

## **Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)**

Mirta Castedo

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina- Universidad Pedagógica, Provincia de Buenos Aires, Argentina*

Mirta Torres

*Ministerio de Educación de la Nación, Argentina- Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina*

### **Resumen**

Durante los últimos 30 años han acontecido cambios fundamentales en las teorías sobre la alfabetización que incidieron de diversos modos en las prácticas de enseñanza en América Latina, al mismo tiempo que fueron ocurriendo otras transformaciones en la cultura escrita. En las siguientes páginas, a partir del relevamiento de bibliografía difundida en América Latina, se dará cuenta del devenir de tres teorías sobre la adquisición de la lengua escrita con importantes repercusiones en el campo de la alfabetización, el Whole Language, la conciencia fonológica y la investigación psicogenética, que son las que mayormente se han difundido en la región tanto desde la perspectiva de la investigación psicolingüística como desde las propuestas de enseñanza con ellas asociadas. La relación lengua oral-lengua escrita, la concepción del error y de la diversidad y la variación lingüística son ejes que atraviesan los grandes puntos de coincidencia y discrepancias entre teorías.

### **Palabras clave**

Teorías de la alfabetización - lenguaje integral - conciencia fonológica - psicogénesis de la escritura - constructivismo

### **Abstract**

#### **An overview of the theories of literacy in Latin América over the past decades (1980-2010)**

Over the last 30 years fundamental changes have taken place in theories of literacy. In Latin America, they have affected teaching in different ways. Meanwhile other changes were occurring in literacy. From the survey of literature distributed in Latin America, in this chapter are developed three theories on the acquisition of written language with important implications for the field of literacy: the Whole Language, the phonological awareness and the psychogenetic theory. These theories are those that have been more

reported in the region. The relationship oral-written language, the concept of error and linguistic diversity and variation are the axes that pass through the major points of agreement and disagreement between theories.

### **Keywords**

Theories of literacy - whole language - phonological awareness - psychogenesis of writing - constructivism

Durante los últimos 30 años han acontecido cambios fundamentales en las teorías sobre la alfabetización en América Latina. Sin duda, tales cambios – que se fueron gestando en décadas anteriores- incidieron de diversos modos en las prácticas de enseñanza. Simultáneamente, también sucedieron profundos cambios culturales que incluyeron el objeto mismo de los procesos de alfabetización, la escritura. Cabe entonces comenzar por apuntar sintéticamente en qué han consistido tales modificaciones.

Hasta principios de 1980, las cifras del fracaso de la alfabetización no existían o solo se conocían indirectamente, cuando se constataba el abandono temprano de la escuela por parte de millones de niños. El panorama teórico estaba dominado por la teoría del déficit. Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación, en esta teoría:

...las dificultades y el fracaso escolar de los niños, especialmente de sectores desfavorecidos, se intentan explicar como consecuencia de carencias en el lenguaje, tanto en el léxico –deficiencias en el vocabulario- como en la sintaxis –utilización de estructuras gramaticales relativamente simples o incorrectas. Se supone que las deficiencias lingüísticas se traducen en dificultades cognitivas (en la formación de conceptos, modos de razonamiento, etc.), y que estas originan el fracaso escolar. (AA.VV., 1983: 372).

Es decir, una teoría donde se legitima una explicación circular: el fracaso se origina en una insuficiencia del lenguaje, a su vez producido desde el origen social, que impide el crecimiento cognitivo, sin el cual la superación del fracaso resulta impracticable. Desde allí, dado que fracaso en la escuela y pobreza van unidos en los hechos, pobreza e insuficiencia lingüístico cognitiva quedan también fatalmente asociadas. Una teoría que patologiza la pobreza y naturaliza el fracaso.

Paralelamente, en las prácticas, se sostenía que era necesario mantener a los niños realizando ejercitaciones donde no se leía, se escribía ni se propiciaba ningún contacto con la lengua escrita sino que se realizaban tareas de motricidad, discriminación visual,

pronunciación, etc., hasta lograr determinado desempeño visuo-audio-motor totalmente ajeno a toda cultura escrita. The Literacy Dictionary señala que esta práctica escolar se conoce con el nombre de “aprestamiento” (en portugués, “prontidão”) o “preparación para” la lectura (“reading readiness”) y que tiene el propósito de preparar hasta alcanzar una “disposición o nivel mínimo para sacar provecho de la instrucción en lectura, para comenzar a enseñar” (AA.VV., 1995:212).

En la escuela, los niños no escuchaban la lectura de cuentos, no intercambiaban opiniones sobre lo leído, no intentaban tomar el lápiz para escribir ni le dictaban un cuento o cualquier relato a la maestra con el fin de que fuera leído por otros. Ciertos desempeños motrices, visuales, auditivos, etc., se suponían previos e indispensables para poder aprender a leer y escribir y en ello se los preparaba durante meses o incluso años. Se sustentaba el absurdo de que alguien necesitaba ejercitarse en prácticas que nada tienen que ver con la lengua escrita para poder ingresar a la cultura escrita, manteniéndolos así cada vez más alejados del objeto de enseñanza.

Pero, dice Telma Weisz que hay una ruptura cuando

...las cuestiones lingüísticas involucradas en la alfabetización comenzaron a hacerse presentes. Desde distintos lugares, de maneras más o menos concomitantes, se comienza a instalar la idea de la lengua escrita como un objeto sobre el cual se puede pensar, es decir, una posición contraria a la de un conjunto de habilidades y destrezas psiconeurológicas. [...] La ruptura se produce por una reconceptualización del contenido de la alfabetización. La alfabetización, vista como un objeto estrictamente fonológico, que se trataba de presentar como una relación uno a uno entre sonidos con letras y letras con sonidos se transformó en otro objeto. El objeto de la alfabetización pasó a ser mucho más que la correspondencia grafema/fonema. El lenguaje, e incluso la cuestión discursiva, entró en el campo de la alfabetización. (Weisz, 2010:57)

Al mismo tiempo, la Historia y otras Ciencias Sociales comenzaron a estudiar este complejo objeto que es la escritura. Ciertas perspectivas psicolingüísticas y didácticas comenzaron a apelar a tales estudios. Así, el marco sociohistórico se transformó en un recurso indispensable para la comprensión del proceso de aprendizaje y de la especificidad del objeto de enseñanza.

De este modo, desde principios de 1980, estuvimos en condiciones de luchar contra las corrientes “que reducían al niño a un aparato fonatorio, uno auditivo y las correspondientes asociaciones óculo-motrices, obligando a los pequeños aprendices a realizar ejercicios escolares de reproducción de formas (copia) y a repetir sílabas o sonidos aislados, fuera de la lengua.” (Ferreiro, 2010:43)

En este panorama de cambios recientes, como lo señalan varios autores, (Colomer, 2005; Teberosky, 2010) es también indispensable considerar al menos dos

transformaciones que han sucedido por fuera de la escuela: los cambios en la producción de materiales de lectura y las tecnologías de la información y la comunicación.

Por una conjunción de transformaciones tecnológicas de los procesos de edición y de comercialización, por un lado, más el estallido de la producción literaria destinada a los niños de la mano de autores, ilustradores y otros artistas plásticos de todo origen, el panorama de los libros para niños es actualmente muy diferente al que conocíamos décadas atrás. Hace tres décadas, aun se pensaba, predominantemente, que para enseñar a leer y a escribir hacía falta contar con buenos libros de texto o de lectura para luego pasar a los “libros de verdad”. Hoy, la producción es tan abundante, diversa y de tal calidad que no necesitamos pensar en esos libros sino cómo seleccionar los mejores acervos para las aulas y las escuelas porque es perfectamente posible combinar calidad literaria y propósitos didácticos.

Los materiales de lectura, en particular a los libros de literatura infantil<sup>1</sup>, “son de gran calidad literaria y visual: atraen la atención sobre sí mismos, presentan diversidad de temas, de formas, de géneros, se dirigen diferencialmente a cada edad y de forma conjunta a varias (de audiencia dual, dicen los críticos, para niños y adultos).” (Teberosky, 2010:55). Muchos de estos libros tienen características que los hacen especiales para los primeros aprendizajes sin que hayan sido concebidos para tal fin.

Esta condición da por tierra con la producción de textos especiales para la escuela y pone en primer plano la necesidad de provisión de bibliotecas en las aulas. Antes, decíamos que no se puede enseñar a leer sin libros (Cerlalc, 1996). Hoy, decimos más que nunca que, además, no hacen falta libros de lectura, de escritura o textos especiales para enseñar a leer y a escribir. Hay “verdaderos libros” -obras de arte, auténtica literatura, libros de divulgación- que sin ser artefactos didácticos son especialmente adecuados para el inicio. Las imágenes permiten anticipar enunciados, la disposición en las páginas invitan a poner en correspondencia lo que se lee con lo está escrito, las marcas de edición destacan en lo escrito segmentos de lo dicho, otras resaltan segmentos que se repiten, etc. Y esto sucede en todos los géneros: lírica, teatro, narrativa y textos informativos de todo tamaño y especie. Ante semejante disponibilidad de materiales, ¿por qué poner en las aulas de los más pequeños materiales que no representan ninguna tradición cultural? No ganamos en conocimiento cultural y

---

<sup>1</sup> Libros tipo álbum, versiones actuales de cuentos clásicos, historietas y juegos de lenguaje, poesía tradicional y contemporánea, etc.

perdemos en posibilidad de anticipación, una de las estrategias básicas de lectura que es necesario desarrollar para aprender a leer.

Por otra parte, asistimos a la tercera fase de la historia de la escritura, más allá del manuscrito y la imprenta, la fase de la escritura electrónica (Castro, 1994). Hoy escribimos con instrumentos llamados teclados y sobre superficies llamadas pantallas. Como siempre ha sucedido, el cambio de las condiciones materiales de producción deviene en un profundo cambio de prácticas: el proceso de escritura y el objeto escritura se han transformado y se siguen transformando.

Quien escribe no solo se libera del trazado de las letras y tiene ayudas permanentes en los correctores ortográficos sino que, además, debe aprender a formar parte de una sucesión colectiva de autores no siempre identificables o reconocibles, en contextos donde no se requiere poseer “antecedentes” de autor para publicar. El control de la publicación depende mucho más del dominio sobre las herramientas de publicación que de unas pocas manos “autorizadas” porque el formato digital expande las herramientas tanto de publicación como de distribución de lo producido, independientemente del rol social reconocido por otros. La edición está totalmente en manos del productor (algo que ya vivimos hace tiempo, antes de la creación de la imprenta) y, por último, la distribución – en plataformas, en redes- también está en manos del autor que sepa manejar las herramientas.

A pesar de que las formas de usar productivamente las computadoras para leer y escribir en el aula estén todavía muy lejos de ser resueltas, es claro que el reto para la escuela se ha transformado profundamente: ¿Qué es lo que hay que enseñar y aprender? Nuevas herramientas para producir, posibilidades de modificación que las herramientas proporcionan, posibilidades que el productor deja abiertas para que otros modifiquen, medios de distribución de lo producido... ¿Será posible que estas nuevas prácticas entren en el espacio escolar? ¿Será a expensas de seguir extendiendo el tiempo de enseñanza obligatorio o habrá chance de abandonar algo de lo que ya no tiene sentido en la cultura pero aun permanece en el aula? (Castedo & Zuazo, aceptado para su publicación).

