

# La educación en debate

#52

julio  
2017

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

## ¿Cómo se aprende a leer?

por Marta Zamero\*

La lectura es un proceso de interacción entre un lector motivado por una intención y un texto en una determinada situación que modificará a ambos. Conjugando procesos simultáneos que operan sobre información visual y no visual. La visual (o táctil para los no videntes) consiste en el reconocimiento de unidades de lectura, fundamentalmente de palabras. Pero en la construcción del sentido del texto, la información más importante es la no visual, que aporta el lector desde sus conocimientos previos: lingüísticos (léxico, sintaxis, gramática en general); del mundo, culturales, enciclopédicos; referidos a los textos (géneros, temas, estructuras) y a las experiencias de lectura. La cognición del lector organiza la percepción, proveyendo información no visual; aporta el significado de las palabras, las coteja con los conceptos y redes léxicas que posee e integra la información. Durante la lectura, el ojo procede de saltos y no en percepción continua. En cada fijación obtiene información visual que le permite identificar –a través de dos vías (fonológica y ortográfica)– la palabra en el léxico mental. El tiempo de esa fijación está directamente relacionado con lo conocida o frecuente que sea la palabra para quien lee. Entre buenos y malos lectores –es decir entre quienes logran construir el sentido del texto y los que no–, no hay distintos tiempos de fijación del ojo para obtener información visual; la gran diferencia es cognitiva: el buen lector desarrolla la capacidad de integrar rápidamente toda la información y reduce los tiempos de identificación de información visual para concentrarse en el alto nivel de la construcción de sentido. La comprensión no es el resultado de la lectura, es su condición de existencia.

Para un lector hábil, la información no visual define la comprensión, pero cuando el sujeto es todavía analfabeto, tiene que aprender a procesar la información visual “de corrido” porque la lectura fluida garan-

tiza la construcción del sentido del texto. Leer no es decodificar letra por letra, pero la decodificación es una estrategia necesaria para leer ya que una lectura precisa requiere de algo más que estrategias logográficas (reconocimiento global de las palabras) que, no obstante, son un buen comienzo.

Un lector experto sabe –aunque inconscientemente– que el texto está compuesto por unidades significativas interrelacionadas (párrafos, frases, palabras), que las palabras tienen partes significativas (la raíz, los morfemas de género y número, etc.) y no significativas (letras y sílabas). Pero, además de procesar las unidades de lectura (texto, oración, palabras, letras) con su ortografía completa, el lector sabe qué relación mantienen con las unidades de la lengua oral y utiliza el conocimiento de las correspondencias fono-gráficas en el reconocimiento de palabras.

Leer es un modo específico de mirar un objeto que denominamos lengua escrita y si la lengua es alfabética, leer es un modo alfabético de mirar. Pero la mente humana no es alfabética, aprende a serlo si le enseñan cómo. Cuando un lector es principiante debe comprender que el sistema de escritura opera con un principio de base –el principio alfabético– que es la relación entre las unidades mínimas de escritura (letras o grafemas) y las unidades mínimas de la lengua oral (fonemas). Entre ellas existe una relación arbitraria, aunque los alfabetizados la percibimos como natural. Ninguna de estas dos unidades tiene significado aisladamente pero sirven para distinguir significados: entre dos cosas tan distintas como *sal* y *sol*, la diferencia es de una sola letra. Además de representar los fonemas con grafemas, la palabra escrita conserva el orden de los fonemas de la lengua oral: *sola* y *olas* son palabras diferentes a pesar de contener los mismos grafemas. Comprender ese principio alfabético es de lo más difícil que hará el niño en su aprendizaje. Pero hay más, porque apenas lo intente usar

deberá aprender que el paralelismo entre grafemas y fonemas no es perfecto. La conversión de fonemas en grafemas solo sirve para producir escritura ortográfica en unas pocas palabras –por ejemplo *dedo*– en las que hay una relación un fonema-un grafema. Pero no alcanza siquiera para escribir *mamá*, que oralmente tiene cuatro fonemas pero se escribe con cinco grafemas (cuatro letras y una tilde), ni *cepillo*, *zorro*, *choza*, *hielo*, *queja*, *guiño*, *rey*, *raya*, etc. Conocer las correspondencias fono-gráficas tampoco alcanza para distinguir *Mora* de *mora*, puesto que las mayúsculas son sólo diferencias gráficas. Por otra parte, apenas el niño intente escribir más de una palabra se enfrentará con el problema de la segmentación o espacio entre ellas, que también obedece a convenciones absolutamente arbitrarias, tanto como escribir de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Y si desea escribir una oración sencilla –por ejemplo: ¡Te quiero!– se enfrentará con que los signos de entonación y de puntuación cambian el significado de los enunciados, pero no se corresponden con un sólo fonema sino con una entonación que se produce junto con los otros fonemas. Por último, los niños tienen que aprender a reconocer las palabras con las variaciones de forma de cada letra (imprenta, cursiva, etc.) y descubrir que el alfabeto es un sistema estable (1) pero que las correspondencias con los fonemas tienen variaciones dialectales.

