rectificarlos nunca".
- ⇒ "Para que el niño vaya apropiándose simultáneamente del sistema de escritura y del lenguaje escrito, se planifican actividades que contemplan este doble aspecto".
- ⇒ "La reflexión sintáctica tiene sentido cuando se da articulada con los textos y al servicio de la intención del que escribe".
- ⇒ "Si la maestra cree que la ortografía es un capricho inútil no va a estar en una buena posición para convencer a sus alumnos de que es un tema importante y que vale la pena hacer el esfuerzo de encararlo".<sup>36</sup>

Estas y otras consideraciones marcan un cambio respecto de posturas iniciales; se hace hincapié en la lectura de textos completos y funcionales, en la importancia de la revisión textual y de la reflexión gramatical.

También Lerner y Palacios desde la investigación didáctica reflexionan sobre la propuesta pedagógica constructivista, manifestando el propósito de modificar una realidad que agobia con los índices de fracaso escolar.

¿Qué hay de nuevo y qué hay de viejo en el nuevo enfoque? Es el interrogante que oficia de marco a un análisis retrospectivo útil para relacionar posiciones pedagógicas del pasado y la actual propuesta propugnada.

En coincidencia con A.M.Kaufman y evidenciando (sin declararlo en ningún momento explícitamente) la influencia de Vigotsky y Bruner en el abordaje didáctico, las autoras reafirman la responsabilidad de la escuela de poner a los niños en contacto con objetos de conocimiento que de otra manera no estarían a su alcance, así como la elaboración de los saberes en forma cooperativa.

Valorizan la importancia de conocer el proceso constructivo realizado por los niños para entender y valorizar sus producciones y aclaran que la propuesta didáctica está fundamentada en la *teoría psicogenética del aprendizaje* y en un conjunto de *investigaciones psicolingüísticas* que han puesto en evidencia el modo en que el niño se apropia del conocimiento sobre la lengua escrita.

Proponen como modalidad de trabajo la planificación de proyectos permanentes (periódico escolar, biblioteca circulante, etc.) porque los mismos permiten asegurar la continuidad del proceso y a partir de ellos surgen actividades parciales que imponen tratamiento de situaciones de aprendizaje específicas.

"Nuestra propuesta representa un esfuerzo por brin-

dar a los niños la oportunidad de interactuar - también en la escuela - con la lengua escrita tal como es, por poner a su disposición toda la gama de materiales escritos que se utilizan fuera del ámbito escolar, por brindarles la posibilidad de leer y producir textos correspondientes a diversos estilos y géneros, por plantear la lectura y la escritura en contextos funcionales".<sup>37</sup>

Las reflexiones de **Lerner** y **Palacios** arrojan luz sobre muchas cuestiones pero es un planteo general centrado en la apropiación del conocimiento que no especifica las cuestiones del sistema de la lengua en sí mismo.

En este aspecto, la delineación del trabajo didáctico de **Mirta Torres** y **Stella Ulrich**, discípulas de **Lerner** concretiza algunas inquietudes de los maestros ya que, como ambas dicen la organización de las acciones didácticas dependen por una parte del concepto acerca de cómo aprenden los chicos, y por otra, acerca de qué es la lengua escrita. Porque la descripción del proceso de reconstrucción de la lengua escrita revelan aspectos psicológicos y epistemológicos que constituyen un aporte necesario pero que no alcanza para los docentes que intentan construir una nueva práctica pedagógica.

"Con respecto a la escritura, específicamente, debíamos intentar que los niños produjeran textos cuyo contenido resultara cada vez "más organizado" y en el que comenzaran a considerarse más convencionalmente la ortografía de las palabras y los signos de puntuación".<sup>37</sup>

La experiencia pedagógica propugnada se ejerce en 2° y 3° grado y por el contenido mismo del trabajo se rescatan aquellas interacciones cuyo contenido es la lengua escrita.

La maestra construye actividades problemáticas interesantes e interpreta lo que sucede en el aula; una situación de clase nunca tiene un comienzo en sí mis-

ma; siempre se relaciona con lo realizado hasta ese momento y queda abierto para retomar cuestiones futuras. No son actividades aisladas; guardan secuencia y consecutividad.

Tanto en las estrategias didácticas como en la intervención docente son observadas cuestiones textuales:

- Tener en cuenta al posible lector para descubrir los aspectos de la escritura que permitan que el interlocutor ausente entienda lo que el autor quiso decir.
  - Reflexión sistemática sobre aspectos de la escritura, como los signos de puntuación.
  - Modos de organizar convencionalmente el texto, ya que el conocimiento de los distintos tipos de discurso permite observar de qué manera pueden elaborar sus propios textos. Así el acercamiento a *modelos textuales* sirve para que los niños observen las soluciones que convencionalmente se dan a determinados problemas
  - Reescritura de los textos y trabajo sobre los borradores.
  - Se trabaja mediante proyectos, relacionando contenidos de otras áreas. El maestro es responsable de prever los contenidos de las áreas que deben ser tenidos en cuenta y paralelamente anticipar qué tipo de textos los chicos van a consultar.
- "En todos los casos será necesario decidir qué texto se debe producir, pensar dónde colocar los signos de puntuación, o qué grado de formalidad debe tener el discurso; se retoman, pues, los mismos problemas en distintas situaciones."<sup>38</sup>

El libro de Torres, Ulrich hace hincapié no sólo en las conceptualizaciones de los niños sino en la interpretación textual y en la intervención pedagógica, explicando con claridad la vinculación de la ortografía de las palabras con aspectos semánticos, morfosintácticos y pragmáticos. Aunque los contenidos procedimentales están pensados para el niños ya alfabéticos es posible trabajar con esta propuesta desde el inicio de la escolaridad.

Con estrategias semejantes pero con mayor ahondamiento en lo lingüístico se presenta la *Didáctica de la Lengua* para 1º, 2º y 3º, de Norma Desinano.

El encuadre teórico constructivista - interaccionista que le sirve de base se enuncia sin desarrollarlo, por el convencimiento de su autora sobre la existencia de un nivel de información suficiente sobre el tema.

"Esto quiere decir que se ha cumplido una etapa que llamamos de divulgación; esto obviamente, no implica ni que la información sea suficiente ni que haya sido adecuadamente elaborada por todos los receptores. Una información elaborada es una información re/construida y transformada en conocimiento, y para alcanzar este resultado es necesario profundizar y ampliar la información recibida a través de lecturas que permitan el estudio de los temas. En este sentido mi postura es lamentablemente tradicional: aprender de oídas no me parece la única ni, mucho menos, la mejor forma de aprender".<sup>39</sup>

Respecto de la oralidad se recuerda que el niño, aunque ya esté alfabetizado pasa muy lentamente de un uso oral del lenguaje a un uso escrito y que las construcciones gramaticales escritas son distintas a las de la oralidad.

En el libro se plantean por separado tres campos de trabajo: el discurso, el texto y el sistema y las posibilidades de integrarlos. A partir de producciones infan-

tiles se discuten aspectos para realizar propuestas didácticas con fundamentos teóricos tanto desde el encuadre psicogenético - interaccionista como desde teorías lingüísticas y sociolingüísticas

Cada capítulo por campo de trabajo se cierra con un resumen a través del cual el lector puede recordar desde puntos teóricos claves hasta sugerencias didácticas. Así, por ejemplo en el campo del discurso se define el término y se caracterizan distintas variedades discursivas, entre las que ocupa un lugar fundamental la *narración* ya que dentro de la adquisición de la lengua materna es la primera que el niño logra construir de manera autónoma.

La autora advierte a los maestros algunos puntos claves que son constantes en todos los discursos:

- "la situación didáctica debe centrarse en una situación comunicativa adecuada para el discurso.
- todo discurso tiene rasgos estructurales que hay que reconocer y utilizar.
- no todos los rasgos estructurales pueden ser aprendidos por el niño del primer ciclo; lo importante es que se lo ponga en contacto con el tipo de discurso.
- el acto de escritura debe surgir como una consecuencia natural de la situación comunicativa creada.
- La escritura de cualquier tipo de discurso requiere de un plan previo. Este plan debe ser pensado por los niños antes de escribir: pensado con la orientación del maestro, en conjunto con todos los chicos, en grupos de dos o tres, reorientados por el maestro, hasta que los niños sean capaces de proponérselo en forma autónoma"<sup>40</sup>

En el campo del texto, se plantean como requisitos la coherencia, mantenimiento de referencia, empleo de nexos adecuados, formas específicas de introducción de diálogo. Las estrategias de trabajo sugeridas implican los dos ejes fundamentales de actividad con el texto escrito: la lectura y la escritura. Reescritura y borradores debieran quedar en el cuaderno del niño ya que éste es un instrumento de trabajo que da cuenta del proceso realizado.

"Este trabajo lleva tiempo, es cierto, pero dedicar el doble de tiempo a una tarea puede traer como resultado un aprendizaje construido por el niño a través de su propia práctica y un mejoramiento de todas sus producciones textuales".<sup>41</sup>

En el campo del sistema se diferencian los términos *alfabético* y *ortográfico*, considerando al primero el principio fundamental del sistema que es controlado por la relación biunívoca entre grafemas y fonemas. El principio alfabético es el que permite que un texto sea inteligible, por lo tanto, comunicativo. De esto se deriva que el maestro pondrá de relieve los usos normativos y pedirá las modificaciones necesarias, pero para evaluar los logros del niño primero atenderá al principio alfabético y luego a las convenciones ortográficas.

Que el texto es un todo unitario en el que los distintos aspectos se encuentran inextricablemente unidos es un axioma básico que se desprende de este planteo.

Si bien esta autora comparte con otros (Kaufman, Torres Ulrich, Lerner) el encuadre teórico constructivista se define explícitamente como interaccionista y brinda información lingüística precisa y contextualizada. Esto posibilita al alumno del Profesorado o maestro en ejercicio revisar o actualizar sus propios conocimientos de la lengua en la medida que interpreta las producciones

infantiles.

Adquirir conciencia definida de las dificultades que los niños deben superar en la comprensión y producción textual puede llevarlos a generar y estructurar su propio discurso, puesto que las obvias dificultades de los niños son, en muchísimos casos, las de los propios futuros docentes.

El libro de Desinano ofrece, sin proponérselo explícitamente una posibilidad de trabajar con los alumnos del profesorado en esos tres campos integrados, el discurso, el texto y el sistema, ampliándolos con otras cuestiones teóricas. En la instancia actual en que no vemos por dónde ni desde dónde mejorar el nivel lingüístico de los futuros maestros, ésta puede ser no una receta sino una propuesta tentativa.

Esta propuesta ha sido ampliada y en parte modificada en relación con nuevos puntos de vista teóricos en su último libro *Didáctica de la lengua para el 1° ciclo de la E.G.B.* Su destinatario explícito es el maestro al que conmina a evaluar continuamente la práctica aúlica textual de los niños como parte de un compromiso profesional que debiera ser también parte del código ético del docente.

La didáctica propuesta se centra en el modo de interactuar con el niño para que aprenda aspectos de la lengua mientras textualiza tanto en la oralidad como en la escritura, advirtiendo que esta sistematización no puede ser el resultado de una estricta progresión ya que no es posible determinar con total exactitud cuándo surgirá el problema textual encuadrado en un tipo de discurso.