Bajo este panorama, teorías y prácticas siguen su curso. Como todo proceso histórico, no está exento de contradicciones y disputas por el campo. Luchas que no solo se producen en la investigación básica sino que también se entrecruzan con las mucho más lentas transformaciones en las prácticas, siempre fluctuantes y en absoluto homogéneas ni exclusiva y directamente determinadas por las teorías. Prácticas atravesadas por los

movimientos sociales y políticos, especialmente por los movimientos de maestros y profesores. Prácticas también facilitadas, obstaculizadas, fomentadas o impedidas por políticas de estado que no siempre se asumen con clara conciencia de sus efectos sobre las aulas. Luchas que no quedan al margen de disputas por el poder económico que suponen los recursos para la investigación, para la formación de profesores, para la producción de materiales o para la adquisición de tecnología, al menos.

En los siguientes párrafos nos centraremos en el devenir de las teorías, deteniéndonos a mirar las prácticas desde las ventanas que ellas mismas nos permiten. La historia contada desde las prácticas, sin duda, constituiría otro relato de la misma-otra historia, que no está aquí desarrollada. Sin duda serían también otros los relatos de la historia los que se podrían construir desde otros enunciadores, posicionados desde otras perspectivas teóricas. Como sabemos que esto es inevitablemente así, hemos pecado conscientemente de un exceso de citas en un intento por equilibrar la propia mirada con la voz de los otros, a los que se puede acudir en la búsqueda de otras interpretaciones.

### **El Whole Language: contra la patologización del error y el entrenamiento en habilidades y destrezas aisladas**

A principios de la década de 1960, la voz de Kenneth Goodman se eleva para manifestar el malestar hacia las teorías de lectura circulantes en ese momento que "...trata[n] a la lectura como una identificación secuencial de palabras" (K. Goodman, 1994:15). Por el contrario, afirma que lo que los lectores o los oyentes comprenden depende tanto de lo que ellos mismos aportan a la transacción como de lo que el autor aportó a su texto:

La comprensión se verá influida por el grado de capacidad que tenga el escritor para construir el texto y el lector para reconstruirlo y construir el significado. Pero este no pasa del escritor al lector" (K. Goodman, 1994:26).

El énfasis que pone Goodman en la reconstrucción del texto por parte del lector busca curvar la vara hacia la posición contraria por entonces hegemónica, aún hoy vigente (que desarrollaremos en el siguiente párrafo). Sus afirmaciones son el resultado de varias décadas de investigación en las que, junto a otros -como Yetta Goodman, Donald Graves, Lucy Mc Calkins, Louise Rosenblatt y Frank Smith-, desarrollaron indagaciones analizando los "miscues" ("variaciones" de los niños al leer en voz alta, fundados en pistas que el texto provee) y aplicando el procedimiento "cloze" (una técnica para examinar el proceso de comprensión). Construyen un modelo que

denominan “sociopsicolingüístico transaccional”<sup>2</sup>, en el que explican las claves del sistema lingüístico que los lectores ponen en juego para construir significado (grafofónicas, léxico gramaticales, semántico-pragmáticas), las estrategias lingüísticas que utilizan (reconocimiento, muestreo y selección, inferencia, predicción, confirmación, corrección) y los ciclos del proceso de lectura (visual u óptico, perceptual, sintáctico y semántico).<sup>3</sup>

En este modelo, el foco inicial de interés, la lectura, se nutre progresivamente de investigaciones sobre los textos, los procesos de escritura, la diversidad sociolingüística y la alfabetización. No obstante, la teoría y las prácticas vinculadas con esta teoría no son reductibles a cada una de estas disciplinas, sino que se construye un marco de referencia que ha dado lugar a innumerables experiencias en las aulas, propuestas y desarrollos integrales en escuelas y en redes de escuelas en EE.UU., Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra y Centroamérica, además de haber ejercido una importante influencia en otras posturas en el resto de América Latina (especialmente en la perspectiva constructivista).

El movimiento se conoce con el nombre de Whole Language (WL) o Lenguaje Integral porque la idea básica es que todo el lenguaje se “entreteje”, es “integral”, apartándose así del modelo de instrucción aislada en habilidades específicas. En su célebre artículo “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”, K. Goodman (1990) presenta un panorama del aprendizaje, la enseñanza y el lenguaje. Contra todo paradigma cognitivista vigente, proclama una de sus más célebres y provocativas frases: “No existe ninguna jerarquía de destrezas y subdestrezas ni una secuencia universal obligatoria” (1990:11)<sup>4</sup>.

En la construcción de situaciones de enseñanza coherentes con esta perspectiva, el WL colaboró enormemente por la introducción en el aula de múltiples situaciones de enseñanza que hoy resultan familiares: “Los hechos auténticos de alfabetización tienen que convertirse en el foco de la actividad diaria de la escuela”, tales como firmar en un registro, guardar los materiales, escribir recetas y menús, escribir prescripciones médicas, grabar experiencias y experimentos, recorrer centros comerciales para registrar lo que la gente lee, hablar sobre las muchas experiencias de lectura y escritura en las

---

<sup>2</sup> Las primeras publicaciones que hemos podido identificar donde aparece el modelo citado datan de principios de 1980: Goodman, 1984.

<sup>3</sup> Para una exposición detallada, ver K. Goodman, 1994.

<sup>4</sup> Recuérdese que por entonces, la ejercitación en habilidades y destrezas aisladas era prácticamente indiscutida.

cuales participan los niños y sus padres en el hogar y en la comunidad, sin descontar un “centro de publicaciones” para cada aula (Y. Goodman, 1991:5)<sup>5</sup>.

Así, el WL enfatiza el uso de estrategias enseñadas en contextos significativos, donde la atención a las unidades menores (la segmentación del lenguaje en partes, incluidos los fonemas) aparece en el contexto de las mismas prácticas de lectura y escritura, y al servicio de las necesidades de los alumnos para lograr extraer sentido de los textos o para producir escrituras. Dice K. Goodman: “los maestros del lenguaje integral tratan las partes del lenguaje –letras, sonidos, frases, oraciones– en forma integrada en el contexto real de uso del lenguaje”. Tal atención no supone, en esta perspectiva, “obligar a los niños a analizarlo [al lenguaje] como lo haría un lingüista” (1990:9).

Justamente, qué se entiende por “unidades menores” y la manera de atenderlas es uno de los principales puntos de querrela entre teorías. El WL fue fuertemente criticado por los llamados “modelos de enseñanza directa” (Chall, 1993) que consideraron que sostenía una “enseñanza incidental o 'a demanda'“. A tal crítica, K. Goodman (1993:23) responde que

...el fonetismo constituye un conjunto de relaciones entre dos sistemas semióticos –la fonología y la ortografía– en una lengua escrita alfabéticamente. Los lectores y escritores llegan a controlar estas relaciones a medida que aprenden a descubrir el sentido de y en la lengua escrita. No estoy 'en contra' de la decodificación. [...] El lenguaje integral no excluye la fonética de la lectura. Es integral y, por lo tanto, incluye la fonética.

El WL se posiciona contra la norma fija y reivindica la variabilidad del lenguaje, de allí que considere que el error es parte del aprendizaje, y la diversidad lingüística, una fuente de enriquecimiento y conocimiento: ve ‘evolución’ donde antes se veía ‘desviación’ (Goodman, 1994).<sup>6</sup>

Los maestros que toman en cuenta la corriente del ‘lenguaje integral’ [...] rechazan los enfoques negativos, elitistas y racistas de la pureza lingüística que limitarían a los niños a un lenguaje “correcto” elegido arbitrariamente [...]Esta solemnidad [...] **confunde la eficacia del lenguaje con el status de quien lo habla, pues se considera mejor el**

---

5 Y. Goodman continúa, de este modo, una larga tradición pedagógica preocupada por el sentido de las situaciones de lectura y escritura en la cual el referente más conocido es, seguramente, Célestin Freinet.

<sup>6</sup> Los “miscues” son considerados “variaciones que usa el lector”, justamente, por ser competente como usuario del idioma. Ya hacia mediados de 1960, K. Goodman comenzó a construir un primer “inventario de miscues” que es un instrumento para diseñar un plan de enseñanza que considere las capacidades construidas y las mejoras necesarias (Arellano Osuna y Y. Goodman, 1987).



**lenguaje de las personas que tienen poder y una cierta posición social** <sup>7</sup>[...] Las actitudes sociales hacia el lenguaje reflejan las actitudes sociales hacia las personas (K. Goodman, 1990:10).

Y, cuando se trata de escribir, también asume que el error y la desviación son parte del proceso. Por ello, comparte la perspectiva del Emergent Literacy (Teale y Sulzby, 1986) y, posteriormente, también adhiere a la teoría psicogenética sobre la adquisición de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). De manera que, tanto desde el punto de vista psicolingüístico como sociolingüístico, el WL ha hecho una enorme contribución a la despatologización del error, rompiendo el círculo que naturaliza y legitima la relación pobreza-fracaso.

Pese a las objeciones, las ideas del WL se arraigaron en miles de maestros y dejaron herencias innegables: el énfasis en la lectura del adulto “tal como se hace en el hogar”, las bibliotecas de aula y los libros verdaderos por sobre los libros de texto, las prácticas lingüísticas entendidas como un todo no directa ni fácilmente dissociable en habilidades, la ubicación del “error” en el plano del desarrollo en vez de en el plano de la deficiencia o de la dificultad... son algunas de sus contribuciones.

Como toda teoría y todo movimiento, avanza sobre algunos aspectos y se detiene o es detenido en otros.

### **Conciencia fonológica: contra la desatención de la enseñanza de habilidades básicas**

Para la perspectiva cognitivista, centrada en la descripción cada vez más detallada del procesamiento lector, leer es “extraer significado” y aunque esto “implica la movilización de conocimientos léxico-semánticos, sintácticos y pragmáticos”, sólo los primeros son específicos de la lectura porque son los que permiten identificar las palabras escritas. Los otros sirven también para comprender la lengua porque “el procesamiento de la frase es totalmente automático”, pero saber leer es además de entender la frase, entender la frase escrita.

La diferencia fundamental que distingue al que sabe leer del que no sabe es la capacidad de atribuir un sentido preciso a cada una de las palabras escritas que componen la frase. Lo demás, los conocimientos sintácticos y pragmáticos, son indispensables para leer pero no son saber leer, sino conocer la lengua en la que se lee. Bajo este planteamiento, aprender a leer es crear un mecanismo capaz de identificar eficazmente todas las palabras escritas que el lector conoce oralmente. En el buen lector dicho mecanismo funciona bien

---

<sup>7</sup> El destacado es nuestro.

y gracias a ello su comprensión de textos será tan buena como su conocimiento de la lengua, su inteligencia y su cultura se lo permitan. En el mal lector la identificación de palabras funciona mal y por esta causa se reduce inevitablemente su comprensión de textos. (Alegría, 2010:39)

Nótese que para el autor, aunque no lo explicita, en el caso del “buen lector”, de no existir el conocimiento de la lengua y la cultura, también el mecanismo de identificación de palabras quedaría restringido. Pero, por otro lado, al definir el “mal lector” solo se atribuye la causa al mecanismo de identificación de palabras, sin hacer jugar el conocimiento lingüístico, cognitivo y cultural<sup>8</sup>.