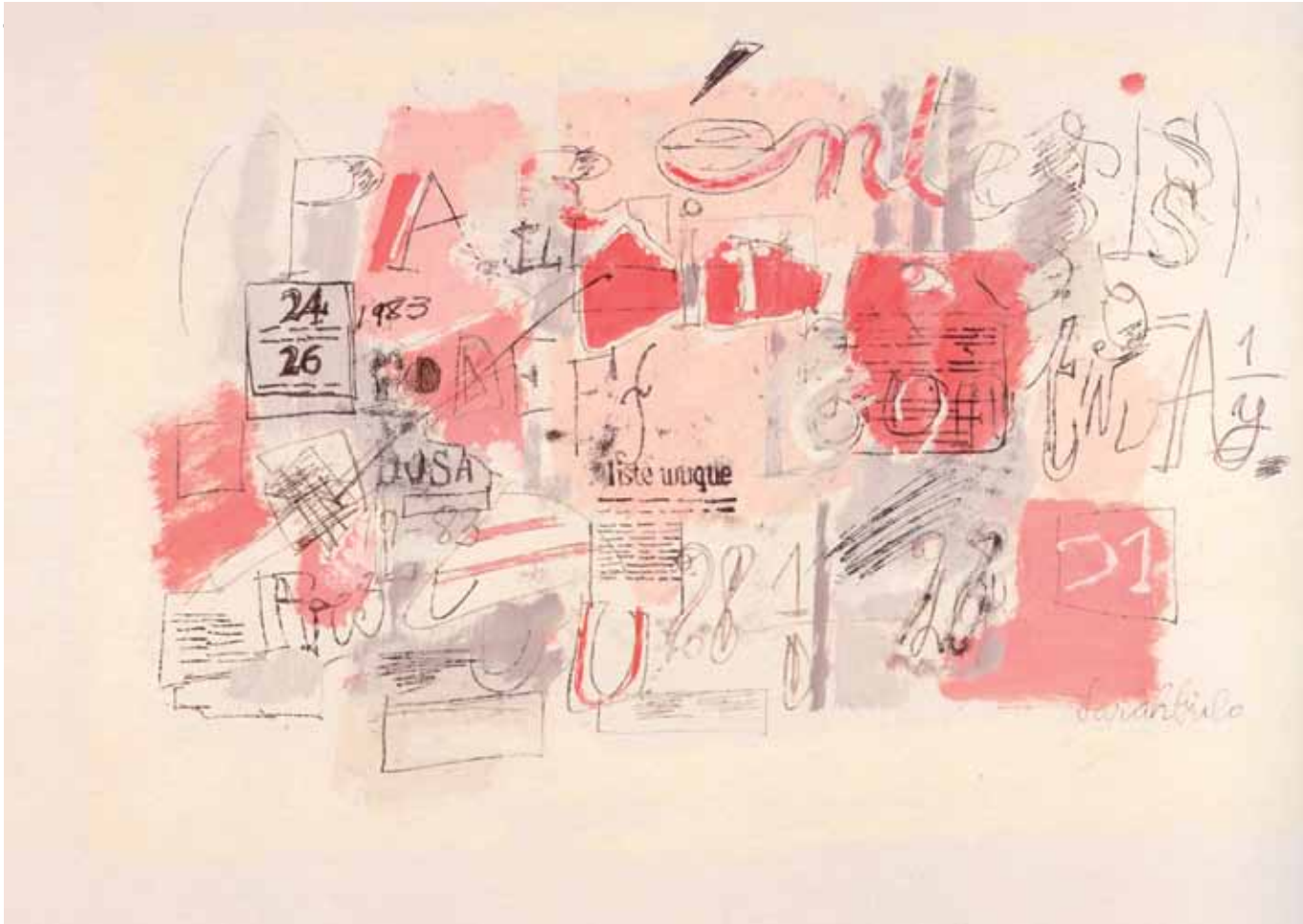
### Diferentes posturas

Leer no es convertir grafemas en fonemas ni escribir es el resultado de la conversión inversa. Pero para leer y escribir es necesario conocer el principio alfabético. Las investigaciones de las últimas décadas sobre el desarrollo de la conciencia fonológica (*phonological awareness*) muestran que la capacidad de distinguir fonemas dentro de una palabra no es un conocimiento natural. La segmentación de la emisión oral es posible para los hablantes hasta el nivel de