En un sentido más profundo y complejo, lo nuevo que aporta esta didáctica es el tener en cuenta que en el lenguaje se muestra lo que el sujeto es funcionando en el discurso.

"De ese sujeto se habló, a él muchas veces se le

puso nombre, a él se le habló desde mucho antes de que en sus pulmones entrara el aire por primera vez y pudiera producir algún sonido. El lenguaje le permitió separarse del mundo madre en el que esta susbsumido y le dio la posibilidad de ser yo a partir de decir yo, por lo cual se ha constituido como sujeto funcionando en el lenguaje, es decir, discursivamente, en la medida en que el lenguaje está presente en los discursos sociales".<sup>42</sup>

Esta última afirmación posee relevancia esencial en el desarrollo del trabajo posterior y en la concientización por parte del docente sobre los alcances y límites del trabajo aúlico. La textualización es una actividad individual; pero cada vez que el sujeto interactúa lingüísticamente lo hace enclavado en una intertextualidad.

"Este principio plantea que todo texto es una caja de resonancia en la que suenan muchos textos, todos los textos a los que el sujeto ha tenido acceso: en otras palabras su texto es uno dentro del marco casi infinito de su cultura socialmente acotada en el aquí y el ahora de la coyuntura histórica"<sup>43</sup>

Las nociones bajtinianas, retomadas por Kristeva y por muchos otros teóricos de la literatura, hacen su entrada en esta problemática de adquisición de la lectoescritura. Las actividades de lectura y escritura no se conciben separadas y, cuando el niño parafrasea un cuento, toma el discurso del autor y lo hace suyo, pero también agrega detalles, omite, interpreta y textualiza, en fin, de acuerdo con su propia recepción. El resultado a evaluar no es la fidelidad absoluta al texto modelo o hipotexto, sino la posibilidad de ir funcionando autónomamente en el discurso.

La autora ejemplifica con numerosas produccio-

nes infantiles que dan muestras de la interacción de los niños con los textos, a los que han modificado, continuado y convertido en una versión personal.

### **El programa ECOS**

El programa ECOS, de Borzone de Manrique y Marro se propone colaborar con los maestros en la planificación de actividades de enseñanza; no se define como método sino como programa que integra factores actitudinales, cognitivos, comunicativos y sociales con una modalidad didáctica que necesita de todos los tipos de interacción.

"La tarea se centra en reconstruir los sentidos del textos y compartirlos. Los marcos sociocognitivos (los conocimientos sobre convenciones sociales que los niños traen a la escuela), afectivos y actitudinales de los niños, tienen un papel fundamental en la comprensión de los textos. Es importante, en este sentido, activar los conocimientos previos y fijar los objetivos de la tarea (leemos para buscar información, para conocer una historia nueva, etc., es decir fijar propósitos"<sup>44</sup>

El programa Ecos propicia la intervención del docente así como un reconocimiento del error como ocurrencia normal que el docente tratará de representar con mayor claridad. El curso del aprendizaje de la lectura y escritura se caracteriza por una variedad de acciones del niño con el lenguaje escrito (reconocimiento de que la escritura tiene significado, identificación de escritura en contexto, conocimiento sobre aspectos convencionales de la escritura, habilidades para segmentar palabras en fonemas, conocimientos sobre las características estructurales de los textos, reconocimiento de las palabras como patrones visuales, etc.)

Estas dimensiones del conocimiento guardan una estrecha relación entre sí.

"No se trata de etapas sucesivas sino de desarrollos cuya superposición temporal es muy compleja".<sup>45</sup>

En la interacción del niño con la escritura mediada por el apoyo del adulto y del entorno socio-cultural el niño descubre los principios del lenguaje y desarrolla estrategias de comprensión y producción textual.

"Las situaciones que proporciona el docente de interacción del niño con la escritura deben ser variadas para dar lugar a la construcción de estrategias diversas, de manera tal que las acciones no estén siempre focalizadas en el mismo componente del proceso de producción".<sup>46</sup>

El libro comentado consta de dos apartados: en el primero presenta el programa Ecos, enfoque que intenta conjugar lo teórico con lo práctico en una alternancia no siempre resuelta adecuadamente. El segundo, titulado *La investigación en lectura y escritura* es un planteo conceptual que desarrolla aportes provenientes de la psicolingüística y la sociolingüística con ensamblada precisión.

Si bien desde el encuadre teórico y desde las experiencias de lectura y escritura en el aula dice propiciar la comprensión y producción de variadas tipologías discursivas (tal las acciones: Usos funcionales de la escritura, Leer con apoyo en el contexto, escritura espontánea, Lectura de textos, lectura de cuentos) son las acciones de segmentación léxica y fonológica así como la escritura de determinados tipos de palabras las que atraen al maestro o al alumno-futuro docente y las que son explícitamente pautadas por el programa E.C.O.S.

Y es que creo que el foco de enseñanza se centra en la *palabra*, deslindando por medio de distintas acciones las marcas notacionales y las fonológicas. La integración de la problemática de la adquisición a partir de

lo textual queda enunciado teóricamente o de modo genérico; en la práctica predomina la variedad de estrategias que apuntan a los juegos con rimas y con sonidos iniciales o finales.

Lo que considero contradictorio dentro del encuadre general del trabajo (que apunta a la seriedad científica) es la creación de términos confusos para entidades lingüísticas que no pueden justificarse didácticamente. Tal las *palabras mágicas* y las *chispipalabras*.

"En el programa Ecos llamamos 'palabras mágicas' a las palabras cortas y muy frecuentes como lo son, por ejemplo los artículos, preposiciones, nexos, pronombres". Y luego "las chispipalabras son aquellas que los niños eligen (sus palabras preferidas) para leer, escribir y jugar. Al realizar acciones frecuentes de lectura y escritura con estas palabras, el niño pone en marcha diferentes estrategias para su reconocimiento. Así como sucede con las palabras mágicas, pronto las incorpora como patrones visuales específicos y puede identificarlas rápidamente (acceso visual directo al significado)".<sup>47</sup>

Esta clasificación totalmente arbitraria no tiene justificación lingüística, induce a error al alumno y a confusión al maestro que no discrimina críticamente pero que es atraído por estrategias pautadas y atractivas. En suma, trata de conciliar el discurso y la palabra, pero es ésta la verdadera protagonista del programa. Por otra parte, al ser un libro coautorial no se ha logrado unidad de criterio para armonizar la fundamentación teórica con las propuestas didácticas.

Ni la segmentación léxica ni la fonológica me parecen inadecuadas en algún momento de la intervención docente; si convertirlas implícitamente en sostenes del programa. Por otra parte, el docente tiende a reproducir



los modelos de enseñanza con los que él mismo aprendió, de ahí también la adhesión a lo que se asemeja a los métodos fónico y generadora.s coincidentes con estrategias presentadas por las autoras de los libros comentados precedentemente.

Con la excepción de los métodos tradicionales y las estrategias de Elvira Cuenca, las propuestas actuales coinciden en la consideración de una escritura funcional y significativa, en la utilización de textos variados, en la revisión de lo escrito, en la valorización de los modelos textuales, en actividades de anticipación e interpretación de significados.

Una consideración aparte me merece la propuesta de Desinano por la profundización en el concepto de funcionamiento en el discurso y las implicancias que conlleva para el actuar docente conocer esta temática. Conocer-la para conocer-se, para ver su lenguaje en otros lenguajes y actuar así en consonancia con el niño que se está alfabetizando. Esta didáctica coincide con ciertas afirmaciones que habíamos esbozado al inicio del trabajo. Bajtín, Barthes, Kristeva, Genette, algunas teorías literarias, el psicoanálisis (desde otra perspectiva) ofrecen aportes para encarar la tarea alfabetizadora.

Tarea no fácil porque exige la conciencia (no siempre consciente) de mirarse, mirándonos y de reconocer que hablando, somos hablados.

## CAPÍTULO IV

### UNA MIRADA SOBRE LOS LIBROS DE LECTURA

De ningún modo exhaustivo, este capítulo tiende a echar una mirada sobre los libros de lectura habitualmente utilizados por los docentes. Libros y carpetas de actividades que están en la biblioteca escolar. Su origen y ubicación en la misma es variado: compra del propio docente por recomendación de un colega, distribución gratuita de las distintas editoriales como modo de promoción; donaciones o partidas enviadas por organismos educacionales dentro de un plan social de lectura o alfabetización.

Lo cierto es que el material en cuestión es heterogéneo. Lo cierto es que los docentes lo consultan, y aunque no los adopten y acerquen a las aulas como únicas lecturas, acuden a ellos en busca de actividades para realizar en clase. Actividades que, en fotocopias o dictadas como consignas a resolver, ingresan al cuaderno diario.

El libro escolar es, en sí mismo, un objeto complejo, sujeto a imposiciones institucionales, puesto que debe responder a los programas vigentes, a factores pragmáticos -ya que debe poder ser usado de un año a otro- y sujeto a imperativos comerciales. El mercado de los libros escolares es al mismo tiempo limitado y gigantesco.

"Cada casa editorial multiplica los títulos para ofrecer una gama de posibilidades a sus clientes, copia el producto de la competencia que se vende bien, inventa varios ropajes para revestir contenidos idénticos".<sup>48</sup>

Los maestros se valen de varios libros a la vez; de

algunos toman las lecturas; de otros, estrategias didácticas. La permanencia de los materiales en los estantes supera las novedades, por otro lado las editoriales reciclan con ilustraciones o tipografías novedosas, títulos antiguos.

Como dice Bombini, por afuera o por detrás de los libros de textos en tanto productos del mercado y vehiculizadores de la cultura escolar, se pueden descubrir otras tramas a partir de las cuales la construcción de un discurso crítico es posible para que docentes y alumnos de esa formación pensemos nuestra práctica. En tal sentido, el análisis de este tipo de producción editorial posibilita un recorrido en el que se concilian o se oponen propuestas didácticas y encuadres teóricos.

Los docentes de Profesorado, más aún los universitarios, quedamos muchas veces anclados en lo epistemológico sin indagar en profundidad las distintas actividades lingüísticas que se abordan en las aulas concretas. Es común oír de boca de los futuros maestros estas afirmaciones: " *No sabemos cómo enseñar eso; nos dieron la teoría pero no nos indicaron de qué modo llevarla a cabo...*"

El complejo problema entre objetos de saber y objetos de enseñanza queda al desnudo; falta la transposición didáctica, esa transformación mediante la cual el conocimiento científico se constituye en objeto a enseñar y éste en conocimiento enseñado, en el cual jamás se produce una reducción lineal término a término entre dichos saberes científicos y las implicaciones didácticas. Junto con ellos el sujeto que aprende, inserto en un contexto social determinan el contrato didáctico en el que el enseñante adopta decisiones.

Entre el profesor de la asignatura y el alumno de nivel terciario el "maestro en ejercicio", "el que le toca en la práctica" se convierte en un mediador que indica al "alumno residente" estrategias, temas, enlaces para

responder al dictado concreto de la clase, alcanzándole también el material bibliográfico (manuales y textos) que él mismo maneja. La mayor o menor distancia entre las fuentes del conocimiento científico y el producto que resulte de las transformaciones darán lugar a distintas modalidades de intervención.