Además para poder identificar palabras, el lector debe poder reconocer que expresiones como “mar y bar son palabras diferentes”, aunque esto “no implica conciencia fonológica” (CF) ya que “el ejercicio automático del procesamiento del habla permite la discriminación.” Lo que hace falta es “reconocer que mar y bar tienen tres fonemas y que se distinguen solo por el primero”, esto es lo que realmente constituye “actividades metafonológicas que exigen análisis consciente de la estructura fonológica de la palabra.”(Alegría, 2010:39). Es decir, la clave para leer es la precisión del reconocimiento visual de las marcas escritas que, una vez identificadas, podrán ser comprendidas.

En América Latina, en esta misma perspectiva, dice Ángela Signorini (1998:6), citando a J. Gombert (1990) que la CF forma parte de los conocimientos metalingüísticos y que no se desarrolla al mismo tiempo que se aprende a producir y percibir el habla. En un sentido más específico, sería la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla: desde palabras que componen las frases hasta las unidades más pequeñas, los fonemas (conciencia fonémica) (Defior, 1996:50’51).

Así definida, dos cuestiones centrales guían los debates con otras perspectivas y en el seno de la misma línea: las características de las tareas de instrucción y la relación entre reflexión fonológica y adquisición de la lectura. A su vez, esta línea discute fuertemente con los desarrollos tanto psicolingüísticos como didácticos del WL y del constructivismo psicogenético.

Originalmente, en relación con las características de las tareas de instrucción, esta teoría asume una posición radicalmente diferente a la precedente. Se interesa por el diagnóstico de la capacidad para aislar los fonemas, ya que se la considera clave del

---

<sup>8</sup> En la perspectiva de la conciencia fonológica la investigación sobre la lectura y su adquisición supone también investigar sus dificultades, de manera que tanto se busca precisar los mecanismos implicados en el procesamiento lector de los buenos como de los malos lectores.

éxito en el aprendizaje de la lectura; por otro lado, propone ejercicios de “entrenamiento” en tanto medios para posibilitar ese aprendizaje. Silvia Defior señala que las tareas diagnósticas “pueden también servir de guía para el diseño de actividades de instrucción que lleven a un desarrollo de las habilidades fonológicas...” (1996:50). Tales tareas son: comparación de duración acústica de las palabras, identificación de la cantidad de palabras que contiene un enunciado dicho, identificación de unidades dentro de las palabras escuchadas, identificación de rimas orales, clasificación de palabras orales por sus sonidos iniciales, síntesis de sonidos, identificación de sonido inicial, conteo de sonidos en una palabra dada, análisis de palabras en sus sonidos, agregado de sonidos a palabras, sustitución de unidades, supresión de unidades, especificación de unidades suprimidas, inversión de unidades, pronunciación lenta para separar entre sí unos sonidos de otros. Una de las características específicas es que rara vez estas tareas se realizan en presencia de la escritura, dado que por lo general se trata de analizar emisiones orales. Así, cuando se juzga si una palabra es más larga que otra o se suprime una unidad para ver qué palabra queda, lo que se hace es juzgar si suena más larga o cómo sonaría sin una de sus partes. Análisis sobre unidades menores en estas tareas significa análisis de la oralidad y solo cuando este análisis está logrado se pasa a escribir, de tal modo que el análisis de la oralidad se constituye en prerrequisito. Ahora bien, la relación entre reflexión fonológica y adquisición de la lectura es objeto de debates internos, dentro de la línea: o bien la CF precede a la adquisición de la lectura (precedencia que puede ser definida de diversas formas: facilitar, correlacionar, provocar...) o bien las relaciones son más bien de reciprocidad. Según Signorini (1998:17), se pueden plantear tres tipos de relaciones entre CF y escritura:

Desde el punto de vista teórico puede argumentarse que la habilidad para analizar la estructura fonológica de las palabras habladas facilitaría al niño el descubrimiento del principio alfabético. El argumento contrario es que el contacto con la escritura alfabética provee conocimientos explícitos acerca de la estructura fonológica del lenguaje oral, que complementa el conocimiento implícito implicado en los procesos de producción y recepción de habla. La tercera posibilidad es que la conciencia fonológica y la lectura y la escritura se desarrollen en forma recíproca.

Luego de referir a numerosas investigaciones que ejemplifican las posiciones señaladas y juzgar sus resultados en relación con la metodología empleada, la autora advierte que estas relaciones se han ido reformulando: [la CF] “...está formada por un conjunto de habilidades de distinto nivel de dificultad y distinto orden de emergencia en el

desarrollo” y las tareas empleadas para medirla “varían en cuanto a las demandas cognitivas que imponen”. Considerando lo dicho, concluye, citando a Perfetti (1991)

...el desarrollo de algunas habilidades fonológicas puede preceder a la enseñanza de la lectura en muchos niños. En esta categoría se encuentran, por ejemplo, la sensibilidad a sílabas y rimas, que implican un nivel más global o menos analítico de conciencia fonológica. En otro extremo del continuo, **las habilidades de manipular fonemas (elisión, inversión) parecen requerir de la exposición a la escritura**<sup>9</sup>. (Signorini, 1998:20)

Abonando la misma hipótesis de reciprocidad, Jesús Alegría (2010) enfatiza los resultados obtenidos por Peter Hatcher y sus colaboradores (1994), quienes

...aplican un programa de entrenamiento (40 sesiones de 30 minutos en un periodo de 20 semanas) a grupos de niños de 7 años que presentaban problemas de lectura. El grupo “fonología” dedicaba la totalidad de las sesiones de entrenamiento a practicar actividades metafonológicas sobre fonemas, sílabas y rimas. El grupo “fonología - lectura” recibía un entrenamiento metafonológico similar pero parte del tiempo era destinado a poner en práctica la relación entre unidades fonológicas y ortográficas, es decir, **se presentaba material escrito para poner en relación con las unidades fonológicas**<sup>10</sup>. El grupo “lectura” utilizaba todo el tiempo del entrenamiento en actividades de lectura y escritura sin hacer alusión a las relaciones entre estas actividades y la fonología. Los resultados muestran que solo el grupo “fonología - lectura” obtenía resultados en lectura superiores al grupo de control que no había recibido ningún tratamiento particular y seguía sus cursos normalmente en clase. La superioridad del grupo “fonología - lectura” se observaba en tareas de lectura de pseudo-palabras, de palabras aisladas y en contexto y en comprensión de textos. Es decir, las intervenciones para potenciar las habilidades fonológicas tienen que integrarse con la enseñanza de la lectura para lograr una máxima eficacia en la mejora de las habilidades de alfabetización. Es interesante notar que emplear todo el tiempo disponible en leer y escribir es menos eficiente que dedicar **parte de este tiempo** a practicar actividades metafonológicas, y sobre todo con niños que presentan problemas de adquisición de la lectura. (Alegría, 2010:40)<sup>11</sup>

La hipótesis de reciprocidad no es compartida por todos los investigadores dentro de la misma línea, pero a partir del presente siglo, lo más frecuente, tanto en USA como en

---

<sup>9</sup> El destacado es nuestro.

<sup>10</sup> El destacado es nuestro. Enfatizamos que aun este autor, totalmente identificado con la perspectiva de la CF, no considera que sea adecuado un entrenamiento exclusivamente oral sino que incluye la “exposición al escrito” como medio facilitador (sin que se especifique de qué tipo de exposición se trata).

<sup>11</sup> En el mismo sentido, se orientaron las investigaciones pioneras de otros representantes de la misma línea. Las más difundidas fueron las realizadas con adultos iletrados (Morais y otros, 1979) y adultos chinos (Read y otros, 1986). No obstante, ninguno de estos autores admite que la información lingüística guíe la información visual sino que siempre es la comprensión es posterior al procesamiento visual.

Latinoamérica y la mayoría de los países centrales, es que los desarrollos didácticos asuman la posición según la cual la CF precede y guía el aprendizaje de la lectura.<sup>12</sup>

Siguiendo los trabajos divulgados en *Lectura y Vida*, una publicación especializada en lectura y escritura con amplia circulación en América Latina, podemos rastrear este debate en la región. En 1984, Ana María Borzone y Susana Gramigna replicaron el paradigma experimental de Isabelle Liberman (1972) con niños de la Ciudad de Buenos Aires. Liberman había concluido que “...existe una correlación positiva significativa entre la habilidad para segmentar en fonemas y los logros alcanzados en el aprendizaje de la lectoescritura” (1984:6). En el marco de la investigación con los niños hablantes de español, Borzone y Gramigna concluyen, de manera coincidente, que la dificultad para la segmentación fonológica es mayor que para la silábica<sup>13</sup> y que “el acceso a la estructura fonológica y silábica de la lengua es resultado no solo de un proceso de maduración [...] sino también del entrenamiento<sup>14</sup>...” (Borzone & Gramigna, 1984:14)

En 1988, Borzone y Signorini presentan otra experiencia en el marco de la cual señalan “...no se trata de una relación causa-efecto...”, sino de un “factor facilitador” del aprendizaje. Siguiendo a Liberman, la forma de facilitar consistiría en que “...una vez que los niños comprenden la naturaleza del habla –su estructura segmental–, descubren con mayor facilidad de qué forma la escritura representa el lenguaje”. Es decir, ya no se trata de un modelo recíproco, sino de precedencia aunque en un sentido laxo, “facilitador” (1988:7). Más adelante, sostienen: “Es evidente que el lenguaje escrito proporciona al niño esquemas para conceptualizar y analizar la estructura del habla” (1988:4). En esta afirmación, parecen aproximarse a una postura de reciprocidad; sin embargo, tanto en este artículo como en una investigación precedente en colaboración

---

<sup>12</sup> En gran parte esto se debe a iniciativas como *No Child Left Behind* o el *National Reading Panel (2000) Teaching children to read: an evidence based-assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading* (U.S. Department of Health and Human Services Public Health Service National Institutes of Health National Institute of Child Health and Human Development), donde se formaron comisiones de expertos para decidir cuáles eran las evidencias científicas disponibles sobre la mejor manera de enseñar a leer. La primacía de la perspectiva de la CF sobre otras perspectivas teóricas de debe, en gran parte, a que por “evidencia” solo se admiten aquellos resultados que devienen de un paradigma experimental clásico, donde un “correcto” diseño experimental y el control de variables garantizarían un resultado cuyos fundamentos teóricos no se considera necesario poner en debate.

<sup>13</sup> Todas las líneas de investigación coinciden en que la conciencia oral de la sílaba es temprana y no parece requerir de instrucción alguna.