la sílaba, pero eso no ocurre con la percepción del fonema. Sobre este hecho existen posiciones teóricas contrapuestas. Por un lado, los estudios cognitivos asumen que para descubrir el principio alfabético hay que reconocer la relación entre fonemas y grafemas y eso no es posible sin tomar conciencia del fonema (2). En este marco se han desarrollado innumerables trabajos en el extranjero como los de Alvin e Isabelle Liberman, Charles Perfetti, Keith Stanovich, Sylvia Defior entre otros; y en Argentina como los de Ana María Borzone, Ángela Signorini y Susana Gramigna. Los estudios en esta línea son de origen anglosajón pero se han replicado en otras lenguas como sueco, francés, italiano y español, en niños preescolares, de los primeros grados y también en adultos. En 1979, José Morais y sus colaboradores realizaron un estudio comparativo entre dos grupos de campesinos de una zona agrícola pobre de Portugal, uno analfabeto y otro alfabetizado más allá de la edad habitual, con el objetivo de ver cómo procesaban la lengua hablada. Encontraron que los adultos analfabetos tenían un desarrollo muy pobre en habilidades de segmentación fonológica, mientras que los alfabetizados resolvían las tareas con menor dificultad. Este buen desempeño, según Morais, está ligado al aprendizaje de la escritura que representa información fonológica.

Estos trabajos reportaron una fuerte correlación entre conciencia fonológica y lectura, que llevó a algunos investigadores a proponer una relación causal entre una y otra y considerar que la conciencia fonológica es un predictor importante del desempeño en lectura. Borzone y Gramigna señalan que “el acceso a la estructura fonológica y silábica de la lengua es resultado no sólo de un proceso de maduración [...] sino también de entrenamiento” (3). Algunos investigadores consideran cuestionable la relación causal y también la necesidad de entrenamiento de segmentación silábica, no así la fonológica que se recomienda como contenido escolar inicial.

Por otro lado, se han realizado investigaciones desde la perspectiva psicogenética, como las de Emilia Ferreiro y Sofia Vernon, entre otras estudios mayoritariamente mexicanos y argentinos, para quienes la interpretación del proceso es muy diferente: la identificación de los fonemas y su relación con los grafemas no se considera producto de un entrenamiento sino una construcción conceptual que se desarrolla junto con el conocimiento del sistema de escritura, como modo de responder al problema de qué cosa representa (la escritura) y cómo lo hace. El “análisis evo- →



Sarah Grilo, 2000 (gentileza Galeria Jorge Mara - La Ruche)

→ lutivo de las segmentaciones gráficas en los niños muestra las dificultades que tienen para aceptar una segmentación que tiene mucho de arbitrario y que violenta las nociones prealfabéticas de ‘palabra’”, sostiene Ferreiro (4).

Ferreiro (5) propone que es la escritura alfabética la que obliga a adoptar una actitud analítica con respecto al habla. Investigaciones con niños hispanohablantes muestran que estos identifican determinados segmentos de lo dicho como “candidatos a ser palabras” aunque desconozcan su significado. Los niños tienen una noción de palabra como “segmento desprendible de la enunciación con respecto al cual la pregunta ‘¿qué quiere decir?’ tiene sentido. El enfrentamiento con la escritura –la escritura tal como existe socialmente– genera un conflicto con esa noción previa de palabra. Impone y obliga a aceptar como palabra todo lo que la escritura define como palabra”.

### Una tercera posición

Los debates reduccionistas plantean las oposiciones entre esta última línea y la de los teóricos que impulsan el entrenamiento de la conciencia fonológica como prerequisite para aprender a leer. No obstante, debemos considerar seriamente que no hay unanimidad interna entre los cognitivistas. Algunos autores consideran que existe una relación causal entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Otros sostienen que “es causal, aunque en una forma recíproca: la conciencia fonológica es importante para la adquisición de esas habilidades y al mismo tiempo, el aprender a leer y escribir favorece el desarrollo de la conciencia fonológica” (6). Finalmente otros, como Signorini (7), sostienen que algunas habilidades fonológicas globales como distinguir sílabas y rimas pueden preceder al aprendizaje de la lectura mientras las habilidades más analíticas como suprimir, invertir y agregar fonemas requieren de la exposición a la escritura.