Esto nos mueve a ciertas reflexiones: Leer los textos escolares activamente, sin prejuicios; reconocerles carencias y hallazgos, no aceptar pasivamente que todo lo publicado por una editorial prestigiosa es lo mejor ni creer que hay que desechar sin más lo que no corresponde a los últimos años. Conocer los marcos teóricos de los distintos enfoques sirve a la hora de seleccionar libros o de proponer ejercitaciones a resolver por los alumnos; muestra cuándo y dónde se superponen zonas de saber provenientes de distintas conceptualizaciones lingüísticas.

Manejar los libros es útil, en suma, como experiencia para teorizar a partir de esa determinada práctica lectora y poner en acción ciertos principios conceptuales; para revisar las capacidades metalingüísticas de los alumnos según el proceso cognitivo que realicen, para resaltar las "zonas de riesgos" entre las propuestas de alfabetización y las estrategias didácticas, fundamentalmente si éstas no guardan coherencia con aquéllas.

"Aquí se abren cuestiones centrales, como qué es una lengua escrita; qué procesos de adquisición se reconocen en el sujeto que aprende; qué relación existe entre lengua oral y escrita, y qué sabe el maestro sobre estos problemas"<sup>49</sup>

Un aspecto que sería importante tener en cuenta dada la reforma curricular implementada a partir de los C.B.C es el manejo simultáneo - por parte del docente o alumno del profesorado- del libro dirigido al maestro y del libro de lectura para el niño. En efecto,

un libro de texto que se lanza al mercado con ciertas nuevas metodologías o conceptualizaciones debe garantizar la transmisión de una cierta información que le permita al enseñante entrar en contacto con ella. Una estrategia que apunta a esa divulgación es la producción por parte de la editorial de un cuadernillo dirigido al maestro, que se abre generalmente con una fundamentación o marco teórico y que luego guía, a veces paso a paso, el desarrollo de cada uno de los temas del libro del alumno.

Lo deseable sería que ese marco teórico explicitado guardara coherencia con las actividades propuestas y que mencionara la bibliografía de consulta para que fuera posible a partir de allí reconstruir los marcos conceptuales sin contar con la única voz del divulgador. Es aquí donde entra en juego la claridad que el enseñante posea acerca de la lengua escrita como objeto de conocimiento para aceptar, rechazar o tomar decisiones de intervención.

Esta problemática, pero en relación con los textos de enseñanza secundaria ha sido tratada críticamente por Gustavo Bombini, el cual afirma:

"Creemos que una divulgación pedagógica efectiva dirigida a los profesores habrá de tener en cuenta las necesidades específicas de sus destinatarios, buscando articular los saberes propios de su formación y de su práctica con los saberes nuevos. El texto de divulgación dirigido a docentes habrá de construirse a partir de una zona de saber que se considere saber a enseñar, más allá de las restricciones que impondría el seguimiento punto por punto de los capítulos de un determinado manual para el alumno".<sup>50</sup>

Al seleccionar los textos escolares es necesario tomar conciencia que- como afirman Ana María Kaufman y M.E.Rodríguez esos materiales se relacionan con las políticas educacionales del nivel correspondiente, con

las normas curriculares que las habilitan y y los enfoques pedagógicos sustentadores. Es importante atender a los modelos culturales que los libros en cuestión, en tanto lenguaje, ofrecen: a su lecturabilidad y a las situaciones concretas de uso que atañen a la operatividad de las realizaciones lingüísticas en el aula.

En los textos con los cuales he trabajado puedo hacer una primera observación:

- Hay libros que no son propiamente tales, puesto que son también cuadernos para escribir, armar, pegar recortes. La mayoría de los materiales escolares responde a este esquema.
- Hay colecciones con propuestas separadas en distintos libros para el mismo curso: "Libros para leer. Libros para jugar. Libros para conocer".
- Hay carpetas de actividades con ejercicios ortográficos, gramaticales y de comprensión lectora.

Para el presente capítulo he seleccionado los que corresponden al primer ciclo de E.G.B., fundamentalmente los de 1° año y me centraré a) en la adhesión a determinado método o enfoque de lectoescritura; b) en el uso de consignas como discurso escolar; c) en los caracteres paratextuales como elementos indicadores de las propuestas y d) en la literatura para niños dentro de los libros o manuales escolares.

#### **Encuadres flexibles: actividades múltiples**

La necesaria "limpieza" que el tiempo hace por las estanterías de las bibliotecas de aula determinan que ya no existan en las que he consultado libros que respondan específicamente a los métodos alfabético, fónico o silábico puros.

En general, incluso los más antiguos son eclécticos y no responden paso a paso a los lineamientos teóricos de los métodos en cuestión. Por una parte esto responde a que el libro de lectura comienza a usarse no en forma inmediata sino meses después de iniciado el período escolar. Una mirada minuciosa sobre los cuadernos de los niños debiera complementar este estudio. Pero, por otra, una observación atenta permite reconstruir la concepción fundante.

**1- El método global:** Si el método global sostiene que la lectura es un proceso de captación de ideas, el aspecto comprensivo debe acompañar al de reconocimiento de oraciones desde las primeras etapas.

En las fases iniciales predominan las frases ( u oraciones unimembres) simples y extraídas del mundo cotidiano del niño, que han de ser la primera escritura que el alumno hará en su cuaderno.

Día de sol. Día nublado. Día de lluvia.

Hoy es...

Yo me llamo...

Nenes y nenas van a la escuela.

*Ésta es mi maestra. Mi maestra y yo. Mis amigos y yo.*

Las consignas ordenan la copia de esas breves oraciones y la escritura se presenta tanto en cursiva como en imprenta. En forma gradual se pasa del reconocimiento de las oraciones a las palabras, se ofrecen ejercicios de separación en sílabas y formación de nuevas "expresiones" a partir de ellas. También actividades de completación grafemática, empezando por las vocales, luego por algunas consonantes, hasta finalizar con las sílabas compuestas.

Así, por ejemplo después de la lectura de un cuento se propone la redacción de una oración breve alusiva al mismo, la escritura del nombre del personaje y la

separación silábica de dicho nombre, cuya notación es siempre en letra cursiva e imprenta.

La predicción a través de dibujos y la completación grafemática adquieren relevancia en este método que es "ideovisual" o "visual- ideográfico". Es así que en un libro que responde a esta concepción se sostiene que la lectura de la imagen es el primer aprendizaje del niño puesto que se aprenden a leer las imágenes que son también un texto. Por otra parte se afirma que:

"La frase es la mínima agrupación de palabras con sentido y por eso se parte de la lectura global de frases. Pero de todos modos, el libro utiliza también palabras aisladas, llamadas generadoras, sílabas y letras, posibilitando la discriminación de fónicos y, en otro nivel, la predicción y la inferencia. Son procedimientos alternativos y eclécticos para facilitar los aprendizajes a lectores de muy distinta condición"<sup>51</sup>

Los textos siguen una graduación sistemática; al principio con un vocabulario mínimo, introduciendo una dificultad por vez; va de la frase de lectura global y escritura imitativa a la discriminación de la palabra aislada y de allí a los fonemas y grafemas. Se focalizan letras del contexto de las palabras para poder diferenciarlas por semejanzas y sustitución, trabajando además sílabas directas e inversas.

Algunas de las consignas revelan el valor otorgado a la copia, así como la discriminación de la puntuación y la entonación:

"Se usa una gran variedad de tipos de letras y abundante reiteración de las mismas para favorecer la ortografía correcta desde el inicio"<sup>52</sup>

La indicación al alumno se efectiviza en la instrucción siguiente:

*"Escribamos copiando.*

*Leemos entre todos, las palabras del texto.  
Copiamos con letra manuscrita o con letra de imprenta,  
las palabras y frases en el cuaderno.  
Distinguimos las letras A, P, S, y O  
Escribimos varios renglones de cada una de estas le-  
tras en el cuaderno"*

Los trabajos de escritura apuntan a la producción de oraciones y se trabaja con la revisión y corrección de errores:

*"Vean si está bien y corrijan los errores. Muéstrenlo a la maestra o al maestro y, si lo aprueba, cópienlo en esta página"*

**2. La palabra generadora y la facilidad de aplicar:** El método de palabra generadora parte de la palabra como unidad significativa, distinguiendo los elementos que la componen y a partir de allí -sílabas y letra- formar nuevos lexemas.

En la revisión del material que sigue a este método he observado que en primer lugar se presentan las sílabas simples, entendiendo por lo mismo que las vocales son unidades silábicas, luego se introducen las sílabas directas, más tarde las inversas y posteriormente los grupos consonánticos. Es en esta etapa en que métodos silábicos y generadora y confluyen en las actividades a enseñar o proponer.

"Fácil de enseñar" -afirman algunos maestros desde una lógica adulta - dificultades graduadas que facilitan la adquisición de la palabra. Estas argumentaciones son refutadas por E.Ferreira y otros investigadores actuales pero que, sin embargo siguen vigentes en las actividades propuestas por muchos de los textos actuales.

Guido y López Kopusar afirman que "una vez adquirida la palabra recomendamos evitar la formación de

oraciones sin sentido o ajenas a la realidad del niño del tipo de: 'mi mamá me ama' o 'Susana asa ese seso soso' en las que las semejanzas de los vocablos hace más dificultosa la lectura".<sup>53</sup>

Esta sugerencia no siempre es observada, sobre todo en la etapa inicial y así leemos :

*Mami me ama. Amo a mi mamá.*

*¡A mí mi mamá me mima!*

*Susi suma. -Sume Susi. Sume más.*

*Ema mima a Manuela. Mima Ema a Matías?*

Es de destacar, sin embargo, que las propuestas se renuevan y que las palabras generadoras en muchos libros no aparecen aisladas sino formando parte de cuentos, poesías o noticias. A partir de ellos se extraen los lexemas y se realizan las actividades.

Asimismo las lecturas, aunque con reiteración del grafema a fijar son, aunque escolarizadas, más creativas. En esto incide la incorporación de escritores reconocidos de literatura infantil a las propuestas editoriales. Tal, el ejemplo siguiente cuya autoría es atribuible a Schujer y Mariño:

*"Es casi de noche. Lola y su papá no paran de charlar: se cuentan chistes, algunos chismes... La mamá se está dando una ducha caliente y Pan Pan duerme lo más pancho en su cucha".<sup>54</sup>*

**3- El aporte editorial desde un enfoque constructivista :** A partir de las investigaciones de Ferreiro y Teberosky se incorporan otras líneas de abordaje al proceso de adquisición de la lectoescritura.

Los libros para primer año adoptan la tipografía de imprenta mayúscula y la mayoría de las consignas dirigidas al niño apuntan a actividades de escritura en las que "escribe como puede" o "como sabe" lo que se le

propone:

*"Escribo como puedo el nombre de un compañero"*

*"¿ Qué nombres empiezan como el mío ? Lo escribo como puedo".*

Seguir los lineamientos de las investigadoras citadas implicaba reconocer cuáles eran las hipótesis sustentadas por los alumnos y si diferenciaban dibujo y escritura. A esto responden preguntas como las siguientes:

*"¿ Hay algo escrito en la historieta? ¿ Cómo me di cuenta? ¿ Qué dirá? ¿En qué cuadro de la historieta hay sólo ilustración sin nada escrito?"*

*"Digo lo que me parece que puede estar escrito"*

*"Miro los dibujos y lo que está escrito debajo de cada ilustración. Digo en voz alta el nombre de cada cosa. Rodeo con color las cosas que en realidad son grandes pero tienen nombre corto"*

En éstas y otras consignas del mismo tipo se tienen en cuenta los aprendizajes espontáneos y se considera la elaboración de las primeras hipótesis acerca de la lengua escrita que supone por parte del niño un proceso cognitivo y creativo.