<sup>14</sup> Término con el que aluden a la enseñanza entendida como instrucción directa.

con otra autora (Gramigna y Manrique, 1987), Borzone sostiene que la ejercitación para los niños prelectores no pone el foco en el lenguaje escrito sino que consiste en “ejercitaciones orales de análisis y síntesis de palabras y oraciones”, “se basa en repetir en voz alta las palabras e ir deslindando los segmentos que son materializados en un diagrama que reproduce la estructura fonológica de la palabra”<sup>15 16</sup> (Borzone, Signorini, 1988:9).

En los últimos trabajos, este grupo de investigadores sostiene decididamente que si los niños desarrollan CF, pueden inferir las correspondencias letras-sonidos, caracterizando a esta postura como una reformulación del método fónico que contraponen al método global, atribuido al lenguaje integral y a los desarrollos didácticos de la perspectiva psicogenético-constructivista (desarrolladas en los siguientes párrafos). Subrayan:

...el método fónico ha sido reformulado en términos psicolingüísticos en el marco de las investigaciones en conciencia fonológica. [...] Desde esta perspectiva, se plantea que si los niños desarrollan conciencia fonológica, pueden inferir las correspondencias letras-sonidos, por lo que **no es necesaria la enseñanza sistemática de las correspondencias, como sostiene el método fónico**<sup>17</sup> [en sus versiones anteriores]. De ahí que el planteo de la conciencia fonológica resulta superador del método fónico y no puede confundirse con él. (De Mier, Sánchez Abchi, Borzone, 2009:1-2)

En este artículo reciente, se reafirma la controversia con otras posiciones teóricas.

Subrayan:

... el lenguaje integral o método global cuestiona el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de unidades aisladas y abstractas como los fonemas, en pos de un abordaje global del texto, que intenta poner el énfasis en el significado y restar atención a las unidades lingüísticas que no tienen significado. (De Mier, Sánchez Abchi, Borzone, 2009:1)

Las autoras estiman que la perspectiva psicogenética conlleva implicancias educativas riesgosas porque interpretan que en esa teoría:

---

15 Tarea muy empleada en esta perspectiva, desde principios de la década de 1970 (Elkonin, 1973) y divulgada ampliamente en los trabajos de Berta Braslavsky (2006)

16 En principio, el resultado de la experiencia es que al escribir las palabras desconocidas que se les proponían, los niños que recibieron esta ejercitación emplean estrategias de análisis en mayor porcentaje que aquellos que no recibieron (Borzone & Signorini, 1988). Pero, la interpretación de los resultados, como en cualquier investigación, puede variar. Así, sobre este mismo estudio, Signorini (1998) señala, pero en apoyo a la hipótesis de reciprocidad, que “se observó que la escritura de palabras en forma convencional resultó más fácil que la segmentación fonológica”.

17 El subrayado es nuestro. Enfatizamos esta afirmación ya que tampoco en esta teoría se sostiene hoy la necesidad de enseñar letra a letra.

...la reflexión y el análisis que permiten el aprendizaje de la escritura dependen fundamentalmente de los cambios en los esquemas de aprendizaje con los que el niño opera ante los objetos de su entorno. En el caso de la escritura, dependerá del material escrito que rodee al niño durante el aprendizaje... (De Mier, Sánchez Abchi, Borzone, 2009:5)

Su propuesta incorpora, especialmente a partir de la década de 1990, otras teorías que dan cuenta de otros aspectos, tanto del sujeto del aprendizaje como del objeto de enseñanza. Entre los muchos aspectos a considerar, es particularmente importante la incorporación de la perspectiva asumida sobre la enseñanza de la escritura (Sánchez Abchi y Borzone, 2010). Siguiendo la misma línea cognitiva de identificación cada vez más detallada de procesos y subprocesos “ejecutados” por el sistema cognitivo, además de los modelos más conocidos y compartidos por todas las teorías sobre el proceso redaccional, se resalta el modelo de Virginia Berninger, quienes “retoman y modifican el modelo de Hayes y Flower para dar cuenta de los procesos de escritura en las etapas tempranas del aprendizaje. Berninger distingue, dentro del proceso de “traducción” o “textualización”, dos subprocesos: “de generación textual –que supone la transformación de ideas en lenguaje– y de transcripción que integra los procesos de nivel inferior. En la transcripción se involucran habilidades de codificación ortográfica y habilidades grafo-motoras para el trazado de las letras, no consideradas en el modelo de Hayes y Flower<sup>18</sup>“. Se enfatiza que, como se sostiene en los modelos clásicos “cuando estas habilidades no están automatizadas, el niño debe dedicarles muchos recursos atencionales de la memoria operativa...”. Por eso, “en los primeros grados, la textualización no depende solo de la coordinación de las habilidades lingüísticas y ortográficas, sino también del grado de automatización de dicha coordinación” (Sánchez Abchi y Borzone, 2010:3)<sup>19</sup>. Se retoma así el inicialmente mencionado modelo de habilidades, reformulado con el lenguaje de modelos cognitivos.

Con este y otros aportes elaboran una “propuesta pedagógica integradora”<sup>20</sup>, que incluye más que los ejercicios inicialmente señalados sobre entrenamiento en CF. En estas propuestas, se plantea que las habilidades llamadas de nivel inferior deben atenderse simultáneamente con las denominadas de nivel superior, por medio de intervenciones que se clasifican del siguiente modo: en la transcripción o nivel inferior, actividades de

---

<sup>18</sup> Quienes no se ocupan de niños en proceso de alfabetización.

<sup>19</sup> Se hace la salvedad de que de todos modos el modelo de Berninger “no tiene en cuenta el papel del contexto en la producción ni atiende a los procesos lingüísticos implicados.”

<sup>20</sup> Ver, por ejemplo, Borzone y Rosemberg (2000); Borzone et al, 2004.

CF –juegos y actividades con rimas, búsqueda de palabras que comparten sonidos, el reconocimiento de “sonidos intrusos”, etc.–, de trazado –cuadernillos para agilizar las habilidades motoras a partir de actividades de completamiento de dibujos, de resolución de laberintos y de trazado de letras–, de escritura de palabras –en el contexto de las actividades de producción textual–; en la composición o nivel superior, actividades de producción de textos desde el comienzo de primer grado, desde la situación de “Escriben lo que decimos” hasta la situación de escritura independiente.

Por otra parte, las posiciones ante la diversidad lingüística, que vehiculizan una concepción sobre las relaciones lenguas orales- lenguas escritas, pueden rastrearse en el trabajo del grupo sobre los “problemas específicos de la alfabetización en contextos donde se habla una variedad del español muy marcada por un sustrato de lengua vernácula”, o en sectores urbanos marginales (Borzzone y Rosemberg, 2000; Rosemberg y otros, 2007). A partir de estudios de corte etnográfico, se identifican las diferencias en la mediación cultural, la estructura social y las formas de interacción, el sistema de valores y los estilos de lenguaje. Constatadas las diferencias entre el hogar y la escuela, se plantea facilitar el ingreso de los más pequeños a la alfabetización a través de una “propuesta de alfabetización intercultural”, sustentada en una serie de diferentes libros de lectura escolar que reflejan la cotidianidad del niño de la zona, “su dialecto, costumbres, conocimiento y entorno familiar y social”. El narrador emplea el dialecto estándar mientras que en las transcripciones de los diálogos de los protagonistas de la comunidad aparecen en una escritura que transgrede la norma para aproximarla a algunos rasgos del habla de esas comunidades. Es decir, el modo de facilitación supone dos operaciones: por una lado, la proximidad del contenido referido (la vida cotidiana del niño), por otro, la “transcripción” del habla en la escritura, una operación compleja cuando pretende ir más allá del léxico para dar cuenta de la pronunciación, salvo que, como en este caso, se parta de la idea de que la lengua escrita refleja la oralidad.

Por otra parte, desde el punto de vista pedagógico estamos ante una postura que plantea la necesidad de dar formato escolar, en libros de texto, a las formas culturales de fuera de la escuela, una idea contraria a llevar a la escuela la cultura oral y escrita de las comunidades para poder tomarlas como objeto de reflexión.

**Investigación psicogenética sobre la escritura: contra la reducción de la lengua escrita a un código de correspondencias**



En 1979 apareció *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, obra que inaugura la investigación psicolingüística en adquisición de la lengua escrita desde la perspectiva psicogenética<sup>21</sup>. En un artículo de 1981 explican de qué manera se apoyan en el “marco conceptual de la teoría psicogenética de Piaget para comprender los procesos de construcción de conocimiento en el caso particular de la lengua escrita” (Ferreiro y Teberosky, 1981:6). Cuatro años más tarde, en 1983, Ferreiro publica un artículo que da cuenta de los resultados de las dos investigaciones iniciales más importantes hasta ese momento: los trabajos transversales previos con niños argentinos aparecidos en el libro de 1979 y un estudio longitudinal con mil niños mexicanos de lengua materna castellana de entre 3 y 7 años (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982).

Uno de los conceptos centrales de la teoría piagetiana, “construcción”, es explicado por Ferreiro (1991) cuando se refiere a la lengua escrita. Allí dice que se lo usa

...como Piaget lo usó cuando habló de la construcción de lo real en el niño, o sea: lo real existe fuera del sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que hemos descubierto que los chicos hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela. [...] Cuando hablamos de ‘construcción’ de la escritura en el niño, no estamos hablando de la emergencia más o menos espontánea de ideas ingeniosas, ideas curiosas, ideas a veces extraordinarias que tienen los chicos [...]. Algo muy importante y poco comprendido es que un proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción y que los procesos de coordinación, de integración, de diferenciación, etc., también son procesos constructivos. (Ferreiro, 1991:5).

Cuando se habla de “escritura”, dice Ferreiro, no se refiere solamente a “producción de marcas gráficas por parte de los chicos; también hablo de interpretación de esas marcas gráficas”. Enfatiza el tipo de dato sobre el cual se construye la teoría: “es preciso cotejar una serie de producciones escritas y conocer las condiciones de producción, el proceso de producción y la interpretación final dada por el sujeto”. Al tratar este dato a la luz de una teoría,

...puede hablarse de proceso de construcción en el caso de la lengua escrita porque hemos podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos alfabetizados [y afirma que] esas conceptualizaciones tienen un carácter muy general y aparecen en chicos expuestos a ortografías diferentes, a sistemas educativos diferentes y a condiciones socioculturales muy diferentes. Eso no excluye, por supuesto, las especificidades. (Ferreiro, 1991:7)

---

<sup>21</sup> La primera investigación se realizó en Buenos Aires entre 1974 y 1976, con la colaboración de Susana Fernández, Ana Kaufman, Alicia Lenzi y Liliana Tolchinsky.

Con respecto a la progresión dice que “si bien hay grandes variaciones en las edades de aparición de esas conceptualizaciones, las secuencias parecen ser regulares” y que “...es posible hablar de una relación de filiación entre esos modos de conceptualización, entendiendo que una filiación es más que una mera sucesión” porque en ese caso se explica “cuáles son las relaciones de precedencia que permiten dar cuenta de lo nuevo que aparece en términos de lo anterior construido” (Ferreiro, 1991:7) <sup>22</sup>.