Por fuera de la habitual dicotomía, existe una tercera perspectiva teórica

que ofrece una visión diferente: la conciencia fonológica no es requisito ni parte del proceso sino resultado del aprendizaje lingüístico de la lectura y la escritura. David Olson sostiene que los sistemas gráficos que hemos inventado sirven para conservar la información pero fundamentalmente proporcionan modelos que permiten ver el lenguaje, el mundo y nuestra mente de un modo nuevo. El autor invierte la hipótesis tradicional que desde Aristóteles a Saussure ha subordinado la escritura a un lugar secundario en relación con el habla y afirma que los sistemas de escritura proporcionan las categorías para pensar la estructura de la lengua oral y no a la inversa. Junto a Per Linell (8) sostiene que la lingüística cree estudiar la lengua oral, pero en realidad estudia principalmente las propiedades del lenguaje escrito. “La escritura no es la transcripción del habla sino que proporciona un modelo para ella” (9) y es responsable de hacer conscientes diversos aspectos de la lengua oral, de transformar esos aspectos en objetos de reflexión y análisis. Numerosos estudios sobre la conciencia fonológica de los no lectores han mostrado que es el conocimiento del alfabeto lo que vuelve conscientes los fonemas; quienes no están familiarizados con un alfabeto simplemente no los perciben. Pero una vez aprendida la escritura, a las personas alfabetizadas les resulta sorprendente que alguien no pueda oír los componentes alfabéticos en su habla. Aprender a leer y escribir nos permite pensar las propiedades que en la lengua oral permanecen implícitas y nos conduce a desarrollar conciencia sobre esos aspectos.

### Acuerdos y desacuerdos

Las investigaciones coinciden en que segmentar, reconocer o analizar fonemas es un conocimiento meta-lingüístico, es decir producto de la reflexión sobre el lenguaje. La diferencia reside en que desde la perspectiva piagetiana esto se explica en el marco de un cambio cognitivo general, mientras que desde otras perspectivas, por ejemplo la de Karmiloff-Smith

(10), se considera que obedece a un cambio cognitivo en un dominio específico: el del lenguaje. Por otra parte, existe una amplia aceptación respecto del concepto de léxico mental que proponen los modelos de reconocimiento de palabras escritas. Según estos estudios existen dos vías de acceso al léxico mental: una subléxica o fonológica, que convierte grafemas en fonemas para luego acceder indirectamente al significado, y una ruta léxica, directa, que es un reconocimiento inmediato de las palabras que han sido memorizadas con su forma ortográfica completa.

Aunque Ferreiro plantea una fuerte crítica respecto de la concepción de lectura y del tipo de tareas que se proponen en esos estudios experimentales, porque las tareas de identificación de palabras y de pseudopalabras (como *trodo*, que es posible en español pero no existe) se hacen fuera de todo contexto significativo, sin el marco de un texto o situación comunicativa, lo que la lleva a sostener que la lectura se reduce a ser sólo un buen decodificador mientras que la concepción de escritura es la de un código de transcripción de unidades sonoras en gráficas.

Por su parte Borzone cuestiona severamente la noción de hipótesis ferreireana y su existencia misma: “Afirmar que el niño escribe silábicamente porque ‘ha construido la hipótesis silábica’ es lo mismo que decir que el niño escribe silábicamente. Se trata de un planteo circular en el que no se especifican variables antecedentes que sean causa, y por lo tanto expliquen el comportamiento” (11).

### En el aula

Por fuera de los reduccionismos, debemos destacar que –excepto Olson que señala una dirección excluyente, de la escritura a la lectura– el resto de las investigaciones muestra que existe interacción oral-escrito en diferentes sentidos y todas admiten que este conocimiento es crucial en los inicios de la alfabetización. Estas posturas impulsan diferentes modos de enseñanza: los aportes psicogenéticos se asocian a una línea didáctica conocida como “prác-

ticas del lenguaje” en la que la lengua no es el contenido central de la alfabetización sino las prácticas sociales de lectura y escritura. Por su parte, los estudios cognitivos impulsan modelos más cercanos a los métodos fónicos para la enseñanza del sistema de la lengua escrita, aunque combinados con otros componentes de estilo y comunicación. Pero más allá de las adhesiones discursivas, en la formación docente y en la escuela, el escenario actual no es reducible a esas posturas.

Todo modelo de alfabetización debe considerar los lugares que ocuparán tanto la lengua de la alfabetización (en nuestro caso el español) como la lengua materna del alumno, las variedades orales de cada una y su distancia respecto de la lengua escrita. Debe decidir una metodología para enseñar las relaciones oral-escrito: tiempos, estrategias didácticas, actividades de aprendizaje, recursos. Esto se topa con dos grandes obstáculos: por un lado las prácticas alfabetizadoras están impregnadas en mayor o menor medida de un prejuicio lingüístico sobre la diversidad oral según el cual el alumno debe “hablar bien” como prerequisite para aprender a leer y escribir. Por otro lado, los paradigmas teóricos permean en los sistemas educativos a través de decisiones políticas sobre el mejor camino para consolidar el derecho a la alfabetización. En ese marco, la discusión metodológica es insoslayable. Pero en la formación docente argentina se considera mayoritariamente, desde una perspectiva tecnocrática, que las metodologías censuran la creatividad docente y se elude esa discusión. Estos dos obstáculos nos previenen sobre la responsabilidad que debemos tener con las teorías que, más allá de su desarrollo en la investigación, producen efectos según el contexto socio-histórico en el que actúan. Lo más interesante que podría ocurrir en beneficio de una escuela inclusiva es que evitemos teorías que en sus derivaciones didácticas plantean prerequisites para acceder al derecho de alfabetizarse o lo retrasan. Todas estas cuestiones se resisten a análisis reduccionistas. ■