\* Oralidad y escritura constantemente se entrecruzan en la actividad escolar: ambas son modalidades del lenguaje que comparten rasgos semejantes y diferentes. Pero en estos últimos años la investigación sobre la oralidad y su adquisición entró como contenido curricular. Así es que en los C. B. C. , la lengua oral configura un bloque propio; son contenidos conceptuales el lenguaje en las relaciones sociales, la conversación, la entrevista, la narración, la descripción, la argumentación, etc como discursos propios de la oralidad.

Las consignas que apuntan al desarrollo de la misma son innumerables:

*"¿Cuál es el lugar de la escuela que más te gusta y por qué?"*

*" Reúnete con tus compañeros. Comenten algún capricho que hayan tenido. Dramaticen uno"*

*"¿ Qué opinan sobre los animales en cautiverio?"*

*"Conversamos sobre el cruce de las calles, las señales de tránsito y el semáforo".*

\* Se incorpora la funcionalidad de la escritura: Leer y escribir con propósitos reales y significativos :textos informativos, instructivos, epistolares aparecen junto a los literarios. Porque, aún sin haber entrado en la etapa alfabética los niños saben - o deben aprender- cuál es la función social del sistema de escritura.

Los textos instruccionales se privilegian en el primer ciclo; será necesario leer ( o que les lean) para hacer algo (fabricar, jugar, cocinar). Así por ejemplo, para fabricar títeres, el docente lee el instructivo y los alumnos responden *"¿dónde están escritos los materiales? ¿ dónde dice lo que hay que hacer?"*.

Cartas, mensajes, invitaciones, informes de experimentos, noticias, pronósticos del tiempo, listados, cuentos, poemas configuran los tipos de textos encontrados en el material consultado. Al mismo tiempo que variedades discursivas se observa el acceso a distintos portadores de textos que los contienen. Se sugiere por ejemplo. *"Buscar noticias sobre animales en diarios y revistas. Las comentamos.¿Nos dan la misma información que las enciclopedias?"*.

\* Desde antes de iniciar la lectura, durante y hasta después de su transcurso el lector aporta su propia información al texto, prediciendo y anticipando contenidos.

Las imágenes que preceden y acompañan los tex-

tos configuran situaciones comunicativas que allentan la hipotetización, confrontación y reconocimiento de elementos textuales lingüísticos., ya que la lectura de imágenes permite elaborar hipótesis acerca del contenido desarrollando la capacidad de observación a partir de los soportes gráficos. Al respecto, cabe destacar que las propuestas editoriales compiten en diagramación, calidad de papel y diseño de la imagen.

\* Dentro de un encuadre constructivista que algunos libros siguen con coherencia desde el principio al final- y otros no - el criterio para seleccionar los textos o palabras a escribir no debiera ser restrictivo, entendiendo que las palabras no son fáciles o difíciles según la combinación de sonidos y/o letras sino necesarias, útiles o inútiles según la situación precisa en la que los niños las necesiten para su producción. Por lo tanto, *vinagre, aceite, lechuga, tomate y sal* son los términos precisos que el niño va a reconocer y escribir para hacer la lista de ingredientes para preparar la ensalada, por ejemplo en la producción de una receta.

### Los enunciados de las consignas

Las indicaciones de tareas planteadas en los libros de lectura constituyen un espacio sociodiscursivo específico que merecería una investigación mucho más amplia que la simplemente esbozada en estas páginas.

Las consignas constituyen un género textual esencial de la didáctica de la lengua; son textos instructivos pedagógicos que actúan como mediadores para posibilitar la apropiación discursiva tanto en la oralidad como en la escritura. En los textos revisados hay heterogeneidad de propuestas, algunas muy válidas y posibles de ser empleadas por el maestro si éste tiene el sentido crítico como para no trasponerlas mecánicamente sino adecuarlas al texto base que le sirva de soporte.

Nuestra postura es que las actividades lingüísticas

aisladas (sean desde la dimensión notacional, como morfológica, sintáctica o semántica) no son eficaces si no están directamente relacionadas con los textos, esencialmente los producidos por el propio alumno y que sea a partir de los mismos donde se dé la oportunidad de la reflexión metalingüística.

Aunque es imposible detenerse en todas las estrategias planteadas, los enunciados de muchas de ellas indican qué concepción de aprendizaje y de alumno se sustenta y qué aspectos de la lengua se priorizan.

1- Así, algunas apuntan a un receptor creativo y no desligan la lectura y producción textual.

*¿"Qué historia te podría contar la hojita que vos encontraste? Escríbala en el cuaderno."*

Al lado de un dibujo alusivo y con la lectura conjunta del poema:

.....

*-¿Qué es la primavera?*

*- Una miel dorada  
en panal de cera"*

la consigna:

*¿Quién habrá contestado la pregunta de la estrofa?*

*¿Qué nombres le pondrías a un elefante, a un tigre, a un pececito? ¿Cómo se escriben los nombres propios?*

Este enunciado permite la creatividad y la discriminación notacional, puesto que los sustantivos propios se escriben con mayúscula.

En éstas: *" Qué pasaría si los lápices aprendieran a escribir solos?"* O

*"Qué pasaría si te creciera un ojo en cada dedo?"* que se completan con la sugerencia de inventar otras preguntas y cambiar de cuaderno con los compañeros para que sean ellos quienes intervengan, la estrategia apuesta al desarrollo de la fantasía (resuena la "voz" de Rodari y

su Gramática) pero también am empleo de determinados modos y tiempos verbales que el niño aprende a usar jugando.

La consigna siguiente apunta a un receptor plural (los chicos escriben en grupo) y remite a un proceso de escritura-lectura ,reescritura con un destinatario específico.

1. *"Lean todos los comienzos de aventuras que están más abajo.*
2. *Elijan uno, para seguirlo hasta el final.*
3. *Pónganse de acuerdo sobre la historia que van a contar. Y, además, piensen a quién se la van a contar.*
4. *Escribanla primero en borrador. Después de releerla y corregirla, escribanla cada uno en su cuaderno libro"*

\* *"Groucho se entusiasmó con el diario y decidió escribir una noticia, como lo hacen los periodistas, sobre un intento de robo que había presenciado. Pero, por apurado, no le puso título ni copete. Además, como tenía muchas dudas de ortografía, dejó en blanco los espacios, cuando no sabía qué letras correspondían.*

*Ustedes, ¿podrán ayudarlo a completar la noticia para que el resto de los periodistas pueda leerla. Si prestan atención, van a encontrar algunas pistas."*

Otras veces el receptor es el alumno singular al que se le ofrecen historias para armar:

*"Probá con distintas posibilidades para ver cuál te gusta más. Podés escribir primero con lápiz por si querés cambiar o corregir algo. Después podés armar otras historias."*

La concepción apunta a la escritura como proceso que incluye la necesidad y deseo de escribir, la preescritura o planificación, la textualización y la revisión o reescritura

2) Otras, remiten al reconocimiento de la palabra como patrón visual.

*"Te regalo una palabrita "casa". Leemos entre todas las palabras que nos regaló el lápiz. La palabra está escondida en la poesía ¿ La buscamos? "*

*"Buscá y escribí las palabras escondidas. Te damos un ejemplo:*

<i>cómoda</i>	<i>comedia</i>	<i>casaca</i>
<i>como</i>		
<i>moda</i>		
<i>da.</i>		

3) Muchas instruyen sobre la combinación de sílabas y letras para formar la palabra y se apoyan en ilustraciones o elementos paratextuales.

*"Combinamos sílabas para encontrar los ingredientes del puchero".*

*"Formá palabras con las letras de cada casita":*

*"Escribí la primera letra del nombre de cada dibujo. ¿Qué palabra se formó?"*

*"Formá palabras cortitas con las letras de MARIPOSA y CAMELO".*

4) Otras , alertan sobre la ortografía de determinadas palabras:

*"Lee en voz alta las palabras con Z. Se escaparon las z. Transcribelas."*

*"Escribimos copiando: Leemos entre todas las palabras del texto. Distinguimos las letras A, P, S, y O. Escribimos varios renglones de estas letras en el cuaderno"*



¿ Es lo mismo?

Una sola R

CE - O

CA - O

dos RR

CE - O

CA - O

“Ubicá las palabras subrayadas en un cuadro  
Con tilde / sin tilde”.

5) La oración como unidad de sentido completo es el fundamento lingüístico que sustentá estas consignas.

“Entre estas oraciones hay una que es absurda. Márcala con una cruz”

“Ordena las oraciones según el relato. Numera de 1 a 4”

“Buscá las palabras que terminen como “amarilla” y escribi una oración con cada una”.

6) Abundan también actividades para reconocer accidentes morfológicos, familia de palabras, sinónimos antónimos, parónimos, palabras compuestas.

“¿Conocés más palabras que se formen con la unión de otras? Buscá ejemplos con tus compañeros? Estas palabras se llaman compuestas”.

“Completá con El o La, Los o Las en tu cuaderno:

.....águila vuela alto, muy alto

.....aguas del arroyo son transparentes si no les tiran basura.

Con .....hacha corto leña para el asado

¿ .....alcaucil es una flor?

“Escribí el plural de las siguientes palabras: árbol- cárcel- compás- pájaro- ratón”

“Juntá las palabras que signifiquen lo mismo: cansado / agotado; júbilo, asombro, escalón, casa, niña, perro / admiración, peldaño, canalegría, hogar, nena

7) Hay consignas que generan patrones de malentendimiento, ya sea por generalización excesiva, por presencia de reiteraciones léxicas que remiten a significaciones diferentes, por empleo de verbos que condicen a textualizar en formatos discursivos distintos al de los enunciados. Así, cuando la propuesta consiste en pedir que escriban “algo”, ¿a qué tipo de texto se alude. Ese algo puede ser una carta, una oración, un cuento, una palabra.

Sólo algunos ejemplos:

“Escriban algo sobre lo que vieron” (listado de palabras)

“Cuento como quiero algo que pasó en la escuela hoy”. (alusión a hechos)

“Pienso y escribo algo sobre un viaje espacial” (¿narración, noticia, texto descriptivo?)”

“Encontramos en el diario palabras que tengan r o rr y que se puedan **representar**. (la negrita es nuestra). Las colocamos en un sobre todas juntas. Cada grupo elige un **representante**, saca una palabra y la **representa**. Los otros grupos cuentan qué están **representando**. Gana el grupo que más puntos tiene”.

La acción de “encontrar” presupone primero una búsqueda que ha de ordenarse al alumno. La instrucción es confusa porque “representar” alude a dramatizar o ejecutar una acción. No clarifica si las palabras buscadas han de designar objetos o acciones. El térmi-

no "representante" puede interpretarse como actor, líder del grupo, informante.

El verbo contar es sinónimo de narrar o, en un contexto matemático, de computar pero, en la enunciación de muchas consignas el resultado a obtener apunta a la producción de descripciones o a enumeraciones de elementos.