Desde el inicio, de manera creciente y cada vez más explícita, el marco sociohistórico juega un rol fundamental en la comprensión del proceso, en tanto -como se mencionó- da cuenta de la especificidad del objeto. Para ello, se aleja de la versión banalizada de la historia de la escritura:

Afortunadamente la investigación actual nos está alejando de las versiones tradicionales de la historia de la escritura, considerada como una marcha inevitable hacia el alfabeto, y nos está alejando también de la visión tradicional que nos presentaba al sistema alfabético como el único sistema que acumula todas las virtudes sin ningún defecto: simple, económico, preciso, el alfabeto nos llevaría de la mano hacia la alfabetización universal, el pensamiento racional, la ciencia contemporánea... y la democracia. (Ferreiro, 1994:5).

Por el contrario, concibe la escritura como un sistema de marcas social y culturalmente construidos que el niño requiere reconstruir. La historia de la escritura en la que se apoya Ferreiro no es lineal y no está desprovista de condicionantes materiales, de desigualdades, de conflictos de poder.

En los debates sobre la CF, la teoría enfatiza que cada vez resulta más claro que “la relación entre niveles de segmentación del habla y escritura es una relación dialéctica y no lineal”. Y explica:

...en interacción con la escritura los dos niveles de análisis cruciales (el análisis en palabras gráficas y el análisis de las palabras en segmentos no-significativos) se hacen relevantes. Es para comprender la escritura tal como la practicamos que es preciso descubrir que lo que la escritura llama “palabras” no se refiere únicamente a segmentos aislables en la emisión porque los artículos, preposiciones y conjunciones deben entrar en la definición de “palabra” aunque por sí mismos no tengan significación autónoma. Es para comprender la escritura tal como existe en la sociedad que es preciso descubrir que las segmentaciones de las palabras van “más allá” de la sílaba –unidad natural– y deben ubicarse en un nivel abstracto (porque muchas veces es impronunciable) de

---

<sup>22</sup>El trabajo contiene un breve resumen de las conceptualizaciones sucesivas identificadas hasta ese momento y se reseñan los primeros avances de tesis de Sofía Vernon. Varios trabajos aparecidos en LyV dan cuenta de otros tantos avances en la especificación de las diferentes conceptualizaciones, incluyendo los últimos en la “el análisis de la sílaba en función de la escritura en momentos de la crisis de la hipótesis silábica” (Ferreiro, 2009).

diferenciaciones difícilmente audibles y pocas veces visibles al nivel de la articulación. (Ferreiro, 2004:8)

Por tal motivo, se posiciona rechazando “la reducción de la lengua escrita a un código de correspondencias” (según la definición de los lingüistas, no todas las letras corresponden a fonemas y mucho menos a unidades aislables en la emisión), “la ecuación CF = método fónico, porque desprecia al niño que solo puede ser ‘entrenado’ y es incapaz de descubrir por sí mismo”, “la dicotomía método fónico / método global”, y la negación de la capacidad del niño “por comprender la escritura a través de sus esfuerzos por producir escritura” (Ferreiro, 2004:8).

Para demostrar la naturaleza de esta relación dialéctica y no lineal y mostrar que “un nivel mínimo de reflexión sobre la lengua es exigido por la escritura, la cual, a su vez, provee un “modelo” de análisis que exige refinamientos sobre la reflexión inicial...” realiza, junto a Sofía Vernon, una investigación que analiza las relaciones entre los niveles de conceptualización de la escritura y las posibilidades de segmentación oral (Vernon y Ferreiro, 1999), incluyendo la segmentación que estudia la CF. Proponen tareas de segmentación oral de dos tipos: frente a dibujos y frente a tarjetas con escritura y analizan las respuestas de niños de aproximadamente la misma edad pero que estaban en diferentes niveles de conceptualización de la escritura (desde pre-silábicos con control cuantitativo hasta alfabéticos con valor sonoro convencional). Clasificando todas las respuestas, no solo en términos de correctas o erróneas, concluyen que son más analíticas cuanto más evolucionado es el nivel de conceptualización de la escritura, y que, a igual nivel de conceptualización, las respuestas más avanzadas se obtienen cuando la segmentación oral se realiza frente a un estímulo escrito (estos resultados se hallaron también en inglés y portugués). De allí que sería erróneo afirmar que esta perspectiva niega la existencia de la conciencia fonológica, sino que la entiende como un punto de llegada y reconoce una génesis que se construye en interacción con la escritura y no a expensas de un análisis de la oralidad sobre sí misma.

La teoría sobre la adquisición de la lengua escrita por parte del sujeto llevó a una reconceptualización del objeto escritura y del estatus escolar de la escritura: “La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad”, objeto que se interpreta y se produce desde antes de la escolarización ya que “el aprendizaje escolar se inserta (aunque no lo sepa) en un sistema de concepciones previamente elaboradas, y no puede ser reducido a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices.” Pero ya entonces se advierte que “la sola presencia del

objeto y de las acciones sociales pertinentes no impone de por sí conocimiento” sino que “influyen creando las condiciones dentro de las cuales este es posible”, al mismo tiempo que se señala que las conceptualizaciones infantiles no pueden ser atribuidas a una influencia directa del medio porque “hay conocimientos específicos sobre la lengua escrita que sólo pueden ser adquiridos a través de otros informantes (adultos o niños mayores lectores)” (Ferreiro y Teberosky, 1981:12).

La otra gran influencia en el campo educativo ha sido la despatologización de las escrituras infantiles y, paralelamente, de la pobreza, ya que se comienza a comprender que aquellos que fracasan en la escuela (de manera masiva), los sectores más pobres] no son en absoluto diferentes de aquellos que tienen éxito:

La distancia de información que separa un grupo social de otro no puede ser atribuida a factores puramente cognitivos. Esta distancia disminuye cuando lo que está en juego es el razonamiento del niño; aumenta cuando se necesita contar con información precisa del medio. En efecto, el sistema de escritura tiene un modo de existencia social. Si bien no es necesario contar con información especial para aprender una actividad tan natural como la de marcar (dejar trazas sobre cualquier tipo de superficie), y aunque estas marcas estén lejos de constituir escrituras en sentido estricto, es imprescindible la información socialmente transmitida para conceptualizar acciones tan poco resultativas como la de leer. El niño que crece en un medio “letrado” está expuesto a la influencia de una serie de acciones. Y cuando decimos acciones, en este contexto, queremos decir interacciones” (Ferreiro y Teberosky, 1981:13).

Por último, en relación con la escuela, la perspectiva histórica la lleva a cuestionar la misión de esta institución:

La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales”, sin embargo, “transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro”, desafío que considera en construcción, pero, al mismo tiempo, indispensable: “alfabetizar transformando en ventajas pedagógicas las diferencias de edades en un mismo grupo, las diferencias dialectales, las diferencias de lenguas y de culturas. (Ferreiro, 1994:11)

### **Estado actual de los desarrollos didácticos en alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista psicogenética**

Como se señaló, la investigación psicogenética tuvo un impacto decisivo sobre las prácticas de enseñanza en la alfabetización inicial. La explicación del proceso de transformación constructivo -en oposición a las teorías que describen estados sucesivos- es una de las razones (de orden epistemológico) en la que se origina tal incidencia. Para acercar la enseñanza al aprendizaje, resultó esencial entender de qué manera se

transforman las formas de comprensión del objeto que se enseña. Además, al explicar en qué consiste el proceso de todos los niños, Ferreiro dio un nuevo sentido a profundas preocupaciones político pedagógicas por la inclusión de todos los niños en las prácticas de lectura y escritura. Tal vez por ese motivo, esta perspectiva no es solo una línea de investigación y una propuesta didáctica, sino un movimiento del que participan investigadores, docentes y políticos de la educación de diversos niveles y orígenes.

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

La construcción del conocimiento didáctico deviene de un movimiento dialéctico entre la acción didáctica y la conceptualización de la acción. Muchas veces, los problemas de la acción de enseñanza llevan a buscar respuestas que solo más tarde son conceptualizadas como criterios, situaciones, tipos de intervenciones, etc. Otras, la concepción se origina en problemas de la misma teoría (didáctica o de referencia) y conduce a poner a prueba y reformular constantemente para validar en las aulas la posibilidad de desarrollo de lo que se concibe fuera de ellas. Este proceso se desarrolla en distintos países desde principios de la década de 1980, tanto bajo la forma de investigaciones didácticas –en las que necesariamente participan docentes– como en los procesos de formación docente continua, el diseño de materiales para la enseñanza o la organización de diseños curriculares<sup>23</sup>.

Durante la década de 1980, las primeras propuestas probadas en las aulas se desarrollaron casi simultáneamente en México, Venezuela y España y, más tarde, en Argentina y Brasil (Kaufman, 1988; Kaufman y Gomes Palacios, 1982; Lerner, Caneschi y otros 1985 y 1981; Teberosky, 1982; 1894; Teberosky y otros, 1987)<sup>24</sup>.

---

23 A la fecha, se han elaborado diseños curriculares de México en Educación Preescolar (1992 y 2004), Educación Básica y Primaria Indígena (ambos, 2006) y Primaria (2009), los Parámetros Curriculares Nacionales en Brasil (1997), los diseños para Educación Básica (Ciudad de Buenos Aires, 1998) y Educación Primaria de Provincia de Buenos Aires (2007), ambos de Argentina.

24 En el caso de Brasil, además de esta perspectiva, una línea parcialmente diferente ha sido desarrollada por Marga Soares, quien considera que, por caminos diferentes, tanto los métodos sintéticos como los métodos analíticos conciben la lectura como un proceso de decodificación y la escritura como un proceso de codificación de fonemas. La autora sostiene que una primera ruptura se produce cuando la teoría psicogenética esclareció el proceso de construcción del niño

Más allá de estos primeros pasos, se podría decir que la producción didáctica florece durante la década de 1990 y alcanza su mayor conceptualización en la presente<sup>25</sup>. Progresivamente, fue dando lugar a una descripción cada vez más detallada de posibles prácticas de enseñanza, a la vez que generó una serie de conceptos didácticos cuya elaboración no ha concluido: los propósitos que se persiguen, los tipos de situaciones que se despliegan para lograrlos y los tipos de intervenciones que el maestro desarrolla para ayudar a los niños a avanzar, así como de las condiciones que se resguardan para hacer posible la enseñanza.

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

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; los textos y su contexto... (Lerner, 2001:25).

En consonancia con este propósito, resultó necesario reformular el objeto de enseñanza como esas prácticas sociales del lenguaje, algo mucho más complejo y amplio que la lengua contenida en tales prácticas, porque se “apunta a las dimensiones particulares del

---

sobre la lengua escrita como un sistema de representación y todas las consecuencias que tal ruptura tuvo en las prácticas de alfabetización. Pero además, ella introduce el concepto de “letramento”, para señalar la insuficiencia del concepto de alfabetización para dar cuenta de los aprendizajes de la lectura y la escritura en las prácticas sociales y profesionales. No obstante, enfatiza que “la apropiación del sistema alfabético y ortográfico de la escritura (la alfabetización) y el desarrollo de las competencias y habilidades para el uso de ese sistema en prácticas sociales reales de lectura y escritura (el letramento) deben ser procesos conjuntos e indisolubles, se distinguen en relación con los objetos de conocimiento, así como con los procesos cognitivos y lingüísticos de aprendizaje.” (Soares, 2010) Alfabetización y letramento son dos líneas de acción didáctica que requieren de situaciones específicas. Para un análisis detallado, véase (Soares, 2003; 1998; 1986)

25 Entre otras que no se han mencionado: Kaufman y otros, 1989; Kaufman, 1988, 2005 y 2007; Palacios de Pizani y otros, 1992; Lerner y Palacios de Pizani, 1994; Teberosky y Tolchinsky, 1995; Castorina y otros, 1996; Nemirovsky, 2009; Lerner, 2001; Teberosky y Martínez, 2003; Teberosky y Solé, 2003; Pellicer y Vernon, 2004.