1. Alisedo, Graciela; Melgar, Sara y Chiocci, Cristina, *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
2. Charles Perfetti, *Reading ability*, Oxford University Press, New York, 1985.
3. Ana María Borzone y Susana Gramigna, “La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado”, *Lectura y Vida*, 1, 5, 1984.
4. Emilia Ferreiro, “Comprensión del sistema alfabético de escritura”, José Castorina y Mario Carretero (comps.), *Desarrollo cognitivo y educación (II)*, Paidós, Buenos Aires, 2012.
5. Emilia Ferreiro, “Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, cuarta época, Año 1, N° 1, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2007, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=47287>.
6. Ana María Borzone, “Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura”, *Lingüística en el aula*, N° 3, Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1999.
7. Ángela Signorini, “La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja”, *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 1998.
8. Per Linell, *The written language bias in linguistics*, Routledge, Londres, 2005.
9. David Olson, *El mundo sobre papel*, Gedisa, Barcelona, 1998.
10. Anette Karmiloff-Smith, *Más allá de la modularidad*, Alianza, Madrid, 1994.
11. Ana María Borzone, *op.cit.*

\*Investigadora, formadora de docentes y titular de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura III de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.



EQUIPO TÉCNICO DE LA SECRETARÍA DE INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA

# Leer y escribir mucho

por Diego Herrera\*

El Equipo Técnico de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, conducido por Mercedes Miguel, respondió a las preguntas requeridas por *La educación en debate*. La opción por el armado colectivo de un documento cerrado en lugar de la entrevista cara a cara tal vez indique la actualidad y la dificultad que entraña el debate sobre los modelos de alfabetización que deben implementarse en las escuelas del país. La reticencia a nombrar las teorías en disputa (conciencia fonológica y psicogénesis del lenguaje) también parece dar cuenta de esa dificultad.

## ¿Qué diagnóstico hace la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa sobre el estado actual de la alfabetización inicial?

La alfabetización inicial, entendida actualmente como un proceso que permite el acceso, apropiación y recreación de la cultura escrita, es un aprendizaje crucial, pues es uno de los logros más poderosos en tanto marca la trayectoria escolar futura de cada alumno. Para algunos niños y niñas, la alfabetización comienza antes de ingresar a la escuela, cuando tienen la oportunidad, en su entorno familiar, en el jardín maternal o en otros espacios, de que les lean cuentos u otros textos, los inviten a jugar con las palabras, los estimulen a memorizar canciones y rimas, y a dibujar y pintar. La alfabetización también tiene lugar cuando les leen los carteles que hay en la calle o los hacen participar en situaciones de escritura cotidiana (listas de compras, mensajes, agendar un teléfono o un turno médico). Otros niños, en cambio, recién acceden al mundo de la escritura cuando ingresan a preescolar o a primer grado. Si bien se trata de niños que llegan a la escuela con un bagaje de experiencias muy ricas, entre ellas no se incluye la escritura.

## ¿Cómo lidian los docentes con esta heterogeneidad de experiencias?

En las aulas de primer grado, los docentes se enfrentan con el desafío (y no con el obstáculo) de acercar el mundo de la cultura escrita a los niños, a quienes les resulta ajena, de enriquecer ese mundo para los chicos que ya vienen con experiencias previas y de enseñarles a unos y a otros el sistema de escritura. En este sentido, la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación que establece, entre otras pautas, considerar los dos primeros años de la escuela primaria como unidad pedagógica, establece un marco normativo para asegurar un tiempo adecuado, que contemple la diversidad de saberes sobre el mundo

de la escritura con que ingresan los niños a la escuela.

## ¿Con qué herramientas cuentan los alfabetizadores para llevar adelante su tarea?

Los recursos materiales con los que cuentan las escuelas del país (muchos libros de gran calidad literaria y estética, de diversos autores, géneros y formatos, computadoras, programas educativos de calidad, diversos recursos digitales, etc.) constituyen insumos invalorables a la hora de encarar ese desafío. En cuanto a las herramientas para detectar problemas de aprendizaje, los Institutos de Formación Docente de todo el país incluyen en sus diseños curriculares contenidos que abordan distintas dificultades de aprendizaje no sólo vinculadas al dominio del sistema de escritura, sino también al desarrollo del habla, del cálculo, a la pronunciación de algunos sonidos o fonemas de nuestra lengua, entre otros. El abordaje de estos contenidos y el análisis de casos capacitan a los futuros docentes para detectar dificultades y, en consecuencia, hacer las derivaciones necesarias al gabinete psicopedagógico. En caso de que la escuela no cuente con este servicio, los docentes están en condiciones de recomendar a los padres la consulta con un pediatra.