*"Contáme cómo es tu barrio"*

*"Cuento lo que veo camino a la escuela"*

*"Imagina un animal que sea mezcla de otros. Dibújalo.*

*Escribe su nombre y cuenta cómo es".*

Otras veces errores notacionales o falta de precisión dificultan la interpretación y, por consiguiente el trabajo del alumno puede aparecer como equivocado.

*"Estos mensajes indican donde está escondido el tesoro. Allí está guardada la lámpara maravillosa. Ordena las palabras formando una oración :*

**"MARAVILLOSA LA LÁMPARA CHINA EN BÚSCALA"**

El resultado debiera ser "Busca la lámpara maravillosa en la China", pero el verbo esdrújulo señala un Objeto directo, el pronombre "la" que remite a lámpara: otra interpretación posible sería la escritura de dos oraciones: una unimembre :La lámpara maravillosa. Y a continuación, otra bimembre de sujeto desinencial: Búscala en China.

Difícilmente los chicos lleguen a una construcción adecuada.

La misma imprecisión caracteriza a la indicación siguiente en la que no se determina que las palabras que han de ser tachadas deben ser las contiguas:

*"Lee una palabra y tacha dos palabras para descifrar el mensaje:*

*"Baja una nena diez osos comen  
escalones viento lluvia atraviesa  
montañas casa cuatro los sucios  
salones si no llegaste"*

En síntesis: le lectura de las consignas de actividades puede inducir en el aula de los Profesorados de Formación docente a una reflexión, revisión y reescritura de las mismas, en caso de ser necesario.

Al decir de Kaufman y Rodríguez sobre la practicidad de las carpetas de actividades para alumnos y docentes es importante tener en cuenta, en su selección qué concepciones pedagógicas fundamentan los procesos de lectura y escritura y de qué modo responden a los requerimientos temático-retóricos de las distintas variedades textuales.

Mi postura, en consonancia con las autoras citadas y con expresiones vertidas en páginas anteriores es privilegiar la lectura y escritura de textos completos en situaciones genuinas de comunicación.

### **Indicaciones paratextuales**

De acuerdo con Genette, consideramos la paratextualidad como la relación que el texto mantiene con el título, el subtítulo, portada, prefacio, epílogo, ilustraciones y otros tipos de señales accesorias.

En muchos casos pueden considerarse a las orientaciones o guías a los docentes como metatextos, puesto que la relación que une un texto a otro es la de comentario. Esto se da en aquellas ediciones en que dichas guías conforman un libro aparte.

"Este multilibro fue pensado para atraer a los niños al mágico mundo de la lectura y, a la vez, por qué negarlo, para orientar y aliviar el trabajo del docente" <sup>54</sup>

Concepciones acerca de la lectura, predictibilidad,

hipótesis. Anticipación. competencia cognoscitiva y lingüística; diferentes propósitos de lectura, actividades sistemáticas sobre la lengua . configuran en muchas guías un marco teórico que será luego eje de organización de contenidos.

"No hay dudas de que el propósito de enseñar a leer en la actualidad busca que ese niño o adulto aprendiz quiera, desee leer fuera de la situación escolar. Pero para que esto se cumpla debemos ofrecer materiales de lectura que, para el sujeto que aprende resulten interesantes, le demuestren que vale la pena emprender el esfuerzo que implica leerlos. En pocas palabras: materiales que resulten significativos al lector. Es decir, leer es un acto subjetivo, personal, casi diríamos único (...) y a la vez es un acto social que nos comunica con los otros: con el autor y con los demás lectores; incluso nos comunica con los personajes reales o fantaseados que constituyen nuestra historia como individuos.

Estas cuestiones se vinculan con el concepto elaborado por Roland Barthes : el placer del texto. Placer de leer y placer de escribir, también...<sup>55</sup>

En otros casos, las indicaciones son más reducidas y se encuadran como elemento paratextual en el prefacio.

En el índice, es donde pueden rastrearse las concepciones de alfabetización subyacentes. Observamos así qué portadores de textos aparecen, qué siluetas discursivas predominan en cada año, si se integran o no al texto base las actividades de reconocimientos de palabras, sílabas, letras, etc.

Las ilustraciones son también elementos claves en los libros de adquisición de la lectoescritura puesto que configuran un texto visual que puede permitir la anticipación y formulación de hipótesis de lecturas.

Trabajar este campo como instancia de investigación en la capacitación de futuros docentes podría ser una tarea fructífera que posibilitara el pensamiento crítico y ubicara, demitificando, la letra impresa dentro de los circuitos económicos editoriales.

#### **La edición de libros escolares: una alternativa para la literatura infantil**

Considero que la literatura infantil es antes que nada literatura, por lo tanto es un discurso ficcional, estético y polisémico que se construye dialógicamente con otros textos sociales y/o literarios. Su destinatario específico de ningún modo debe restringir la esencialidad estética que lo constituye.

«La finalidad de la literatura es la de ampliar el capital simbólico, proponer un acercamiento placentero y creativo a la lengua materna, contribuir a la formación estética, facilitar el acceso a las posibilidades expresivas del lenguaje literario, constituirse en un importante elemento socializador. Pero, sobre todas las cosas, permitir a las nuevas generaciones acercarse a la productividad textual, entendida ésta no sólo como un constituyente de ideas y conceptos, sino como un rico entramado de significaciones, donde lo expreso y lo no dicho, lo sugerido y connotado adquieren profundidades al alcance de lectores capaces de llenar los vacíos, los silencios y los blancos que la auténtica literatura posee»<sup>56</sup>

Estas apreciaciones y muchas otras serían productivas y necesarias a la hora de enfrentar al alumno futuro docente, al docente en ejercicio y al niño mismo -receptor privilegiado- con ese texto que denominamos literario. Porque ése es otro camino alfabetizador, el que invita al juego con los significantes, a las emociones y reflexiones, a la resolución de los conflictos de actantes con los que se identifica, a las repeticiones poéticas, a

las transgresiones con el lenguaje para construir un plus de significancias.

Para muchos niños el primer contacto con el texto escrito se establece en la escuela a través del libro de lectura. Y lo que muchos de éstos ofrecen son sólo eso: lecturas escolarizadas cuyo objetivo es sistematizar mediante un relato breve (¿narración, descripción?) la enseñanza de palabras de características grafemáticas similares. Son entonces lecturas sin historias, conflictos ni personajes a los cuales amar o temer.

La literatura es otra cosa. Y por esta razón en la actualidad la mayor parte de los libros escolares incluyen cuentos completos y poesías.

Como ya he señalado existen colecciones en las cuales uno de los libros está constituido exclusivamente por material literario; otros alternan distintas modalidades discursivas y actividades con cuentos, leyendas, poemas, adivinanzas, trabalenguas.

La mayor parte de los textos publicados son de autores argentinos y esto tiene una explicación: en los últimos diez años el crecimiento de la literatura infantil vino de la mano de otro fenómeno: la tendencia a la manualización o reproducción de textos literarios en libros escolares.

Una investigación publicada en la revista *La Maga* en agosto de 1997 resalta la compleja relación entre los autores, sus obras y el mercado escolar. Hay quienes se niegan a publicar en manuales; otros que descubren que han sido editados sin su autorización, grupos que fijan tarifas que los editores consideran excesivas y algunos autores noveles que ofrecen sus cuentos a precios moderados.

He aquí algunas opiniones:

«Habría que prestar atención al florecimiento de los manuales -advierte Lidia Blanco, investigadora y crítica de literatura infantil-, porque se empiezan a generar

textos por encargo, y la boca de la industria editorial está ávida de devorar los productos complejos y alavandinarlos».

Graciela Cabal afirma: «Muchos de mis cuentos están en manuales, y sé que es la única forma de que a algunos chicos les lleguen mis cuentos. Lo que yo quisiera es que no usen mis cuentos para buscar sustantivos y adjetivos. Pero también creo que uno nunca sabe qué uso se le dará a su literatura, aunque no esté en un manual».

«Para el escritor Ricardo Maríño, la reproducción en los manuales implica la escolarización de la literatura. Pero esto no lo escandaliza. También la literatura infantil, aunque no esté en un manual se escolariza. Es el mercado el que lo determina. Porque, de hecho, la literatura infantil funciona mejor en la escuela.»

Estas opiniones interesan porque atañen a un campo aún no bien delimitado, dado la corta tradición temporal del objeto de estudio. Los profesores universitarios en Letras de gran parte del país no contemplan esta especialidad en sus planes de estudio, de modo tal que los docentes que dictan Lengua y Literatura en el nivel terciario para formar maestros de E.G.B. y Educación Inicial, en su mayoría no han recibido la preparación académica ni poseen conocimientos para retransmitir esta literatura cuyos destinatarios finales son los niños.

«Hoy más que nunca, cuando el comercio editorial genera una profusión de títulos casi ilimitada, se hace necesaria alguna clarificación, algún criterio evaluativo, algún deslinde crítico entre los textos artísticos que estimulan, mediante una práctica significativa creativa, la competencia literaria de los niños y aquellos otros textos que, sin ser literarios se sirven interesadamente de

la «imagen de marca» de la literatura infantil para competir en el mercado y ganarse a los lectores. Desde luego no siempre será fácil delimitar con nitidez las fronteras pero determinadas publicaciones para niños se venden o se compran bajo el prestigio cultural de la literatura y en el interior de su discurso el lenguaje literario brilla por su ausencia»<sup>58</sup>

Muchas editoriales conocedoras de la potencialidad de los presuntos compradores han inundado el mercado con textos de relativa validez estética, fenómeno que no es exclusivo de la literatura infantil, sino también de la llamada «literatura mayor». Pero en los libros de lectura que he consultado, especialmente los de estos últimos años, hay excelentes cuentos de autores de reconocida trayectoria.

La biblioteca áulica es otro espacio de promoción de la lectura y tampoco escapa a una constitución heterogénea, ya que pocas veces el libro ingresa por compra o selección directa a partir de criterios específicamente literarios, hecho por un maestro lector y amante de la lectura.

Y vuelvo aquí al nosotros y a la primera persona que me singulariza, a la función de sujeto docente que invita a la lectura, que deja que el placer del texto se instaure en el aula con un tiempo propio, con idas y vueltas, con búsquedas y reflexiones, en diálogos intertextuales.

Nuestros alumnos del Profesorado deben experimentar la lectura expresiva de un buen cuento o de un poema para, alguna vez transmitir esa vivencia, hacerla suya, enriquecerla con su propia voz.