Los estados nacionales y provinciales también formaron y siguen siendo organismos que han difundido gran parte de estos desarrollos. Además de la producción argentina mencionada, cabe destacar: Secretaría de Educación Pública de México (1984); Rockwell y otros (1989).

funcionamiento del lenguaje en relación con las prácticas sociales en general, dado que el lenguaje tiene una función de mediación respecto de estas últimas” (Lerner, 2001). No se trata solo de usar el lenguaje para comunicarse ni solo de ejercer prácticas por inmersión sino de hacerlo logrando una progresiva decontextualización del lenguaje que se pone en juego, en situaciones que siempre cumplen con este propósito didáctico (en mayor o menor grado) y que, al principio –no necesariamente siempre– también tienen un propósito comunicativo que les da sentido inmediato<sup>26</sup>.

Uno de los problemas didácticos fundamentales es cómo hacer para tomar como objeto de referencia las prácticas sociales de la lectura y la escritura en el momento inicial de la alfabetización, cuando los niños están aun aprendiendo a leer y escribir. Como lo señalan Kaufman (1998, 2007) o Lerner (1996, 2010), entre otros, un principio didáctico orienta la respuesta a este problema: desde el primer día de clases, los niños comienzan a formarse como lectores y escritores, es decir, no hay una primera etapa donde se aprende a leer y a escribir y luego otra donde se lee y escribe “realmente”. Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, los niños participan en situaciones donde el docente les lee en voz alta y dictan diversos textos completos y con sentido al docente y, sobre todo, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición, aunque no lo hagan de manera convencional. Este es uno de los problemas didácticos fundamentales que esta perspectiva se propone resolver y es uno de los aspectos centrales en los que se diferencia de otras propuestas. Para resolver este problema, se propician una multiplicidad de situaciones que adquieren sentido en función de los propósitos, las características de los textos y las prácticas a ellos asociadas.

Las situaciones didácticas son instancias de trabajo en el aula que no están concebidas como actividades aisladas, sino como momentos en que los niños participan de la lectura o la escritura en el marco de secuencias o proyectos; cada una tiene propósitos y modalidades distintos. La preocupación por sistematizar los tipos de situaciones aparece desde los inicios; por ejemplo, ya a principios de 1980 Teberosky proponía situaciones de lectura, dictado, copia y escritura (1984). Las situaciones didácticas fundamentales (que han sido clasificadas de diversas pero no contradictorias maneras) se reiteran y alternan y, en su reiteración y alternancia parece residir la potencia formadora que

---

<sup>26</sup> Sobre la transformación de las prácticas sociales en prácticas escolares, además de los textos de Lerner citados, véase Schneuwly, B., y Dolz, J. (1997).

demuestran poseer (Lerner, 1996). En cada situación, los niños tienen oportunidad de acceder a prácticas o conocimientos distintos y complementarios.

Durante las situaciones en las que los niños escuchan leer al docente, acceden al lenguaje propio de la lengua escrita (el “lenguaje escrito”, Teberosky, 1990). Desde allí, construyen las posibles anticipaciones –formulaciones en lenguaje escrito– que pondrán en juego a la hora de intentar leer y escribir por sí mismos. En las situaciones de lectura por sí mismos se enfrentan “directamente” con los textos, cualquiera sea su complejidad, a condición de que resulten previsibles a partir del contexto material y/o del contexto verbal que repone el docente. El conocimiento que se va construyendo no es solo producto de la inmersión en el mundo de la escritura sino también de la intervención deliberada del adulto, que les permite y les propone coordinar cada vez más información hasta poder leer por sí mismos. Entre la situación de escuchar leer al maestro y la de leer por sí mismo, es posible desarrollar una serie de variaciones.

Las situaciones prototípicas de escritura, por su parte, son aquellas en que los niños dictan al maestro o escriben por sí mismos; también se trata, en este caso, de situaciones complementarias.

Al dictarle al maestro, los niños participan de la planificación de la escritura pues el docente comparte con ellos decisiones fundamentales (a quién se escribe y con qué propósito, qué se va a escribir, en qué orden, con qué grado de formalidad o de involucramiento...) y, a la vez, se muestra como escritor: relee para controlar si se entiende, si queda bien, si falta algo, si es necesario reducir o aclarar. De este modo, aún antes de escribir por sí mismos, los niños buscan soluciones para mejorar los textos y hablan sobre las posibles alternativas para hacerlo. En esta situación se despliega en el aula el proceso recursivo de escritura, una preocupación muy presente desde los primeros trabajos (Teberosky, 1984 y 1990; Kaufman, 1994; Castedo, 1995; Castedo y Molinari, 1997 y 2000; Molinari, 1999; Gallo, 2005).

Al mismo tiempo, el maestro organiza situaciones para poner a los niños a escribir por sí mismos. Para ello dispone de un repertorio de intervenciones para ayudarlos a avanzar. Así, los niños prueban la resistencia de los instrumentos y de las superficies de escritura, la direccionalidad convencionalmente aceptada, el trazado de las letras, la construcción de las palabras; recurren a escrituras conocidas para producir nuevas escrituras, confrontan sus producciones con las de sus compañeros y/o con las escrituras disponibles en libros y carteles, analizan selectivamente los textos de los que disponen para decidir qué copiar, releen por su cuenta o con ayuda del maestro y participan en la



decisión de qué agregar, qué corregir, qué tachar, es decir, actúan como sujetos psicológicos activos y productivos. Al hacerse cargo directamente de la escritura, participan del proceso de decidir qué poner, saben qué escribir y pueden revisar con ayuda. Como señala Delia Lerner (2010:49):

Hay una gran cantidad de documentos y publicaciones que se han dedicado a explicar detalladamente el funcionamiento de estas situaciones en el aula y las condiciones y tipos de intervenciones más productivos que puede desarrollar el maestro.<sup>27</sup> Considerando el intenso trabajo que hemos hecho y seguimos haciendo para conceptualizar y jerarquizar la intervención del docente, me gustaría pensar que ya nadie duda del papel esencial que esta intervención tiene en nuestra perspectiva didáctica.

El año y el ciclo escolar se organiza de tal modo que los alumnos puedan participar en la mayor diversidad posible de situaciones, mantener su continuidad, programar situaciones simultáneas que se desarrollan en un mismo período del año, prever la progresión en que serán presentadas y sostenerlas con frecuencia cotidiana. Diversidad, continuidad, simultaneidad, progresión, alternancia... de situaciones, son criterios que se han construido durante estos años en tanto conceptos organizadores de la enseñanza. Las situaciones de enseñanza pueden establecerse de diversa manera (modalidades organizativas) de acuerdo con varios criterios: la necesidad o no de presentarlas como una secuencia necesaria de situaciones, su frecuencia y duración, el predominio o equilibrio de propósitos, la necesidad o no de obtener un producto que contextualice el sentido de las prácticas desarrolladas.

La organización en secuencias y proyectos didácticos (un tipo especial de secuencia) o en actividades habituales se diferencia notablemente de una forma muy difundida de tarea en las aulas: las actividades sueltas-fragmentadas. Un tipo de secuencia que cobra cada vez mayor importancia a medida que avanza la escolaridad es aquella que focaliza sobre contenidos propios de la reflexión sobre el lenguaje, una vez que han sido inicialmente identificados en prácticas contextualizadas. Se trata de secuencias de sistematización: en ellas predominan claramente los propósitos didácticos por sobre los propósitos comunicativos (Torres, 2002). Por su parte, la modalidad organizativa proyectos ha sido abordada por numerosos trabajos (Teberosky, 1984; Kaufman, 1994; Castedo, 1995; Kaufman y Rodríguez, 2001). En estos proyectos muchas veces es

---

<sup>27</sup> Pueden citarse: Alvarado y otros, 2007; Castedo y otros, 1999, 2001, 2007, 2009<sup>a</sup> y 2009<sup>b</sup>; Cuter, 2007; Cuter y Torres, 1995; Lerner y otros, 1996 y 2001; Molinari, 1998; Molinari y otros, 2007; Molinari y Corral, 2008; Torres, 2010<sup>a</sup> y 2010<sup>b</sup>; Teberosky, 1987 y 1990; Nemirovsky, 1999.

difícil organizar situaciones que permitan que los niños lean y escriban por sí mismos porque se desarrollan géneros que se ponen en juego fundamentalmente mediante situaciones de lectura del maestro y de escritura al dictado del docente. Por eso, el maestro atiende particularmente a ofrecer espacios para desarrollar prácticas como localizar una información específica, releer fragmentos, rotular y clasificar elementos, modificar enunciados, etc., es decir, aquellas donde pueden detenerse a intentar leer y escribir por sí. Al mismo tiempo, han ido tomando importancia creciente las prácticas de escrituras “intermedias”, que no serán publicadas como producto del proyecto, pero que sirven de memoria de la clase, de consulta, de fuente de información, etc. (Sepúlveda y Teberosky, 2008; Portilla y Teberosky, 2010). También, las actividades habituales permiten sostener regularmente el acercamiento a prácticas cuya principal característica es, precisamente, la regularidad sin una necesidad imperiosa de ordenamiento de las situaciones. Entre otras, ocupan un lugar importante la lectura y escritura de nombres propios (Grunfeld, 2004), los títulos interpretados y producidos en diversos contextos (Teberosky, 1987) y otros nombres y rótulos como días de la semana, del mes, listas de todo tipo, etc. Son actividades que se realizan de manera sostenida en la vida cotidiana, lo que permite transformarlas en hábitos más o menos duraderos.

Al dejar de lado la enseñanza de las letras una a una y al partir de prácticas complejas e indisolubles de sus contextos, muchas veces se entiende que solo se trata de un aprendizaje por inmersión. Además, algunos estudios naturalistas parecen mostrar que cuando el aula se puebla de géneros diversos, parece que el sistema de escritura se diluyera en ellos (Grunfeld, 2004; Gomes de Morais, 2005). Pero esto no es necesariamente así. La reflexión sobre el sistema de escritura está siempre presente, incluyendo la reflexión sobre las unidades menores.

La reflexión sobre el sistema de escritura –sistemática, diaria– descansa sobre una decisión sostenida del maestro que no la deja librada a la “oportunidad”. Se trata de la reflexión diferida, esto es, que se suscita cuando se toma el lenguaje como objeto, normalmente, después de ponerlo en escena en el contexto de la práctica. Atender a unidades menores no significa solo ni necesariamente enseñanza de habilidades básicas, tales como la codificación fonológica, el trazado de las letras y la escritura de palabras.