## ¿El debate entre psicogénesis del lenguaje y conciencia fonológica es productivo? ¿Cuál es la política del Ministerio de Educación de la Nación para mejorar los resultados del proceso de alfabetización?

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), acuerdos federales básicos a partir de los cuales cada jurisdicción del país formula sus diseños curriculares, postulan saberes alfabetizadores que están en la base de cualquier enfoque que promueva, desde el inicio de la escolaridad, la comprensión y la producción oral de textos, la lectura y escritura de textos, y la lectura y escritura de palabras. Para que el proceso de alfabetización se desarrolle adecuadamente, será necesario un trabajo equilibrado con los textos y con las palabras desde el inicio. Esto es, leer y escribir muchos textos desde el primer día (en situaciones en las que inicialmente el docente lee en voz alta y escribe lo que los chicos le dictan para cederles gradualmente la responsabilidad) y abordar la enseñanza de la lectura y escritura convencional de palabras, también desde el primer día. Sin la lectura y escritura de textos, para muchísimos niños que provienen de contextos en los que estas prácticas no forman parte de su cotidianidad, la enseñanza del sistema pierde funcionalidad y perspectiva y, por lo tanto, significatividad. A la inversa, si el trabajo se focaliza exclusivamente en los textos, se retrasa el logro de autonomía en esos procesos. Así, las propuestas que desarrollamos entrelazan de manera equilibrada la enseñanza de los distintos saberes involucrados en la alfabetización, lo que implica poner en juego estrategias didácticas adecuadas a la especificidad de cada uno, dado que, por ejemplo, el desarrollo de la comprensión requiere estrategias distintas de las orientadas a la producción de textos o al desarrollo de habilidades para leer y escribir palabras o a la ampliación del vocabulario. ■

\*Integrante del equipo editorial de UNIPE.

MARÍA INÉS OVIEDO, DOCENTE E INVESTIGADORA

# “Desconcierto metodológico”

“En los últimos años es frecuente encontrar chicos que egresan del nivel primario con dificultades para leer y escribir en forma convencional. Décadas atrás no teníamos ese problema”, señala María Inés Oviedo, profesora en Letras y licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Desde 2009, es docente en la Universidad Pedagógica (UNIPE) y, bajo la dirección de Carolina Cuesta, forma parte de un proyecto de investigación sobre alfabetización y fracaso escolar en la Provincia de Buenos Aires.

Antes de comprender las causas de estas nuevas dificultades en los procesos de alfabetización, la investigadora cree necesario dar cuenta de la incidencia de distintas orientaciones de las políticas educativas públicas. “En nuestro país –sostiene–, hay dos grandes grupos de especialistas que se apoyan en teorías que han sido formuladas desde la psicología experimental: psicogénesis y conciencia fonológica. A partir de cada una de ellas, se realizan distintas construcciones didácticas.” Aunque Oviedo no considera que una teoría sea mejor que la otra, en la Provincia de Buenos Aires y en la Capital Federal ha predominado la construcción didáctica sostenida en la psicogénesis: las prácticas del lenguaje.

De acuerdo con la investigadora, esta realidad difiere de lo que sucede en otras provincias del país, pero también de las políticas alfabetizadoras que asumió el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) a partir de 2008 y 2009: “El INFoD, con incidencia en todo el territorio nacional, adoptó el llamado enfoque equilibrado, que, si bien no está ligado puramente con la conciencia fonológica, dialoga mejor con esta tradición y habilita una más clara enseñanza de la relación entre grafema y fonema”.

En este escenario, opina Oviedo, la disputa dentro del campo de la alfabetización tiene su eco en la política pública. Al no postularse una línea unificada, el INFoD sostiene el enfoque equilibrado mientras que la Dirección de Educación Primaria hace lo propio con el enfoque psicogenético. Así, el Estado es el primer lugar en el que se presentaría un cierto desconcierto metodológico y que se traduciría en una desestabilización de las prácticas docentes. Aunque el desconcierto metodológico es una constante en las aulas bonaerenses, la investigadora cree que es necesaria una investigación más profunda para saber si esto es causa directa del fracaso escolar.

Si bien Oviedo no cuestiona la validez de la teoría psicogenética, observa que la construcción didáctica basada en ella ha tenido algunos efectos

negativos en los procesos de alfabetización: “Notamos que esta línea propone un trabajo global con los textos para luego llegar al trabajo de carácter más sintético, que es el conocimiento de la correspondencia entre grafemas y fonemas, entre letras y sonidos. Esta propuesta, aunque luego se dijera que no era su propósito, terminó generando una conmoción del rol docente”. Es decir, bajo el supuesto de que el niño descubre el principio alfabético a partir del contacto con el texto, se habría descuidado el rol del docente como “enseñante” y, en su lugar, habría predominado su rol de “facilitador”.

“Muchos docentes siguen el enfoque hegemónico de prácticas del lenguaje e incluso hay una gran pasión por él, sustentado en un discurso muy democrático: todos los niños tienen saberes y son capaces de aprender y de construir conocimiento”, describe Oviedo. Pero advierte que si esta idea se lleva al extremo “no haría falta la enseñanza directa. Incluso –agrega–, en algunas clases de formación docente, se llega a plantear que la enseñanza estaría obstruyendo ese proceso autónomo de construcción del sistema de escritura”.

Esta adhesión a un diseño curricular sustentado en la psicogénesis, argumenta la investigadora, contrasta con lo que sucede en las aulas: “A la hora de alfabetizar muchos docentes notan que algo falta y, entonces, comienzan a hacer misturas de metodologías”. Y se pronuncia: “La lengua es una construcción cultural, histórica, que ya está codificada. Es muy difícil que un niño alcance a descubrir y construir por sí mismo todas las arbitrariedades de un sistema cultural que lleva cientos de años formándose. Mi posición es que algo de intervención debe existir para poder revelar estas arbitrariedades”.

“El debate entre psicogénesis y conciencia fonológica que se dio a fin del año pasado fue algo caricaturesco. Parecía que la conciencia fonológica fuera más o menos la dictadura y la psicogénesis, el progresismo kirchnerista. En realidad, durante el kirchnerismo convivieron los dos paradigmas”, subraya Oviedo. Además, se encarga de matizar diferencias: “En el debate parecería que las dos teorías no tuvieran puntos de contacto, pero en sus construcciones didácticas sí los tienen. Ambas presentan como indispensable el trabajo con textos completos que tengan sentido, con la biblioteca y con el nombre propio”. ■

AUGUSTO DEL CUETO, MAESTRO

## Del problema a las recetas

Augusto del Cueto, maestro de segundo grado en la Escuela Primaria N° 19 de Villa Soldati, pierde la mirada y se pregunta: “¿Cuántas familias que hace cincuenta años conversaban en la cena hoy ven la tele?”. Da por obvia la respuesta y la completa: “No hablar de qué hiciste en la escuela, o de cómo fue tu día de trabajo son deterioros más sociales que de la escuela. Para alfabetizar mejor y hasta para aprender mejor matemática, debería haber clases de expresión corporal y oral desde primer grado. Un chico que no sabe cómo contarte qué hizo el fin de semana, difícilmente pueda explicar cómo pensó una cuenta”.

### ¿Cuáles son los principales obstáculos que se presentan al momento de alfabetizar?

Creo que hace falta que tanto los que están en la academia como en el gobierno empiecen a tomar a los maestros como protagonistas del proceso de alfabetización, y no como gente que lleva adelante las instrucciones que les mandan de otro lado.

### ¿El debate entre psicogénesis y conciencia fonológica es productivo?

La teoría que surge de la investigación de Emilia Ferreira, la teoría de la psicogénesis de la escritura, es la que me dejó más conforme para poder leer qué está pasando con los chicos que hacen su proceso de alfabetización. Lo que pasa cuando no tenemos ninguna teoría que sustente nuestras prácticas es que terminamos haciendo lo que nos dicen otros o lo que intuimos correcto. Creo que deberíamos tener claro cuál es la teoría que va a guiar nuestras prácticas y así pensar mejores intervenciones pa-

ra que los chicos puedan avanzar en sus hipótesis y lograr la alfabetización.

### ¿Hay lugar para que cada docente elabore sus prácticas?

Uno de los problemas que noto en compañeros, y que también atravesé yo, es que se hace oficial la psicogénesis y todos tenemos que ser psicogénéticos. El enfoque llega a las escuelas como “la receta para aplicar”. El tema es que la psicogénesis no es un método de alfabetización; es una teoría que explica los procesos por los que pasa una persona desde que empieza a elaborar teoría sobre qué es la escritura hasta que termina escribiendo convencionalmente.

### ¿Qué problemas surgen cuando un docente se limita a “aplicar recetas”?

Cuando tomamos la psicogénesis como método de enseñanza, caemos en frases hechas como “se aprende a escribir escribiendo”. A veces llevamos eso al extremo y pensamos que hay que dejar solos a los chicos. Pasa también con las mesas de libros: si ponés quinientos libros alrededor del chico y no intervenís de ninguna manera para que se acerque a ellos, no va a pasar nada.

### ¿Es cierto que la psicogénesis reproduce desigualdades sociales en el aprendizaje?

Leí esa crítica y me parece de una ignorancia suprema. Es echarle la culpa de por qué un niño no aprende a una teoría que explica justamente cómo se aprende. Creo firmemente que todos los chicos pueden pensar, sean de la clase social que sean, y que la escuela es la institución encargada de acompañar el proceso de construcción de pensamiento. La psicogénesis nos da armas para entender a los chicos y lograr que ellos mismos vayan construyendo su alfabetización y su aprendizaje. Pienso que lo que molesta a varios que critican la psicogénesis es que busca que los chicos sean autónomos, sean libres cuando piensan, que construyan sus propias ideas, que aprendan ellos a buscar las soluciones, y no que las busquen en los adultos. Me imagino también a alguien diciendo: “Los chicos no aprenden más Sociales porque ahora se estudia a través de problemas en lugar de darles un mapa para que aprendan de memoria”.

D.H.

ROSA LUGO, FORMADORA DOCENTE

## “Es grave, no pueden alfabetizarse”

“Pese a que muchas veces las familias no apoyen y los chicos vayan tres veces por semana a la escuela, ¿qué hacemos en el aula los días que sí van? Si no, todo recae en el lamento de lo social y, si el chico no aprende, es por lo que pasa en la casa. La clave es pensar también qué hacemos en clase”, reflexiona Rosa Lugo. Retirada de sus tareas en los niveles primario y secundario, la docente mantiene su cátedra de Alfabetización Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente N° 112 de San Miguel. También trabaja como coordinadora del Taller de Lectura y Escritura en la Universidad de José C. Paz y es capacitadora docente.

“El debate entre psicogénesis y conciencia fonológica es bienvenido. Hay un problema muy grave que no se puede obviar: los mismos chicos que manejan un celular o una computadora, llegan a la escuela y no pueden alfabetizarse”, evalúa Lugo. Por eso, propone repensar las prácticas docentes sin prejuicios teóricos: “Discutamos si las teorías aportan algo a que el chico aprenda a leer o escribir. Yo siempre enseñé todas las perspectivas porque no soy fundamentalista de una línea. Para ser un profesor de estrategias, hay que tener todos los elementos para después decidir qué tomar”.

En su rol como docente de la materia Alfabetización Inicial, Lugo desa-

rolla su perspectiva: “Vemos los métodos tradicionales del siglo XX y cómo era el contexto sociocultural que habilitaba esas prácticas. Después vemos enfoques actuales: la psicogénesis, la conciencia fonológica y el método equilibrado”. La docente también se preocupa para que las herramientas teóricas sean confrontadas con el trabajo en el aula: “A nuestras estudiantes les pedimos que elaboren clases y leemos muchos registros y experiencias de aula. No nos limitamos a mostrarles una serie de actividades para que hagan. La idea es que puedan fundamentar sus prácticas. Miramos libros para que vean qué pueden usar, qué pueden modificar. La idea es que no hagan una actividad sólo porque lo digo yo”.

Para Lugo, es fundamental que los docentes tengan en claro que están enseñando un artificio: la lengua escrita. “Esta lengua –argumenta– no se adquiere por contacto, como pasa con la oralidad. Entonces, hay que intervenir y pensar cómo vamos a enseñar.” Además, advierte sobre el peligro de no considerar los distintos tiempos de aprendizaje de los niños: “En el aula se ve mucho que hay docentes que deciden seguir con los chicos que registran. Los otros no aprenden, pero pasan de año y quizá todavía no leen”.

D.H.

## Estrategias múltiples

“Hay que ver a la persona que tenemos delante. Cada uno es una entidad particular, tiene una problemática particular y se apropia del conocimiento de una forma particular. Por otra parte, hay que sentarse y estudiar. No hay ninguna receta. Hay múltiples estrategias que una puede aplicar para que un chico se pueda conectar con la lectura y la escritura. Hay que empezar a pensar en qué es lo que quiero lograr. ¿Pará qué hacemos las actividades? En algún momento seguramente mezclaremos herramientas de psicogénesis y de conciencia fonológica. Va a haber una transición en la que el nene va a necesitar que le señalen cosas sobre su propia escritura. El eje debería ser la educación y no si estamos a favor o en contra de tal o cual teoría. Llevo 22 años en la docencia y pasé por un montón de diseños. Me doy cuenta de que cuesta poner en el centro la educación.” (Fernanda Chernis, docente de la Escuela Primaria N° 2, la Escuela Secundaria N° 4, y el Profesorado de Educación Primaria, todos de Carlos Casares)

**UNIFE Editorial Universitaria se propone construir un catálogo sustancioso para la formación integral de docentes, investigadores y lectores interesados en problemáticas actuales e históricas del campo educativo en particular y de las ciencias y las humanidades en general.**

**u:** unife  
editorial  
universitaria

**unife**  
Universidad  
Pedagógica  
Nacional

[www.editorial.unife.edu.ar](http://www.editorial.unife.edu.ar)

## Staff

**UNIFE:**  
Universidad Pedagógica

Rector  
Adrián Cannellotto

Vicerrector  
Carlos G.A. Rodríguez

### Editorial Universitaria

Directora editorial  
María Teresa D' Meza

Editor de *La educación en debate*  
Diego Rosemberg

Redactor  
Diego Herrera