Algunos testimonios de algunos jóvenes:

*«Valoro la incentivación de la literatura y creo que es muy importante no sólo como futura docente sino para la*

*vida».*

*«Me gustó mucho, principalmente los cuentos y poesías, creo que no valoraba tanto el poder del cuento, lo que logra en los chicos y en mí misma».*

*«Me gustaba cuando nos leía cuentos porque es una muy buena forma de que aprendamos a comunicarnos por ese camino que es la lectura».*

*«Dentro de la gran cantidad de contenidos que pude copmocer y aprender, conseguí adquirir un gusto especial por la literatura infantil ya que nunca había tenido la posibilidad de leer, por ejemplo poesía infantil. Disfruté muchísimo de cada cuento leído».*

*«No me acuerdo de que me contaran cuventos cuando era chica. Por eso ahora me encanta que nos lean; siento cosas que no sé explicar y creo que voy a buscar cuentos así de lindos para los chicos cuando tenga que dar clases».*

*«Me encantaron los cuentos que se leyeron en clase, me gustaría profundizar cómo detectar un buen libro para que los niños, aunque supongo que esto se va logrando con la práctica de la lectura, y el tener que leer muchos cuentos para el final (aunque rezonguemos) nos va a servir».*

*«Me pareció genial la idea de contar cuentos y leer poesías porque ayuda a desenvolverte en la práctica».*

Más allá o más acá de una sintaxis escrituraria correcta para transmitir sus experiencias lectoras, los alumnos aluden a la iniciación con el texto literario para niños. Esta experiencia puede marcar el descubrimiento del placer y la ruptura de la didactización utilitarista del texto literario:

*«Para las prácticas la maestra me pidió que leyera un cuento sobre la familia y que los chicos buscaran y subrayaran palabras con mb y mp».*

Creemos que un buen texto literario se basta a sí mismo y no debe ser sometido a un disciplinamiento. En

tal sentido son reduccionistas aquellos cuestionarios comprensivos que desmenuzan ordenadamente la historia, entendiéndola como una construcción de superficie explícita. Y son deformadoras aquellas actividades que intentan aprovechar el cuento o el poema para aplicar conceptos lingüísticos referidos a la normativa.

Sin embargo, algunas propuestas apuntan a la creación de estrategias de trabajo en las que el niño puede ser artífice de su propia producción discursiva, partiendo desde la oralidad hacia la escritura.

*•Nos colocamos en círculo para vernos las caras. Ponemos caras de hambre y caras de rabia. ¡Y cara de no saber! ¡Y cara de egoísta! ¡Y cara de alegría! ¿A qué personaje del cuento corresponderá cada cara? ¿Cómo sería la cara del tapir cuando estaba diciendo: si lo agarro lo hago barro?*

*•Mezclá en tu historia cosas de otros cuentos.*

*•Cuenten por turnos el cuento de la tía Alcacia pero cambiando la historia de los higos por las locuras que ustedes pensaron.*

*•¿Por qué no jugás a Adivina Adivinador, Tin Tin encontró...? Inventá varias adivinanzas con cosas que se te ocurren que puede haber encontrado Tin Tin en sus saltos.*

*•El poemario es una caja en la que pueden vivir todos los poemas juntos...\**

Un texto literario requiere un lector que vaya construyendo su competencia, de ahí que las estrategias de enseñanza deben ser flexibles, creadoras, no uniformadas para permitir que el lector empírico recree, plantee preguntas al texto. Preguntas que lo ayudarán a seguir leyendo.

Como afirma Barthes, toda lectura está penetrada de Deseo (o de Asco). «La lectura no desborda la estructura; está sometida a ella, la respeta, pero también la pervierte». <sup>59</sup>

Explica luego los diferentes placeres de la lectura: la extracción del placer de las palabras, el erotismo del lenguaje como práctica oral y sonora; el movimiento del suspenso, el desvelamiento ante lo que va a ocurrir y que obliga a seguir leyendo.

«Por último hay una tercera aventura de la lectura (...) ésta es, si así puede llamársela, la de la Escritura. La lectura es buena conductora del deseo de escribir.» <sup>60</sup>

Que la literatura llegue al aula, entonces como deseo, goce, aventura personal y colectiva ya que, siguiendo a Barthes ... «no hay verdad objetiva ni subjetiva de la lectura, sino sólo una verdad lúdica. Y además, en este caso, el juego no debe considerarse como distracción sino como trabajo del que, sin embargo, se ha evaporado todo esfuerzo.» <sup>61</sup>

## INTENTANDO CONCLUSIONES

El recorrido por algunas líneas teóricas y fundamentaciones didácticas no ha pretendido ser exhaustivo ni mucho menos cerrado.

Hemos estudiado algunos autores que nos son familiares y cuyas propuestas pueden acercarse a los docentes. Otros libros de tendencias actuales nos han abierto panoramas o motivado a la discusión de lo establecido.

Hemos reconocido el aún insuficiente aporte de la lingüística en la problemática de la adquisición y la necesidad de incorporar aspectos del análisis del discurso para la interpretación de las producciones infantiles.

No he encontrado en el ámbito en el que actúo bibliografía sobre este tema desde el enfoque psicoanalítico, aunque Bettelheim y Zelan en líneas generales hablan sobre la incidencia de la literatura en el aprendizaje de la lectura y advierten - recordando a Freud - , que los errores durante la misma están sujetos a los mismos principios que rigen los fallos verbales y los actos fallidos. También, el último libro de Desinano ofrece consideraciones sobre el niño- sujeto que se inserta individualmente en los discursos sociales y que, como sujeto que es, es también tomado por el lenguaje. Profundizar esta temática en relación con distintas disciplinas revestiría relevancia para la problemática de adquisición de la lectoescritura.

Todos los autores estudiados coinciden sobre los significados sociales de la escritura y la lectura, pero hemos comprobado que algunos aspectos de la implementación de los enfoques han experimentado modificaciones, fruto de otras investigaciones o de la propia experiencia.

Esto nos hace reflexionar sobre la relatividad de los conocimientos y la necesidad de realimentar las lecturas. Pero también sobre la importancia de sedimentar aquello que en nuestra propia práctica se ha revelado valioso.

Acepto como una limitación la imposibilidad de dominar todas las posturas teóricas de quienes están estudiando la adquisición de la lectoescritura. Soy consciente de que han quedado fuera de este trabajo algunos aportes didácticos que responden a marcos conceptuales determinados. Pero veo necesario hacer altos en los caminos de lectura para pensar y re-pensar; por otra parte, en este último campo hay exceso de bibliografía reiterativa y muchas veces de escaso valor conceptual.

Los conflictos sociales de pobreza y marginalidad aumentan la distancia que separa a los sujetos que han de acceder no sólo a la lectoescritura gráfica sino también a la audiovisual. Esta realidad injusta y dolorosa no debe hacernos perder de vista la pertinencia de ajustes científicos en los modelos de alfabetización que operan en las aulas concretas.

La ayuda y la enseñanza no fluyen en una sola dirección. Como en cualquier interacción las influencias son recíprocas. Lo más frecuente es que la ayuda fluya del participante más experto -el maestro- al menos competente, pero el plano interpersonal creado en una actividad compartida es un producto conjunto que se caracteriza por la intersubjetividad. Reitero la idea de que el docente debe conocer aquello que debe saber el niño. Esto hará que sus intervenciones no sean erráticas o azarosas sino que sigan una secuencia de lógica interna basada en el conocimiento de la lengua pero respetando los distintos ritmos de aprendizaje.

Esto me conduce al punto de partida: la reflexión sobre los saberes profesionales y el cuestionamiento de

la práctica aúlica en el Profesorado.

Evidentemente es mucho más lo leído que la síntesis necesariamente producida, pero carecería de sentido transferirla mecánicamente como un agregado de nueva información. La clase debe volverse medio de problematización en donde se debe trabajar simultáneamente con el propio conocimiento y con el que los niños deben alcanzar.

Si bien la lectura y la escritura no son dominios idénticos en lo que respecta al proceso de adquisición, en las posteriores aperturas de un texto se va escribiendo, como dice Barthes, su lectura.

Propiciar esa aventura como un recorrido que incluya llegadas y puntos de partida; lectura - aventura - conductora del deseo de escribir y prácticas que extraigan el placer de las palabras, la fascinación de los significantes, la espera ansiosa de los desenlaces narrativos, la producción finalmente propia que se encadena con la de tantos otros ajenos.

En esa aventura están los niños que aprenden, los enseñantes maestros y nosotros, que enseñamos y aprendemos y debiéramos hacer, al decir de Tolchansky, un trabajo reflexivo y mentalmente comprometido. Un trabajo que incluya el retorno a lo ya producido para reelaborar las propias representaciones.

Si, como la autora a la que hemos seguido advierte, se trata de poder abordar la cotidianeidad literariamente y de poder desacerarizar lo literario para volverlo actividad lingüística creativa y vigente, entonces también se puede pensar en modos de significancia que apunten a un más allá de lo meramente instrumental.

Alguien alguna vez me indicó que en las conclusiones no se deben incluir citas textuales. Lo que sigue es entonces una transgresión a esa indicación. Porque no



puedo decir mejor con mis palabras lo que Julia Kristeva dice con las suyas.

"Trabajar la lengua implica necesariamente remontarse al germen mismo en que apuntan el sentido y su sujeto. Es decir que el "productor" de la lengua se ve obligado a un nacimiento permanente, o mejor aún, que a las puertas del nacimiento explora lo que le precede. Sin ser un "niño" heraliteano que se divierte con sus juegos, es ese anciano que regresa a antes de su nacimiento para designar a los que hablan que son hablados. Sumergido en la lengua, el "texto" es por consiguiente lo que ésta tiene de más extraño: lo que la cuestiona, lo que la cambia, lo que la despega de su inconsciente y del automatismo de su desenvolvimiento habitual".<sup>62</sup>

## RESUMEN

El presente trabajo se propone estudiar las principales líneas teóricas que dan cuenta del proceso involucrado en el lenguaje escrito. Se hacen distinciones entre las posturas teóricas y las fundamentaciones didácticas que orientan el aprendizaje.

**Capítulo I: Dimensiones de la alfabetización.** La lectoescritura inicial se inscribe en la problemática de la alfabetización y se convierte en un campo de proyecciones sociales, políticas, lingüístico-pedagógicas en debate. Se advierte que posturas importantes desde la literatura o la semiótica no han trascendido a las teorizaciones sobre esta adquisición.

La escuela es considerada como uno de los espacios en donde se encuentran el proceso individual (o psicogenético) y el histórico (o sociogenético) de construcción del conocimiento.

**Capítulo II: Adquisición de la lectoescritura. Revisión de posturas teóricas.** Se hace una revista de las distintas teorías que han estudiado la problemática.

- I. teoría ambientalista, de tradición conductista. El proceso de aprendizaje se concibe como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos o como tarea ideo-visual.
- II. Las investigaciones soviéticas: Luria y Vigotsky plantean la existencia de una prehistoria del lenguaje escrito. Vigotsky sostiene que no es la comprensión lo que generera el acto sino el acto de escribir el

- que da origen a la comprensión.
- III. Las investigaciones anglosajonas: Hay líneas diversas. Algunas estudian el aprendizaje espontáneo de los niños, valorizando el conocimiento infantil en contextos extraescolares, mientras que otras afirman que el interés del niño por el mundo de lo impreso es resultado de la orientación cultural en la que se asume la alfabetización. La base teórica de estos estudios es Vigotsky en su versión psicológica más general y se delimitan propósitos etnográficos.

Existe coincidencia en que el objetivo de la lectura es la comprensión pero los planteos difieren en lo que respecta al conocimiento que el lector incipiente debe tener sobre su lengua. (Teorías de conciencia lingüística y claridad cognoscitiva)

- IV. Las investigaciones sudamericanas: Emilia Ferreiro y A. Teberosky muestran la pertinencia de la teoría psicogenética de Piaget y las conceptualizaciones de la psicolingüística contemporánea para comprender la naturaleza de los procesos de adquisición del conocimiento acerca de la lengua escrita. Lilitana Tolchinsky revisa algunas interpretaciones de Ferreiro profundizando más en los aspectos lingüísticos. Intenta conciliar las diferencias entre constructivismo, especificidad de dominio e innatismo notacional.