Para poder pensar acerca de las relaciones entre habla y escritura es preciso realizar una compleja operación psicológica de objetivación del habla (y en esa objetivación la

escritura misma juega un rol fundamental). El niño adquirió la lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, en tanto instrumento de interacciones sociales.

Sabe para qué sirve la comunicación lingüística. Pero al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado, descubrir que hay múltiples maneras de “decir lo mismo”, tanto al hablar como al escribir; construir un “meta-lenguaje” para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto. Las diferencias en los modos de habla permiten de inmediato plantear el interés de pensar sobre el lenguaje, porque las diferencias ponen de relieve una problemática que las semejanzas ocultan” (Ferreiro, 1994:8).

Lo que es preciso hacer para entender es intentar interpretar la escritura e intentar producirla hasta comprender las leyes que permiten que todos los miembros de una comunidad se entiendan entre sí. Esa experiencia compartida de interpretación y producción, esa negociación-orientada por el maestro sobre “qué dice” y “cómo se pone” es la fuente de reflexión que permite construir observables. Algunos pocos niños, en muchos momentos, reflexionan sin pedir permiso. Pero muchos otros requieren de un adulto que los lleve a hacerlo sistemáticamente. Por ejemplo, “¿qué preguntaba primero Caperucita: qué ojos tan grandes o qué orejas tan grandes? ¿Qué le responde el lobo: para escucharte o para oírte mejor?” En ese tipo de intervención, donde es preciso que los chicos vuelvan al texto a buscar, la maestra detiene la sucesión de actividades de lectura y escritura con sentido inmediato para plantear una situación (o un momento de la situación) donde la lengua se vuelve objeto de reflexión. Está enseñando que es imprescindible anticipar e igualmente imprescindible fijarse en las letras para corroborar las anticipaciones. Recorta el problema, lo retoma fuera de la situación de lectura con sentido inmediato, lo pone en común –para que todos los chicos lo hagan propio–, y pone en común los distintos criterios que sirven para corroborar qué dice exactamente – algo que se abstrae, progresivamente, de las situaciones particulares–.

### **Una conclusión comparativa**

La manera en que se entienden las relaciones entre lengua oral y lengua escrita y, en tal contexto, qué se entiende por “unidades menores”, más el lugar que se les da en la enseñanza, constituye uno de los principales puntos de querrela entre teorías. Pareciera que la idea de atender a unidades menores en el contexto de las prácticas choca con una concepción según la cual esto solo es posible sobre un paradigma de “instrucción directa” sobre las correspondencias “fonema-grafema”, como si las relaciones entre unidades fuesen transparentes y su comprensión resultase de la mera mostración del

adulto. Por el contrario, concebir que pueden resultar de procesos de reflexión progresiva del alumno, sujeto pensante y constructor, a través de transitar situaciones sistemáticamente propuestas por el docente con intervenciones específicas para propiciarla, pareciera no ser considerado “enseñanza”.

Sin duda, subyacen a esta disputa concepciones distintas acerca de la escritura. Si se la piensa como un “código de transcripción de la oralidad” se reduce la función de la escritura y, en ese marco, parece imprescindible proponer un paradigma de “instrucción directa” sobre las correspondencias “fonema-grafema”.

Esta concepción de la escritura como código es bien conocida. Como lo señala Celia Zamudio (2010), la psicogénesis de la lengua escrita ha tenido una importante repercusión en el campo de la lingüística,

...porque ha puesto en cuestión la concepción imperante en Occidente sobre la relación entre el lenguaje oral y el escrito. Desde Aristóteles hasta la lingüística del siglo XX, se ha pensado que los signos de la escritura alfabética sólo reproducen los elementos y unidades de la lengua oral. Las repercusiones de esta idea han tenido un enorme alcance en muchos ámbitos; pienso, sin embargo, que ésta ha incidido con mayor fuerza en la noción de aprendizaje de la escritura que la tradición escolar occidental se ha forjado. Y es que si los elementos y unidades de una lengua son evidentes para los hablantes de la misma, para aprender los signos de la escritura únicamente será necesario asociar los primeros con los segundos. (...). Al cuestionar la inmediatez de los segmentos vocales y consonantes e, incluso, de las mismas palabras, la teoría psicogenética ha contribuido a liberar a la escritura de su condición especular y a hacer de ella un objeto digno estudiarse en sí mismo. Yo diría, además, que ha suscitado la necesidad de un estudio lingüístico de la escritura, y de una psicología que se interese en el desarrollo de los sistemas gráficos y sus efectos sobre la cognición. (...) Cuando uno centra la investigación en la propiedades de las escrituras alfabéticas actuales, en los cambios que han experimentado a lo largo de la historia y las circunstancias dentro de las cuales tuvieron lugar, en las diversas maneras de leer o de producir los textos; asimismo, cuando uno trata el entender lo que hacen los niños que están aprendiendo la lengua escrita, los errores que producen o la manera como se acercan a la escritura, uno no puede sino admitir que la lengua escrita es mucho más que la reproducción de la lengua oral.” (Zamudio, 2010:44).

En palabras de Ferreiro (2002:167)

Lo que estamos proponiendo, para el aprendiz que es hablante de una lengua con una representación alfabética de la misma, es un proceso dialéctico a múltiples niveles donde, para empezar, el objeto lengua no está dado. Ese objeto debe ser construido en un proceso de objetivación, proceso en el cual la escritura provee el punto de apoyo para la reflexión. Tampoco las unidades de análisis están dadas; ellas se redefinen continuamente, hasta corresponder (aproximadamente) con las que define el sistema de representación.

En realidad, no se trata de que unas posturas atienden al trabajo con unidades menores y otras no lo hagan, sino que unas proponen una serie de ejercicios tales como actividades de CF, de habilidades motoras para el trazado de letras, de escritura convencional y

copia de palabras, etc. y otras, la perspectiva constructivista, proponen prácticas dirigidas y sistemáticas de lectura y escritura con intervenciones del docente igualmente sistemáticas que intentan conducir a una reflexión sobre las múltiples relaciones entre lengua oral y lengua escrita (en todos los niveles en que esto sucede, no sólo en las relaciones fonemas grafemas).

Tanto en la perspectiva del WL como en la constructivista, la atención a las unidades menores ha sido explicitada desde el principio. K. Goodman, planteaba atenderlas en el contexto de las prácticas. Por su parte, desde la década de 1980, Ana Teberosky (1982; 1992), a propósito de sus trabajos sobre la escritura delegada y sobre la escritura entre pares, ya distinguía subprocesos de escritura, “*inventum, compositio, scriptum*”, apoyándose en la retórica clásica y en la reconceptualización de las mismas investigaciones cognitivas de Hayes y Flower. En esos trabajos, aparece claramente la preocupación por la enseñanza del “*scriptum*”, solo que el énfasis no está puesto en aislar fonemas de la oralidad y en el trazado de las letras sino en otro tipo de tareas. Desde entonces, la perspectiva constructivista ha logrado conceptualizar el problema didáctico que constituye articular las prácticas del lector o del escritor con la apropiación del sistema de escritura (Lerner y otros, 1996), así como realizar el diseño minucioso de situaciones e intervenciones al servicio de este propósito. La producción al respecto ha sido ampliamente citada.

En tal sentido, si bien la perspectiva constructivista comparte los desarrollos del WL, tampoco es lícito homologarlas. El constructivismo fue más allá tanto en el campo psicolingüístico como didáctico. En el primero, porque avanzó en las indagaciones con los más pequeños, los que aún no leían, introdujo el escribir como objeto de investigación - no solo el leer- y logró explicar y construir una teoría sobre las conceptualizaciones de los niños acerca de la escritura (no solo una descripción de conductas sucesivas). Lo hizo, entre otras razones, porque no compartió la idea de que hablar, escuchar, leer y escribir fuesen procesos equivalentes. De este modo, fue más allá del inventario de errores para dar lugar a una teoría desde la lógica del sujeto.

En el campo de la enseñanza, partiendo de las situaciones propuestas por el WL, y en colaboración con esta misma línea, especialmente con los trabajos de Yetta Goodman, se progresó hacia una mayor sistematización y definición de criterios de enseñanza y, muy especialmente, se sistematizaron las intervenciones del docente para cada tipo de situación, incluyendo las situaciones de escritura que resultaron ser las más productivas en el camino de la toma de conciencia de las unidades menores. En definitiva, de eso se

habla cuando se habla de construcción de teorías: tomar lo hecho por unos para seguir avanzando en reformulación de las preguntas y la construcción de respuestas, siempre provisionarias.

### **Trabajos citados**

- AA.VV. (1983) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Santillana.
- AA.VV. (1995) *The Literacy Dictionary*, Newark, IRA.
- Alegría, J. (2010), “Aprender a leer en un sistema alfabético”, *Lectura y Vida* 31 (4), pp. 38-41.
- Castellanos, Mónica; Cano Muñoz, Susana; Garbus, Sabina (2006), “La reescritura colectiva de canciones. Una experiencia didáctica con niños de preescolar”, *Lectura y Vida* 27 (4), pp. 6-17.
- Borzzone, A. M., & Gramigna, S. (1984), “La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado”, *Lectura y Vida* 5 (1), pp. 4-14.
- Borzzone, A. M., & Signorini, A. (1988), “Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como una forma de transición natural”, *Lectura y Vida* 9 (2), pp. 5-9.
- Borzzone, A., & Rosemberg, C. (2000a), “Culturas orales y alfabetización: Un desafío para la escuela”, *Lectura y Vida* 21, pp. 18- 25.
- Borzzone, A., & Rosemberg, C. (2000b) *Leer y escribir en dos culturas*, Buenos Aires, Aique.
- Braslavsky, Berta. (2006) *Adquisición inicial de la lectura y la escritura en escuelas para la diversidad* (Vols. 1, 2, 3), Versión revisada del curso a distancia SICADIS 1985-88, Buenos Aires, Fundación Pérez Companc.
- Castedo, M. (1995), “Construcción de lectores y escritores”, *Lectura y Vida* 16 (3), pp. 5-24. (Anais del Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Artículo: Construcción de Lectores y Escritores, 1993).
- Castedo, M. y Zuazo, N. (aceptado para su publicación), “Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades”, *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*.
- Castedo, M., C. Molinari y A. I. Siro (1999) *Enseñar y aprender a leer*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Castedo, M., M. E.Cuter, J. Dib, F. Perelman, M. Rubalcaba, A. Corral et al. (2007) *Diseño Curricular de Educación Primaria. Prácticas del Lenguaje, primer ciclo*, La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A. (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes. Serie I. Lengua Nivel Inicial y Primer ciclo*, Buenos Aires, Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación.
- Castedo, M. y Molinari, C. (1997), “Revisión de textos en contexto escolar”. Ponencia. Actas del I Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua: “Voces de un Campo Problemático”, La Plata, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Castedo, M. y Molinari, Claudia (2000), “Ler e escrever por projetos”, *Revista de Educação – Projeto* Año III, Nº 4, pp. 16-24.
- Castedo, Mirta; Paione, Alejandra; Hoz, Gabriela; Laxalt, Irene; Seibert, GLoria; Wallace, Yamila; Rubalcaba, Mónica; Bannon, Mara; Lichtmann, Verónica; Lopez, Aldana; Ortiz, Pablo (2009a) *Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas*, La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- Castedo, Mirta; Paione, Alejandra; Hoz, Gabriela; Laxalt, Irene; Seibert, Gloria; Wallace, Yamila; Rubalcaba, Mónica; Bannon, Mara; Carli, Celeste; Litchmann,