**Capítulo III: Métodos y enfoques de lectoescritura;** Propone un recorrido crítico. Si bien cada propuesta adscribe a una filiación teórica, no siempre es posible delimitarla con precisión dado los entrecruzamientos que se efectúan en la práctica. Se delimitan los métodos sintéticos y analíticos, la "versión didáctica vigotskiana" de E. Cuenca, (la que es incluida porque muchos maestros utilizan las

ejercitaciones) las propuestas desde el constructivismo (Kaufman, Lerner y Palacios, Torres y Ulrich) y desde el constructivismo-interaccionista (Desinano) así como las acciones del programa Ecos.

Se hacen consideraciones personales sobre las distintas propuestas y se establecen coincidencias y divergencias.

**Capítulo IV: Una mirada sobre los libros de lectura.**

Se propone un recorrido sobre los libros de lectura de uso frecuente con el objeto de teorizar a partir de determinadas prácticas, analizar consignas y resaltar zonas de riesgo entre propuestas de alfabetización y estrategias didácticas.

**Intentando conclusiones:** Se advierte sobre la necesaria apertura que ha de sostenerse en este campo dado las investigaciones en curso. Se proponen abordajes que trasciendan la mera funcionalidad de la lengua y el necesario compromiso mental del docente en el proceso de producción textual.

## BIBLIOGRAFÍA

- Almada, Seppia, Duarte, Etchemaitte: *Algunos rasgos del discurso sobre la literatura en las escuelas primarias*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Literatura Infantil y Juvenil Universidad Nacional de Cuyo, octubre de 1996.
- Allsido, Melgar, Chiocci: *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Bs. As., Paidós, 1994.
- A.A.V.V.: *Lectura y vida*. Año 13. N° 4. Interamer OEA/OAS, 1994.
- Bajtin M.: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 1995.
- Barthes R.: S / Z. Barcelona, Paidós, 1980.
- Barthes R.: *El susurro del lenguaje*. Barcelona, Paidós, 1987.
- Bombini Gustavo: *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario, Homo Sapiens, 1995.
- Borzzone y Marro: *Lectura y escritura. Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Bs. As. Kapelusz, 1990.
- Borzzone y Marro : *Leer y escribir a los 5*. Bs. As. Aique, 1995
- Braslavsky Berta: *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Bs. As. Kapelusz, 1960
- Cuenca E.: *El aprendizaje de la lectoescritura*. Bs. As. Magisterio del Río de la Plata, 1987.
- Chartier, Hébrard: *Discursos sobre las lecturas*. Gedisa, España 1994
- Desinano Norma: *Didáctica de la Lengua para 1º, 2º y 3º grado*. Rosario, Homo Sapiens, 1993.
- Desinano Norma: *Didáctica de la lengua para 1er. Ciclo E.G.B.* Rosario, Homo Sapiens, 1997
- Ferreiro, Gómez Palacios (comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Argentina, Siglo XXI, 1986.
- Garton A., Prat: *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Paidós, España, 1985
- Gramigna y Manrique : *Iniciación a la lectoescritura*. Bs. As. El ateneo, 1987.
- Kaufman A.M.: *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Bs. As. Aique, 1986.
- Kaufman A.M.: *Leer y escribir*. Bs. As. Santillana, 1984.
- Kaufman A. María ;, Rodríguez M. Elena: *La escuela y los textos*. Bs. As. Santillana, 1993
- Kristeva J.: *Semiótica Y*. Madrid, Fundamentos, 1981.
- Moll Luis (comp): *Vygotsky y la educación*. Bs. As. Aique, 1994.
- Segers, J.E.: *La enseñanza de la lectura por el método global*. Kapelusz, Bs. As. 1950

- Sánchez Corral Luis: *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Paidós, 1995
- Tolchinsky Landsman L: *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, Anthropos, 1993.
- Torres M. Ulrich S.: *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*. Bs. As. Alque, 1994.

## **LIBROS DE LECTURAS Y ACTIVIDADES CONSULTADOS**

- Sólo para chicos: Kapelusz, Bs. As. 1994.
- Patitas. AZ. Colombia, 1994
- El bosque de papel 1: Santillana. Bs.As. 1998
- El cuaderno de Lola, Santillana. 1996
- El multilibro Raimundo y su banda. Bs.As. Santillana. 1995
- Mensajero 1 y 2. Bs. As. Kapelusz. 1987
- Abrepalabras 2. Bs.As. Kapelusz. 1993
- Los libros del caracol 2. Bs.As. Estrada. 1997
- Las aventuras de Picho y Malena, 2ECB. Bs.As. Santillana, 1995
- Caja de sorpresas. Bs.As. El ateneo. 1992
- Todas las voces. ABC llamando. Bs.As. Kapelusz. 1993
- Silvestre busca palabras. Bs.As. El ateneo. 1997
- Algo pasa en el zoológico. Bs. As. Colihue. 1994
- Las bicis del sol. Bs. As. Colihue. 1994
- Lo que sabe mi loro. Bs.As. Estrada. 1995.
- Nuevo peldaño 2. Kapelusz. Bs.As. 1989
- Juego y aprendo 3. Bs.As. Magisterio del Río de la Plata. 1988.
- Pin Pon 2. Bs. As. Kapelusz. 1988
- Lumita de plata. Bs. As. Codex. 1962
- Mi amigo Gregorio. Bs. As. Estrada. 1975
- Colorín. Bs. As. Estrada. 1965
- El libro volador: Kapelusz. España. 1980
- Caja de sorpresas. El ateneo. Bs. As. 1992
- Todo lectura. Tesis Norma. Argentina, 1992

Palabras para crecer 2 do. E.G.B. Santa Fe. Grupo cinco editores. 1995

Cosas de chicos. 2. Brasil. Kapelusz. 1991

Color de ciruela 1 España. Kapelusz. 1991

Color de ciruela 3 de EGB España. 1997

Las estaciones 1 EGB. Argentina. Santillana. 1995

## NOTAS

- 1 Shirley B. Heath, citado por Alan Farstrup: Contexto cultural de la alfabetización en Lectura y vida. Año 13. Nº 4. Interamer. OEA / OAS. 1994. p.10
- 2 Barthes Roland: S /Z. Barcelona. Paidós. 1980. P. 12
- 3 Bajtin M.: El problema de los géneros discursivos. En Estética de la creación verbal. México. Siglo XXI. 1995. p.250
- 4 Rockwell E.: Los usos escolares de la lengua escrita en Ferreiro/ Gómez Palacios: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Argentina. Siglo XXI. 1986. p.297
- 5 Downing John: La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura en Ferreiro- Gómez Palacios Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Argentina. Siglo XXI. 1986. p.291
- 6 Rockwell E.: op. Cit. En Ferreiro- Gómez Palacios Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Argentina. SIGLO XXI. 1986. p.320
- 7 Cazden Courtney: La lengua escrita en contextos escolares. En Ferreiro Gómez Palacios. Op.cit. p.226
- 8 idem. P. 226
- 9 Tolchinsky Landsmann Lilitiana: Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona. Anthropos. 1993. p. 47
- 10 Op. Cit. p.185
- 11 Gallimore R. Y Tharp R. Concepción educativa en la sociedad en Moll Luns(comp) Vygotsky y la educación. Bs.As. Aique. 1994. p.213
- 12 Bajtin M.: El problema de los géneros discursivos en Estética de la creación verbal. México. siglo XXI. 1995. p.268
- 13 Bajtin M.: Op.cit. p.273
- 14 Goodman Y.: La escritura en niños muy pequeños en Ferreiro. Gómez Palacios. Op. Cit. p.109
- 15 Tolchinsky L.: Op. Cit. p.190
- 16 Tolchinsky L.:Op. cit. P. 174
- 17 S. XXI. México. 1979. p.37
- 18 Ferreiro E. Y Teberosky A.: Los sistemas de escritura en el

desarrollo del niño. Siglo XXI, Mexico.1979.p.259

Ferreiro E.Tebeberosky : Op. Cit. p.226

Tolchinsky. Op.cit. p.211

<sup>21</sup> idem.p.223

<sup>22</sup> Tolchinsky L.: Op.cit. p.229

Tolchinsky L.: Idem. p.239

<sup>24</sup> Tolchinsky L.: Op. Cit. p.66.

<sup>25</sup> idem. p.268

<sup>26</sup> Tolchinsky L.: Op. Cit. 277

<sup>27</sup> Op. Cit. p.278

<sup>28</sup> Tolchinsky L.: Op. Cit. p.279.

<sup>29</sup> Tolchinsky L.: Op. Cit. p.313

Braslavsky Berta: **La quereila de los métodos en la enseñanza de la lectura.** Kapelus, Bs.As. 1962.p.17

Braslavsky Berta. Op. Cit. p.42

<sup>31</sup> **Lengua, ritmo y sentido.** Bs. As. Guadalupe, 1972. p.34

<sup>33</sup> Cuenca Elvira: **El aprendizaje de la lectoescritura.** Argentina. Magisterio del Río de la Plata, 1987 p.141

<sup>34</sup> Cuenca E.:Op. cit. p.136

<sup>35</sup> Kaufman A.M.: **Alfabetización de niños: construcción e intercambio.** Bs.As.Aique. 1986. p.17.

Kaufman A.M.: **Leer y escribir.** Bs.As. Santillana. 1992 p.8,15, 17,22,32,50

Lerner, Palacios : **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela.** Bs. As. Aique, 1994 p.55

Torres- Ulrich :**Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos.**Bs.As. Aique, 1994. p.15

<sup>38</sup> Op.cit. p.71

<sup>39</sup> Desinano Norma: **Didáctica de la lengua para 1º, 2º y 3º grado.** Rosario, Homo Sapiens, 1993. p.9

<sup>40</sup> Desinano Norma: op.cit. p.62-63

<sup>41</sup> Desinano Norma : idem p.92

<sup>42</sup> Desinano Norma : **Didáctica de la Lengua para el primer ciclo de E.G.B.** Rosario, Homo Sapiens, 1997

<sup>43</sup> Desinano Norma: Op. Cit. p.87,88.

<sup>44</sup> Borzone de Manrique y Marro : **Lectura y escritura : nuevas propuestas desde la investigación y la práctica.**Bs. As.

Kapelusz. 1990 p.9

<sup>45</sup> Op. Cit. p.24

<sup>46</sup> idem p.26

<sup>47</sup> Ibidem p.49.

<sup>48</sup> Chartier, Hébrard: **Discursos sobre las lecturas.** Gedisa. España 1994. p.391

<sup>49</sup> Alisedo, Melgar,Chlocchi: **Didáctica de las Ciencias del Lenguaje.** Bs. As. Paidós, p.41

<sup>50</sup> Bombini Gustavo: **Otras tramas, Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura.** Rosario, Homo Sapiens, 1995. p.32

Solves Hebe, Patitas. AZ, Colombia, 1995 p.V

<sup>52</sup> op. cit.p.V

<sup>53</sup> Guido, López Kopusar: **Didáctica de la lengua.** El Ateneo. Bs. As. 1987. p.27

<sup>54</sup> **El cuaderno de Lola.** Bs. As. Santillana, 1991

Kaufman A.M.: **El multilibro. Raimundo y su banda.** Bs. As. Santillana, 1995. p.47

<sup>55</sup> **El trébol azul** Guía para el docente. 2º grado. Bs.As. Aique. 1993

<sup>56</sup> Almada, Seppia, Duarte, Etchemaite: **Algunos rasgos del discurso sobre la literatura en las escuelas primarias.** Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Literatura Infantil y Juvenil Universidad Nacional de Cuyo, octubre de 1996.

Inés Tenewichi: **Los manuales escolares y la literatura infantil.** Revista La Maga. TEA comunicaciones. Año 6. N° 291. P. 36

Sánchez Corral L: **Literatura Infantil y lenguaje literario.** Barcelona, Paidós, 1995 p.14

<sup>58</sup> Barthes R: **El susurro del lenguaje.** Barcelona, Paidós, 1987 p.46

<sup>59</sup> Op. Cit. p.47

<sup>61</sup> Barthes: **S/Z** Barcelona, Paidós, 1980 p.45

<sup>62</sup> Kristeva Julia :**Semiótica I.**Madrid, Fundamentos, 1981. p.8

- La construcción del espacio. Enseñanza Inicial y E.G.B.**  
ALIGRÉ, S., GALLELLI, G., MINETTO, A., SANTARCANGELO, A., GALLO, A., y GIANELLA, A.
- Proyectos tecnológicos en el aula. Estrategias didácticas. Educación Inicial y E.G.B.**  
MARTINET, S.; LAFORTIVA, E.; MARTINET, R.
- La Literatura en la Educación Inicial y E.G.B.**  
MIRETTI, M. LUISA
- La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?**  
PIPKIN EMBÓN, MABEL
- Ciencias Naturales y C.B.C. Psicogénesis de nociones. Propuestas didácticas globalizadoras. Nivel Inicial y E.G.B.**  
BOGGINO, NORBERTO
- Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial ¿Utopía o realidad? Un mundo real para los ciudadanos del futuro.**  
BOLESSO, MARÍA ROSA y MANASSERO, MÓNICA
- Psicogénesis de la Matemática y articulación de Niveles Nivel Inicial y E.G.B.**  
BOGGINO, NORBERTO
- La Lengua Oral en la Educación Inicial**  
MIRETTI, M. LUISA
- Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa. El aprendizaje significativo y la enseñanza de los contenidos escolares.**  
AEBLI, H., COLUSSI, G., SANJURJO, L.
- Trabajar con el diario en el aula. Algunas consideraciones teóricas y prácticas.**  
ISAIAS, MARCELA y VILCHE, LAURA
- La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda. Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua en la E.G.B.**  
CASTORINA, J. A.; MENIN, O. y otros.
- Didáctica de la lengua para el 1er. Ciclo de la E.G.B.**  
DESINANO, NORMA
- El desafío de enseñar historia. Un ejercicio de simulación para el segundo ciclo de la E.G.B.**  
GALLO, A. y MINETTO, A.
- Didáctica de la lengua para el 2do. ciclo de la E.G.B. Una nueva propuesta comunicativa y funcional para la enseñanza de la lengua.**  
AVENDAÑO, FERNANDO C.
- Matemática: un desafío cotidiano**  
SERIO, ADA
- Geometría hoy. Divertimetría del geoespacio. Un mundo de posibilidades didácticas.**  
SERIO, ADA; BRACCIO, FABIÁN
- La música late en el Jardín. Un abordaje constructivista hacia una didáctica por proyectos.**  
GALLELLI, Graciela y SANTARCANGELD, Aída
- Didáctica de la lengua para 1ro., 2do. y 3er. grado.**  
DESINANO, NORMA
- Didáctica de la lengua para 4to. y 5to. grado.**  
AVENDAÑO, FERNANDO
- Didáctica de la lengua para 6to. y 7mo. grado**  
AVENDAÑO, F., BAEZ, M. y DESINANO, N.
- La ortografía en los C.B.C.**  
AVENDAÑO, FERNANDO
- Hablemos de Ética. La formación ética en la E.G.B.**  
BRUNET, GRACIELA
- Educación Artística y C.B.C. Talleres de Plástica, Música, Teatro y Expresión Corporal. Nivel Inicial y E.G.B.**  
PANERO, N.; PARONZINI, R.; COLOMBO, S.; ALFONSO, M.
- Hilando tiempos. Espacio taller de lectura y creación.**  
POADERA, L.; WAGNER, C.; BUGIOLACCHIO, A.M.; TARR, S. M.
- Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura**  
BOMBINI, GUSTAVO
- Educación Artística II. Talleres Interdisciplinarios de Música, Plástica, Teatro y Expresión Corporal. Nivel Inicial y E.G.B.**  
PANERO, N., PARONZINI, R., COLOMBO, S., ALFONSO, M.
- Nuevos sentidos en la didáctica y el currículum en el Nivel Inicial**  
BURGOS, NOEMÍ; PEÑA, CRISTINA y SILVA, Ma. DEL CARMEN
- Aquellas verdades. La didáctica constructivista en situaciones concretas de aprendizaje**  
FAY, DALMAR; CALLEGARI, G.; GAITÁN, S.

**Contenidos Procedimentales. Los procedimientos: su enseñanza, aprendizaje y evaluación. Educación Inicial y EGB.**  
BIXIO, CECILIA

**La construcción del pensamiento reflexivo. Procedimientos para aprender a razonar en el Nivel Inicial y 1er. ciclo de la E.G.B.**  
GADINO, ALFREDO

**Educación Artística y Tecnológica. La expresión sonora y la computadora. Educación Inicial y E.G.B.**  
SAN MARTÍN, PATRICIA

**Cancionero. Nivel Inicial y E.G.B.**  
CASTRO, CARLOS

**El proyecto educativo institucional en tiempos de grandes cambios. La experiencia de la Escuela Cooperativa Casaverde de General Roca. Río Negro.**  
ESCUELA COOPERATIVA CASAVERDE

**Rosario en el aula.**  
LO CELSO, ELENA

**Pensando la transformación de la educación en el Nivel Inicial**  
FAY, D.; BAUZAT, A.M.; GAITAN, S.; BELGICH, H.

**Cómo elaborar mapas conceptuales en la escuela. Aprendizaje significativo y globalizado. Educación Inicial, E.G.B. y Polimodal.**  
BOGGINO, NORBERTO

**Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula. Educación Inicial y E.G.B.**

BOGGINO, NORBERTO

**Cómo construir proyectos en la E.G.B.**  
BIXIO, CECILIA

**Aprendizaje significativo en la E.G.B. Conceptos, estrategias y propuestas didácticas.**  
BIXIO, CECILIA

**Matemática hoy en la E.G.B. ¿Qué enseñar? ¿Cómo? ¿Para qué? Estrategias didácticas.**  
CATTANEO, L.; LAGRECA, N.; FILIPPETTI, S.

**Rock y Escuela. Formación Ética. Estrategias didácticas. 3er. ciclo de la E.G.B. y Polimodal**  
EDWARDS, ERNESTO; PINTUS, ALICIA

**Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.**  
SANJURJO, L. y VERA, T.

**Cuestiones de didáctica de la matemática. Conceptos y procedimientos en la Educación Polimodal y Superior.**

Herminda Hernández Fernández, Juan Raúl Delgado Rubi, Bertha Fernández de Alaiza

**La Geografía científica en el aula. 3er. Ciclo E.G.B. y Polimodal**  
GIACOBBE, MIRTA S.

**La construcción del conocimiento geográfico. Estrategias didácticas para el 3er. ciclo y Polimodal.**  
FERRERO, ADRIAN

**Visión periodística de la literatura. (Aguinís, Arlt, Borges, Cortázar, Soriano, Neruda y otros). Estrategias didácticas para el 3er. ciclo E.G.B. y Polimodal.**  
FERNÁNDEZ DE TUJAGUE, SILVIA

**Enseñar y aprender Ciencias Sociales. 3er. ciclo E.G.B. y Polimodal.**  
GIACOBBE, MIRTA

**Del mundo de la bipolaridad al mundo de la globalización. Propuestas didácticas para la educación polimodal.**

ARRONDO, María C.; BEMBO, Sandra; BESSO PIANETO, María E.; DONATO, María del C.

**¿Qué preguntan los chicos sobre sexo? Educación sexual para padres y docentes.**  
PAULUZZI, LILIANA

**Didáctica y metodología de la Educación Tecnológica. Aprender haciendo. E.G.B. y Polimodal. Tomo 1.**  
FAMIGLIETTI, MARIA CECCHIA

**Literatura y Escuela**  
ACTIS, BEATRIZ

**Niños en Integración Escolar. Hacia una lógica democrática de los procesos de inclusión.**  
BELGICH, HORACIO

**Problemas de Aprendizaje ¿Qué prevención es posible?**  
MENIN, OVIDE (Coord.)

**Cómo se construye el fracaso escolar.**  
PIPKIN EMBON, MABEL

**El sujeto del aprendizaje en la institución escolar**  
COLUSSI, G. y AGENO, R.

**Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje**  
BIXIO, CECILIA

**Formación Docente con los maestros. Un lugar posible.**  
PIPKIN EMBON, MABEL

**Crisis de la psicología educativa**  
MENIN, OVIDE

**Práctica docente y diversidad socio-cultural**  
ACHILLI, ELENA

**La Mediación en la Escuela**  
ALCAIDE, S. M.; RAVENNA, A. E. y GUALA, MA. DEL C.

**Educación y Psicoanálisis. Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela.**  
GIRALDI, GRACIELA M.

**¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático?. Estrategias didácticas para prevenir dificultades en el aprendizaje**  
BOGGINO, NORBERTO

**Adolescencia: prólogo para una adultez entera**

GUELMAN DE JAVKIN, MIRTA

**Una escuela para creer y saber crecer**  
GUELMAN DE JAVKIN, MIRTA

**Hacia una didáctica de la formación docente**  
PERLO, CLAUDIA

**Filosofía apta para todo público. Chicos y grandes pensando juntos.**  
EVE BAILI, ERNESTO EDWARDS, ALICIA PINTUS.

**El Taller de Expresión Artística en la Escuela Especial**  
TILLERIA PÉREZ, DANIEL

**Pedagogía, identidad y poder.**  
MCLAREN, PETER

**Cuentos de Rosario I**  
DÓMINA, M. - MRLISENDA, A. - PONTE, N. - BUZZOLINI, A. - ESQUIVEL, R. - UGOUIN, J.

**Antología Literaria Santafesina. Para niños de 6 a 11 años.**  
MIRETTI, MARIA L. (Comp.)

**Un libro para mí. Lecturas para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales**  
WILSON, ADRIANA

## serie estudios lingüísticos

**Estudios de interacción dialógica.**  
DESINANO, N.; BARDONE, L.; GRODEK, A.

**Narraciones Infantiles. Un estudio sobre la oralidad.**

Norma B. Desinano (Coord.)  
Liliana Bardone, Adriana R. Grodek, Viviana Montoya, Ma. Cecilia Alexander.

revistas

REVISTA AULA HOY  
Número 1 al 14  
(febrero 1999)