- Verónica; López, Aldana; Ortiz, Pablo. (2009b) *Secuencia didáctica: Diversidad de animales*, La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- Castro, I. (1994), "La mano que habla al cerebro", *Substratum* II (4), pp. 65-91.
- Cerlalc (1996) *Carta de la lectura: sólo libros no basta*.
- Cuter, María Elena (2007) *Orientaciones para la alfabetización. Material para docentes*, La Plata, Buenos Aires, Dirección de Psicología y ASE, Dirección General de Escuelas.
- Cuter-Torres, "Secuencia Piratas", ponencia Encuentro Red Latinoamericana de Alfabetización, AEqualis, 1995.
- De Mier, V., Sánchez Abchi, V., & Borzone, A. M. (2009), "La enseñanza de la escritura y los métodos. Una experiencia en nuestras aulas", II Congreso Internacional Educación Lenguaje y Sociedad, La Pampa.
- Defior, S. (1996), "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora", *Infancia y Aprendizaje* 73, pp. 49-63.
- Elkonin, D. (1973), "Methods of Teaching Reading". En: J. Downing, *Comparative reading*, New York, MacMillan, pp. 551- 579.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1981), "La comprensión del sistema de escritura: Construcciones originales del niño e información específica de los adultos", *Lectura y Vida* 2 (1), pp. 6-14.
- Ferreiro, E. (1991), "La construcción de la escritura en el niño", *Lectura y Vida* 12 (3), pp. 5-14.
- Ferreiro, E. (2004), "Uma reflexao sobre a lingua oral ea a aprendizagem da lingua escrita", *Patio VII* (29), pp. 8-12.
- Ferreiro, E. (2010), "Psicogénesis de la escritura. (M. Castedo, Entrevistador)", *Lectura y Vida* 31 (4), Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (2009), "Desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia", *Lectura y Vida* 30 (2), pp. 6-13.
- Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M. (1982) *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura*, México, DGEE-SEP.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- Ferreriro, E. (1994), "Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia", *Lectura y Vida* 15 (3), pp. 5-14.
- Ferreiro, E. (2002), "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística". En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- Gallo, Adriana (2005), "Cuando las ideas se hacen cuento (Primera parte)", Sección En el aula, *Lectura y Vida* 26 (3), pp. 46-54.
- Goodman, K. (1984), "Unity in reading". En: A. Purves, & O. Niles, *Becoming reading in a complex society, 83ed. Yearbook of the National Society for the Study of education*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 79-114.
- Goodman, K. (1990), "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje", *Lectura y Vida* 11 (2), pp. 5-13.
- Goodman, K. (1994), "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". En: Rodríguez, M. E. (dir.), *Textos en Contexto. 2. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, International Reading Association, pp. 9-66.
- Goodman, K. (1993), "Gurúes, profesores y los políticos del método fónico. Debate con Jeanne S. Chall", *Lectura y Vida* 14 (4), pp.18-22.

- Grunfeld, Diana (2004), “La intervención docente en el trabajo con el nombre propio”, *Lectura y Vida* 25 (1 y 2), pp. 34-44 y 48-60.
- Hatcher, P., Hulme, C., & Ellis, A. (1994), “Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis”, *Child Development* 65, pp. 41-57.
- Kaufman, A. (1998), “Legalizar las lecturas no convencionales: una tarea impostergable en alfabetización inicial”. En: *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Buenos Aires, Editorial Santillana.
- Kaufman, A. (2007) *Leer y escribir - El día a día en las aulas*, Buenos Aires, Ed. Aique.
- Kaufman, A. (1988) *La lecto-escritura y la escuela*, Buenos Aires, Santillana.
- Kaufman, A., M. Castedo, Teruggi y C. Molinari (1989) *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, Buenos Aires, Aique.
- Kaufman, A.M., M. Gómez Palacio y colaboradores (1982) *Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*, México, SEP – OEA.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. E. (2001), “¿Por qué cuentos en la escuela?”, *Lectura y Vida* 22 (1), pp. 24-39.
- Kaufman, A. (1994), “Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién”, *Lectura y Vida* 15 (3), pp. 15-32.
- Lerner, D.; G. Caneschi et al. (1981), “Situaciones de aprendizaje centradas en el proceso espontáneo de construcción de la lengua escrita”, ponencia inédita, presentada en el Simposio Internacional Nuevas Perspectivas en los procesos de lectura y escritura, México.
- Lerner, D.; Caneschi, G. y colaboradores (1985) “La lengua escrita: proceso de construcción espontánea y aprendizaje en el aula”, Memorias de la Primera Jornada Nacional de Lectura, 1982, Caracas, Ministerio de Educación y Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial.
- Lerner, D. (1996), “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En: J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl, & D. Lerner, *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós, pp. 69-118.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE.
- Lerner, D., Castedo, M., Cuter, M., Lobello, S., Lotito, L., Natali, N., y otros. (1998) *Diseño curricular para la Educación General Básica*, Buenos Aires, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lerner, D., Cuter, M. E., Lobello, S., y Torres, M. (2001) *La encuesta. Leer y escribir en Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje. Aportes para el desarrollo curricular*, Buenos Aires, Dirección de Currícula, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2010) “Diálogo para reconstruir una historia. Notas para reconstruir una historia (M. Castedo, Entrevistador)”, *Lectura y Vida* 31 (4).
- Lerner, D., H. Levy, S. Lobello; L. Lotito, E. Lorente y N. Natali (1996) *Actualización Curricular en LENGUA. Documento de trabajo N°2*, Buenos Aires, Dirección de Curricular, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Liberman, I., Shankweiler, D., Carter, B., & otros. (1972), “Reading and the awareness of linguistic segments”, *Journal of Experimental Child Psychology* 31/32, pp. 145 – 157.
- Molinari, C. y A. Corral (2008) *La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela*, La Plata, Provincia de Buenos Aires, DGCyE.



- Molinari, C., Castedo, M., Dapino, M., Lanz, G., Paione, A., Petrone, C., y otros. (2007) *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*, La Plata, DGCyE, Subsecretaría de Educación. Serie desarrollo curricular.
- Molinari, Claudia (1999), "Intervención docente en una situación de dictado a la maestra". Ponencia en la Jornada "Intervención docente en lectura, escritura y matemática (Niveles Inicial y EGB)", 15 y 16 de octubre, Colegio Integral Martín Buber/ Red Latinoamericana de Alfabetización- Argentina.
- Molinari, C. (1998), "Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes", *Lectura y Vida* 19 (2), pp. 5-10.
- Morais, A. G.; Albuquerque, E. B.; Leal, T.F. (Org.) Morais, A.G. (2005) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Morais, J., Cary, L., Alegría, J. y Bertelson, P. (1979). "Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?" *Cognition*, 7, 323-331.
- Nemirovsky (coord.), Dolores Armas, María Jesús Cosío, Izaskun Etxebeste, María Teresa Gutiérrez Merino, Alicia Jiménez Mínguez, Vicente Landero, Nati Marcotegui, María Teresa Neira, Encarna Pérez Muñiz, Emma Valdeón (2009) *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*, Barcelona, Graó.
- Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós.
- Pellicer A y Vernon, S (2004) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México, SM.
- Portilla, C. y Teberosky, A. (2010), "Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada. Una experiencia en preescolar", *Lectura y Vida* 31 (1).
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H. & Ding, B. (1986). "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing". *Cognition*, 24, 31-44.
- Rockwell, E., Block, D., Candela, T., Fuenlabrada, I., Navarro, L., Díaz, C., et al. (1989) *Dialogar y descubrir Manual del Instructor Comunitario, Niveles I y II, con un paquete de Fichas y Juegos*, México, Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Sánchez Abchi, V., G. Romanutti y A. M. Borzone (2007), "Leer y escribir textos expositivos en primer grado" *Lectura y Vida* 28 (1), pp. 24-31.
- Sánchez Abchi, V., y A. M. Borzone, (2010), "Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula", *Lectura y Vida* 31 (1).
- Schneuwly, B., y Dolz, J. (1997), "Des genres scolaires des pratiques langagierés aux objets d'enseignement", *Repères* 15, INRP.
- Secretaría de Educación Pública (1984) *Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita* (PALEM), México, SEP.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2008), "Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito", *Lectura y vida* 29 (4), Sección Ensayos e Investigaciones, pp. 6-19.
- Signorini, Á. (1998), "La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja", *Lectura y Vida* 19 (3), pp. 15-22.
- Soares, M. (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Soares, M. (2003) *Alfabetização e Letramento*, São Paulo, Contexto.
- Soares, M. (2008) *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, São Paulo, Ática.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1986) *Emergent Literacy*, UK, Greenwood.
- Teberosky, A.; Donat, A.; Cuquerella, M.; Barrios, O.; Pérez, R.; Vinardell (1987), "Una experiencia pedagógica", *¿Qué Passa?* (publicación realizada por niños catalanes del ciclo inicial), Año 8, N.º 3, setiembre 1987, pp. 9-16.

- Teberosky, A. (2010), "Alfabetización, tecnologías y materiales de literatura infantil (M. Castedo, Entrevistador)", *Lectura y Vida* 31 (4), pp. 54-55.
- Teberosky, A. (1987), "Actividades iniciales de escritura: los títulos", *Lectura y Vida* 8 (2), pp. 4-14.
- Teberosky, A. (1990), "El lenguaje escrito y la alfabetización", *Lectura y Vida* 11 (3), pp. 5-15.
- Teberosky, A. (1984), "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita", *Lectura y Vida* 5 (4), pp. 4-13.
- Torres, Mirta (2002), "La ortografía: Uno de los problemas de la escritura", *Lectura y Vida* 23 (4), Sección En el aula, pp. 44-48.
- Torres, Mirta (2010a) *Alfabetización de niños en el aula del plurigrado rural*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Torres, Mirta (2010b) *Grandes Viajeros, Programa de reorganización de las trayectorias escolares de alumnos con sobre-edad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999), "Writing Development: A neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness", *Harvard Educational Review* 69 (4), pp. 395-415.
- Weisz, T. (2010), "Para desnaturalizar el fracaso. (M. Castedo, Entrevistador)", *Lectura y Vida* 31 (4), pp. 56- 59.
- Zamudio, C. (2010), "Liberar la escritura de su condición especular. (M. Castedo, Entrevistador)", *Lectura y Vida* 31 (4).
- Teberosky, Ana y Martínez Olivé, Cristina (2003), "El nombre de las letras", *Lectura y Vida* 24 (3), pp. 6-14.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995) *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana.