

UNA POLEMICA SIEMPRE VIGENTE:

LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Dra. Vilma PRUZZO de DI PEGO⁽¹⁾

⁽¹⁾ Dra. en Ciencias de la Educación (U.N.L.P.), Profesora Titular Regular de Didáctica (U.N.L.Pam.) Docente-Investigador A-Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria Facultad de Ciencias Humanas U.N.L. Pam.

I. La competencia lectoescritora: todavía un privilegio

Los umbrales del siglo XXI con su preocupación por la alfabetización informática, y la apertura necesaria a otras lenguas, nos encuentran con una deuda no saldada: la competencia lectoescritora es aún un privilegio difícil de alcanzar para amplios sectores estudiantiles. Desde las posturas sociológicas se ha hecho marcado énfasis en la caracterización de la escuela como seleccionadora social, a través de mecanismos de evaluación que fabrican el fracaso. Las investigaciones de Perrenoud (1990), que retoma hipótesis de Foucault, explican el fracaso escolar como una fabricación cultural que deviene de la aplicación de normas de excelencia que a la manera de representaciones sociales, constituyen normas desde las que se determina el dominio ideal de una práctica, y las jerarquías de excelencia que de ella se derivan. Esas normas de excelencia en el nivel primario, actual EGB, se centran especialmente en la lengua, ya que las causales de repitencia se concentran prioritariamente en lectoescritura y secundariamente en matemáticas, mientras que el resto de las asignaturas pueden tener evaluaciones bajas, sin determinar por sí mismas el fracaso escolar a través de repitencia o exámenes especiales. Cada niño se ubica así en esa jerarquía. "El poder de la organización que se deriva del poder político, consiste en hacer de un niño que se equivoca en las sumas, o que no concuerda el verbo con el sustantivo, un mal alumno." (Perrenoud, 1990, p.12). Para Jurjo Torres Santomé (1991, p.33) "Las responsabilidades del fracaso escolar se localizan así fuera del control de las organizaciones existentes de la sociedad. Una vez que éste se certifica, a esa persona no le queda otra salida que la de aceptar dichas insuficiencias y procurar sobrellevarlas lo mejor posible."

En esta perspectiva, la escuela, en lugar de



"Van a caer cuchillo de punta" Dini Calderón

cambiar las personas, las etiqueta y clasifica con vistas al mercado de trabajo.

Mientras desde la sociología se avizoran las responsabilidades de la escuela en la fabricación del fracaso, la Pedagogía Crítica ha abierto un espacio para pensar la escuela también como productora de cultura, la escuela más allá de las teorías de la reproducción. Esta posibilidad podría concretarse si se incorpora también el análisis crítico a las variables didáctico pedagógicas que inciden en el fracaso escolar, la forma en que la escuela legitima el estancamiento de algunos estudiantes o la propia exclusión del sistema. Nuestra investigación anterior se concentró en la historia de vida de alumnos que en la década del setenta habían sufrido la experiencia del fracaso escolar y a partir de la intervención psicopedagógica pudieron reinsertarse con éxito en el sistema escolar hasta el nivel universitario. Hoy, ubicándonos ya en la década del noventa, nuestra indagación ha comprobado la alta incidencia del fracaso escolar no sólo en sectores sociales marginados, sino también en sectores medios de la población. A pesar de las transformaciones metodológicas en estos últimos veinte años transcurridos desde nuestras primeras indagaciones, e incluso de los aportes de las nuevas teorías del aprendizaje y del posible impacto tecnológico, existe una realidad insoslayable: *siguen subsistiendo dificultades marcadas en el dominio de la competencia lectoescritora*. La carencia de este dominio, adquiere relevancia porque configura finalmente un impacto multidimensional:

a. Impacto personal. El niño que no consigue el dominio de las competencias lingüísticas escolares sufre experiencias de humillación, marginación social y ansiedades que deterioran su autoestima y la seguridad en sí mismos (Pruzzo de Di Pego, 1997). Aunque la docente piense que algún día construirá esas nociones, nada impide que los niños elaboren sus propias jerarquías de excelencia y clasifiquen a sus compañeros como aquellos-que-no-aprenden. La idea de que todos los niños son iguales, sin advertir las diferencias culturales que devienen luego en diferencias escolares, ha sido una representación social impuesta por hegemonía ideológica que no nos permitió advertir el sufrimiento del que no sigue el ritmo del grupo.

b. Impacto pedagógico. El niño que visualiza como amenazador ese bien cultural del que no puede apropiarse, elabora comportamientos adaptativos de defensa que involucran su desinterés y displacer ante la lectoescritura con lo que se dificulta la tarea pedagógica (Pruzzo de Di Pego, 1997).

c. Impacto institucional. Los alumnos que no consiguen el dominio lectoescritor configuran para la escuela, la matrícula en riesgo de repetencia y

deserción, e incluso aún permaneciendo en el sistema, incidirían, en el momento de la aplicación del sistema nacional de evaluación, en los índices de calidad educativa de la institución.

d. Impacto sociocultural. La matrícula con bajo rendimiento en las competencias lingüísticas tienen pocas posibilidades de la continuación de sus estudios. Teniendo en cuenta la marcada relación entre nivel educativo y tipo de ocupación en la estructura de trabajo, concluiríamos que esta población se incluiría en los puestos de trabajos de mínima remuneración.

Nuestra tarea psicopedagógica a lo largo de estos veinte años nos ha permitido elaborar un enfoque ecológico de la investigación, en cuanto se intenta analizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, desde múltiples variables interactuando simultáneamente, en una visión longitudinal y espiralada. Esta perspectiva contrasta con las investigaciones que aislan minuciosamente las variables para facilitar su estudio. Además, el enfoque longitudinal permitió por ejemplo, construir las biografías del fracaso (Pruzzo de Di Pego, 1997) a partir del análisis de las historias de vida de cinco de nuestros pacientes, enriquecida con el análisis documental (cuadernos, estudios psicopedagógicos) y las visiones de los adultos que acompañaron el proceso (madres, maestras, psicopedagogas). Hoy se retoman los procedimientos metodológicos con la posibilidad de enriquecerlos con la observación etnográfica y el estudio comparativo. El trabajo que se presenta aborda las historias escolares de alumnos de segundo grado y la particular perspectiva didáctica de la enseñanza de la lectoescritura en sus escuelas.

2. Segundo grado: una visión de su importancia

Una de las primeras hipótesis que formuló nuestro equipo, desviaba la atención de la investigación centrada en el aprendizaje en primer grado entendiendo que **segundo grado sería el estadio en que se integran los aprendizajes que permiten lograr la competencia lectoescritora básica**. En este sentido adherimos a la propuesta de Giordan (1996) de que "los estudios sobre aprendizaje exigen investigaciones específicas que se sitúan en el punto de convergencia de lo social e institucional (escuelas, centros culturales son, en principio, instituciones), de lo psicológico (las estructuras mentales movilizadas por el alumno en la situación de aprendizaje, no las facultades mentales en general), y de lo epistemológico (la estructura y elaboración del saber)". (Giordan, 1996). En nuestra investigación, nos concentramos en el 2º grado de la escuela, en las estructuras mentales activadas en el aprendizaje de la lectoescritura, en el propio sistema de producción de

la lengua y en la propuesta didáctica para incidir en el aprendizaje. Con respecto a la hipótesis, precisamos que la competencia lectoescritora básica se reconocería a partir de dos indicadores:

a.- la escritura independiente de textos cortos, coherentes, empleando correctamente la clave primaria de escritura (Carbonell de Grompone, 1980) y con letra legible. Se considera que no se necesita dominar la clave secundaria ni los niveles propiamente ortográficos en segundo grado, competencias que deberán lograrse en el resto de la escolaridad. Recordamos que la investigadora uruguaya María Carbonell de Grompone, realiza una clasificación de los errores ortográficos en cinco categorías: la clave primaria de escritura (los grafemas que se corresponden a un único fonema: m, s, p, l, etc.); la clave secundaria (dos grafemas se corresponden a un fonema; ll, rr, ch); el nivel ortográfico I (en el que un fonema puede signarse con distintos grafemas, por ejemplo c, k, q); el nivel ortográfico II (uso de tilde, geminación de consonantes, etc.); nivel ortográfico IV (parónimos). Con esta clasificación de Carbonell de Grompone se esclarece que no todos los errores tienen la misma importancia: sería por lo tanto, más grave confundir p-t (clave primaria) que v-b (nivel ortográfico I).

b. interpretación de textos cortos. En este caso es necesario también reconocer los aportes de Carbonell de Grompone, que señala que los errores de los niños de habla española no se caracterizan como los anglosajones por *omisiones, adiciones, confusiones*, sino por la lentitud lectora dependiente del centramiento en el descifrado. Señala que por colonialismo cultural nos ha sido tan difícil reconocer esta diferencia con los anglosajones, y abona la hipótesis de que esa lentitud lectora es producto del escaso vocabulario visual del alumno lo que lo obliga a detenerse frente a cada palabra que su memoria no haya procesado. En la base de la dificultad no estaría un problema perceptivo sino una dificultad en el procesamiento de la información y su archivo en la memoria a largo plazo.

A su vez se hace necesario esclarecer qué entendemos cuando hablamos de que se *integran los aprendizajes*. Se considera que la lectoescritura implica un aprendizaje complejo que integra una serie de aprendizajes simultáneos o sucesivos. Por ejemplo, implica el aprendizaje de dos ideas básicas: la correspondencia grafema - fonema, y la combinatoria necesaria para producir significados. Pero además, podemos retomar una idea de Piaget (1984, p.42) - luego fortalecida para su uso pedagógico por Giordan (1996): las estructuras cognitivas no sólo estarían conformadas por nociones, (marco de referencia) sino también por operaciones. Debajo de cada noción hay una

operación, afirmaba Piaget. Debajo de la noción de PI, está la operación de rotar 3,1416... veces un diámetro sobre la circunferencia. (Aebli, 1973).

En este marco nos preguntamos qué operaciones estarían en la base de las dos nociones básicas (correspondencia y combinatoria). En este sentido, nuestras hipótesis seleccionan las operaciones de *interpretación, análisis, síntesis, orientación temporoespacial, discriminación auditivo visual*. Todas estas operaciones y nociones resultan construcciones lentas y complejas.

Esta perspectiva implica deshechar la idea del aprendizaje como un proceso lineal de adquisición de datos aislados. "Más allá del aprendizaje de cada elemento, es necesario que intervengan los aprendizajes ligados al conjunto..." (Giordan, 1996). Concebirlo, entonces, como una sucesión de avances que implican relacionar lo nuevo con lo viejo, pero también la posibilidad de estancamientos cuando las concepciones anteriores se transforman en obstáculos a la apropiación, e incluso retrocesos cuando el sujeto abandona el intento ante los montos de frustración acumulada o de lo contrario, la resolución de conflictos y nuevos avances.

Así considerado, didácticamente debería brindarse oportunidades a los alumnos para realizar este proceso complejo de apropiación. También consideramos como Piaget (1973) que el tiempo es doblemente importante en los aprendizajes del niño, tanto en la sucesión como en la duración de sus construcciones. Por eso algunos pueden aprender antes, otros después, pero todos tendrían que integrar aprendizajes básicos para el dominio de las competencias lectoescritoras. Lo importante entonces sería arriesgar la búsqueda de dispositivos didáctico metodológicos que permitan lograr esa integración a los alumnos de ritmo normal o lento, sin desalentar a los más dotados. Al respecto señalaría Bruner (1963):

"El desiderátum según muchos de nosotros pensamos, es descubrir elementos o ideas que reten al estudiante superior y al mismo tiempo no destruyan la confianza y el afán de aprender de quienes son menos afortunados. No nos hacemos ilusiones sobre la dificultad de este procedimiento, y, sin embargo es el único que se abre ante nosotros si es que vamos a la prosecución de la excelencia y al mismo tiempo a honrar la diversidad de los talentos que hemos de educar."

3. Segundo grado: una mirada sobre la tarea docente

Como le hemos asignado tanta importancia a la estructuración pedagógica de segundo grado en la consolidación de las competencias lectoescritoras, indagamos sobre la tarea docente en ese grado a

través de la historia escolar de dieciséis alumnos de siete escuelas de Santa Rosa. El análisis se realizó a partir de entrevistas con los maestros, análisis de sus apreciaciones en Libretas Escolares, y Legajos de los alumnos, análisis de las tareas en el cuaderno escolar y observaciones de clases, entrevistas y diagnósticos psicopedagógicos a los alumnos. Encontramos resistencias institucionales para la incorporación de un observador, aun con la amplia disposición demostrada para realizar las entrevistas, motivo por el cual se realizaron observaciones sólo en tres escuelas.

El análisis de la información recabada, se realizó a través de la selección de cinco unidades semánticas:

- Las actividades seleccionadas por los docentes para el aprendizaje de la escritura.
- La selección e integración de los contenidos.
- Las evaluaciones de los docentes y el rescate del error.
- Los juicios evaluatorios ante las dificultades escolares.
- La vinculación de los aportes teóricos de la formación y la práctica docente.

3.1 Las actividades seleccionadas por los docentes

Se observa en quince de los cuadernos analizados que la mayoría de las actividades de los niños consisten en copias y completamiento de lagunas. Mientras en la teoría los docentes exaltan el enfoque constructivista del aprendizaje, en la práctica los cuadernos son testimonios de la alarmante proliferación de copias. Durante las observaciones de clase, también se ha constatado esta característica. En estos casos, los docentes escriben en el pizarrón y los alumnos copian. Se transcribe el testimonio de una observación de clase de la historia N°4:

"...Ahora la maestra les pide que saquen sus cuadernos; la mayoría de los alumnos están distraídos. La maestra les pregunta: ¿Qué les pasa? (con voz fuerte) todos hacen silencio y se ponen a copiar lo que la maestra escribe en el pizarrón. Nicolás se levanta y conversa con uno de sus compañeros y regresa a su banco. Luego se levantan otros dos chicos y van a conversar con Nicolás; mientras la maestra sigue copiando, la mitad del curso conversa. La maestra indica que dejen de copiar y explica la consigna del pizarrón, luego los alumnos siguen copiando... Nicolás no entiende qué dice en el pizarrón y le pregunta a la maestra y ella le indica la palabra..."

En algunos casos, se copian textos con lagunas (cloze) para que los completen los alumnos. Abundan también los crucigramas que son copiados por el niño y que implican mínima actividad mental. La mayoría de las veces los alumnos deben hacer el marco del

crucigrama copiando todas las letras y dejando un espacio para completar. Las actividades se transforman así en rutinarias, capaces de ser completadas mecánicamente y sin compromiso del pensamiento. Disociación marcada entre el hacer, el sentir y el pensar. Uno de los cuadernos sin embargo, presenta actividades variadas de producción escrita, en base a cuentos a partir de los que se integran las tareas de lengua y matemáticas. Se acompañan, testimonios de los cuadernos escolares incluidos en los casos restantes.

Historia 3.

Se transcriben todas las actividades de lengua realizadas desde el 13 de agosto al 18 de setiembre:

1. ¡ONOMATOPEYAS!

Escribo ruiditos

Completo la oración (Lo que se transcribe es una copia en la que el niño sólo escribe lo que aparece subrayado)

El reloj suen ¿toc toc toc toc? (No se ha corregido ni la omisión ni los signos de interrogación)

El martillo hace ¿hon-ha-ha-ha?

Las gotitas al caer golpean ¿eeuuueeu?

Evaluación: MBien! (Sin ninguna corrección. El niño como aprendiz activo, sólo escribe ruiditos)

2. Leo la historieta. (Hay una historieta pegada)

3. ¿Cómo sería tu máquina de volar?

Fuera Dentro

(Copia con lagunas. Sólo tiene que escribir cuatro palabras y hacer un dibujo).

4. Escuchamos las historias de Matías que crearon mis compañeros. (la maestra corrige o por e, en este título).

5. El satélite artificial (Copia con cuatro lagunas)

Cono cemos las antenas parabólicas que nos ayudan a ver las imágenes que toma el saté lite artificial.

Dibugo o pego la imgen de una antena parabólica y un satélite artificial. (tarea sin corregir)

6. Separar en sílabas (Sin hacer)

7. Tarea sin titular

Tres preguntas copiadas que permiten escribir siete palabras. Sin responde una pregunta. Muchos errores sin corregir: eparge por espárragos; alcauci por alcauciles; hampihí (no se sabe qué quiso escribir); alcaucin por alcauciles; faltan todos los acentos y están sin corregir)

8. Armo una lista de verduras y frutas con sus precios.

(Sólo hay dibujos, sin listas ni precios) Evaluación: ¡Hermoso!

9. Anota los aromas que (incompleto)

Luego hay dos oraciones, una incompleta. Sin

corregir.

10. *Parientes cercanos en escala de menor a mayor a menor. lino con flechas.*

Sólo copia ocho palabras: *papá abuelo bisabuelo tatarabuelos Tío es el papá (sin completar, sin unir con flechas)*. No se señalan los errores.

Evaluación: MBien.

11. Tarea sin titular

respuestas

los nosotros comemos para crecer sanos y ser alto. (Borroneado y sobrescrito)

si no comés no tenemos fuerza ni po des más crecer (podemos)

los alimentos hay que que comerlos para crecer sanos y fuertes

Puede observarse, no sólo la escasez de tareas de escritura sino también que las mismas limitan la actividad del alumno, con reiteración de copias y cloze. Hemos caracterizado este tipo de tareas que se observan en los cuadernos como estereotipadas, carentes de incentivación, y rutinarias: no exigen la implicación del alumno ni desde el interés, ni desde el pensamiento. La escasa producción escrita que se ha detectado se centra en la unidad palabra. En el caso que transcribimos, por ejemplo, en un mes sólo se han elaborado tres oraciones en las que no se corrigen nada más que tres errores.

El resto de los cuadernos con excepción de un caso, presentan las mismas características generales en lo relativo a copias y cloze, y en muchos se han observado hojas fotocopiadas, borrosas y pegadas en los cuadernos. Allí las tareas de los niños implican también escasa actividad mental, proliferando los ejercicios de selección múltiple, que sólo exigen hacer cruces, pero no producir discursos. Algunas de las fotocopias traen cuestionarios de comprensión

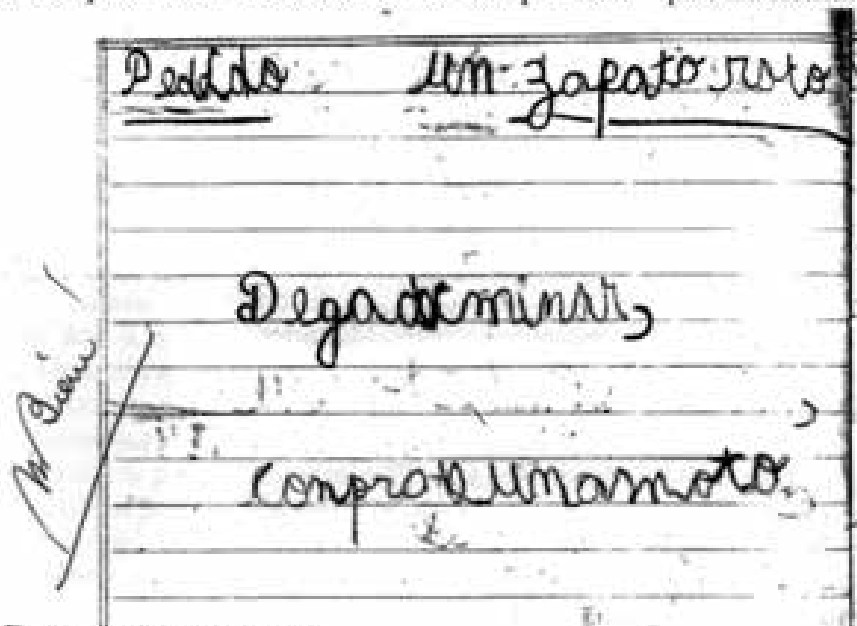
lectora, pero sus preguntas son tan obvias que el niño puede responderlas copiando textualmente de la lectura. También es común advertir mucho borronero empleando corrector. La propuesta de tareas resulta contradictoria con una perspectiva constructivista, no hay oportunidades para la construcción de conceptos, ni de procedimientos. Las actitudes positivas hacia la producción escrita tampoco puede desarrollarse con tareas tan descontextualizadas y carentes de atractivos.

Si comparamos las tareas escolares con la cultura del niño encontramos, entonces, más distancia con los propios intereses infantiles. Al colorido y dinámica de los juguetos electrónicos, al mundo de juguetes animados, de los software e Internet, contraponemos esta cultura escolar de copias, cruces, cloze y fotocopias desvaídas. Sin bien esta práctica escolar se aleja de la propuesta constructivista, no podemos identificarla con la perspectiva conductista, ni guesaltista u otras. Más bien se caracteriza por la ausencia de marcos teóricos y dirigida desde el sentido común.

Nos preguntamos qué responsabilidades les cabe a los teóricos sobre estas prácticas ingenuas de los docentes, ya que se ha criticado tanto su accionar didáctico que han ido eliminando soportes metodológicos: ya no se controla por ejemplo, la forma de la letra; salvo en un caso, en el resto no se hacen dictados (que podrían asumir la forma de autodictado a partir de imágenes); no se realizan tareas complementarias con los errores. La aparente importancia dada a la creatividad y espontaneidad del niño conforma una visión exageradamente individualista que olvida al sujeto como ser social que emplea la lengua en la comunicación. La misma se transforma en exigencia social y riesgo laboral en el momento en que para conseguir trabajo se le solicita cartas de presentación manuscritas y hechas en el momento. La

letra finalmente se constituye en una norma de excelencia para la evaluación del dominio lingüístico a pesar de que ya no es motivo de enseñanza.

Se acompaña un testimonio de la escritura de un alumno de segundo grado con severas disgrafias, al que no se le ha enseñado el movimiento que permite construir cada grafema y su proporcionalidad. La percepción de la forma es movimiento, decía Lauretta Bender (1993), pero parece que nuestra escuela ha olvidado las praxias.



Testimonio Cuaderno Nº 1

En este tipo de actividades también es posible detectar no sólo la carencia de soportes teóricos desde la Psicología del aprendizaje, sino también desde el campo disciplinar de la Didáctica.

Puede observarse en la generalidad de los cuadernos la ausencia de actividades de consolidación, las que permiten retornar sobre una noción para su aprendizaje. Ausubel (1973) llamaría a este principio **consolidación, o sobreaprendizaje**; la **revisita** de la materia para Bruner (1969); el **ejercicio**, para el asociacionismo; la **autopraxia** del viejo Maestro de la Didáctica Juan Amós Comenio (1978); la **recuperación**, de Gagné (1977); el **ejercicio operatorio** de los neopiagetianos. Pareciera que es uno de los pocos principios reiterados a través de la historia de la Didáctica, aunque revestido con diversas formas a medida que los contextos han cambiado.

Así por ejemplo, Aëbli (1973) retomó la idea de ejercicio operatorio pero se aleja del **ejercicio** propiciado por el conductismo que podía implicar repetición mecánica y estereotipada. Ante este riesgo se piensa que el ejercicio tiene que comprometer la mente, el pensamiento; debe dar oportunidades para repensar la noción que se está aprendiendo, por eso se lo califica como operatorio. De ahí la necesaria creatividad del docente para idear oportunidades de uso de la noción en tareas gratificantes y atractivas.

En este sentido nuestra propuesta pone énfasis en el empleo de ayudas didácticas (desde juegos a software educativos). La falta de consolidación del aprendizaje en las historias escolares analizadas, dificulta la construcción de generalizaciones y lo adquirido en la primera presentación del contenido, se almacena en memoria de trabajo, pero ante la falta de uso no vuelve a ser recuperado y no ingresa a la memoria a largo plazo.

Se acompaña un testimonio sobre los contenidos de Lengua abordados y la falta de tiempo dedicado a la consolidación.

Historia N° 2.

13 de octubre: Descubrimiento de América (Copia)

14 de octubre: Poesía. Buscar verbos

15 de octubre: Lectura. Sustantivos. Separación en sílabas.

16 de octubre: La familia (copia)

20 de octubre: Fotocopia: lectura de texto; con palabras sueltas armar oraciones.

21 de octubre: Peter Pan y las estrellas. Cuestionario.

22 de octubre: Lectura: Texto narrativo. Uso de diccionario. Completar cloze.

28 de octubre: Lectura: texto informativo. Comprensión lectora: cloze.

Ninguna de las nociones incorporadas ha sido

consolidada y se presentan nuevos contenidos día a día. Hay escaso trabajo sobre repertorio léxico, en las lecturas analizadas, y no se vinculan los contenidos anteriores con los posteriores. En este caso, Pamela no ha podido diferenciar verbo, de sustantivo y de adjetivo, y en su listado de verbos extraído de la poesía figura toda clase de palabras. La docente evalúa poniéndole un cartel: *Debes atender las consignas* y tacha las palabras que no corresponden. Estos contenidos (clases de palabras) no se retomaron, y si posiblemente se volvieran a presentar de esta forma, tampoco se alcanzaría a construir la generalización que permita incluir todos los nombres, en la clase sustantivos y excluir de esa clase a los verbos y adjetivos. Se recuerda que una generalización o concepto se construye por inclusión de casos con un aspecto semejante y la exclusión de los que carecen de esa característica común. Esta forma de presentación atomizada no permite construir las generalizaciones (conceptos).

3.2. La selección e integración de contenidos

Tal como se presentó en el Testimonio 2, se observa en las historias analizadas -con la excepción de un caso- una selección de contenidos sobre los que no se retorna, que no se vinculan entre sí, pero tampoco han sido secuenciados, por lo tanto no se advierte en la organización de los contenidos los principios de secuencia, continuidad o integración. Aparecen como elementos yuxtapuestos, con límites precisos entre unos y otros, lo que Bernstein (1989) caracterizaría como de clasificación alta: contenidos aislados por fuertes límites y sin vinculaciones entre sí, lo que impide al alumno una mirada integradora y por lo tanto dificulta el procesamiento de la información para incluirla en las redes semánticas existentes.

Puede observarse en todos los cuadernos muy escasos contenidos vinculados a las claves de escritura, dando por sentado que los niños dominan el código. En las historias analizadas se hace relevante el sistema adaptativo de los niños que encubren su dificultad para la codificación, esmerándose en las copias, pero apareciendo las mismas, claramente en los escritos espontáneos. Como hay tan pocas tareas de producción escrita, las confusiones, y omisiones, la imposibilidad de reconocer la unidad palabra, etc. no son tenidas en cuenta por los docentes. La omisión de contenidos sobre la correspondencia grafema fonema, las unidades lingüísticas letra, sílaba, textos y la falta de consolidación de las nociones aprendidas a nivel de segundo grado, son problemas graves que inciden en las dificultades lectoescritoras de los alumnos y por ende en la calidad de los aprendizajes.

Historia 10. Contenidos sobre lengua escrita desarrollados en veinte días, sin contenidos relacionados con la clave de escritura a pesar de

errores generalizados en su uso.

1. Repertorio léxico (Uso de diccionario)
2. Relato sobre el flautista de Hamelin.
3. Hacer una historieta sobre el flautista de Hamelin.
4. Hacer una historieta en la computadora sobre el Flautista.
5. Lectura: el nacimiento de un volcán
6. Cuestionario de comprensión lectora.
7. Lectura: Laura, la cocinera.
8. Cuestionario de comprensión lectora.
9. Lectura oral. Buscar sinónimos.
10. Relatar por escrito la lectura.
11. Lectura: Noche de misterio. inventamos un cuento.
12. Trabajo con la computadora y el libro.

Este cuaderno es el que se ha considerado excluido de los restantes quince testimonios en cuanto a la integración de los contenidos. Pero se advierte la falta de contenidos vinculados a las claves de escritura, su centramiento en textos, obviando las unidades lingüísticas letra, sílaba y palabras. En nuestro caso, los tres niños observados escriben penosamente y sus relatos resultan ininteligibles por omisiones, confusiones y disgrafía.

3.3. La evaluación y el rescate de los errores

Nuestra indagación detecta a la evaluación como uno de los aspectos didácticos más conflictivos en estos segundos grados analizados, aun presentando características diversas. Algunos cuadernos aparecen con casi todas sus tareas sin corregir. Podemos llamar a estos casos la **amnesia de la evaluación**. Los docentes que manifiestan esta actitud, han olvidado la evaluación en su práctica docente, por lo tanto carecen de información sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos y no podrán imaginar ningún cambio en su práctica ya que al no evaluar a los niños tampoco pueden analizar si las tareas dadas están, por ejemplo, acordes a las posibilidades de los alumnos, si las consignas son claras, en fin, les faltan elementos para analizar su propia práctica y por lo tanto no pueden vivenciar la necesidad de cambio. Todas las dificultades son expulsadas fuera del aula. Otros docentes, corrigen errores, dejando muchos otros sin señalar. Llamamos a estos casos, **desvalorización de la evaluación**, pues no la conciben en su poder educador. No avizoran que si se evalúa, y se analiza el error puede volverse a enseñar, y en este caso podría lograrse aprender. Hemos visto en alguno de los casos presentados, que el docente marca el error (por ejemplo la historia 3 y 2 presentadas) pero no indaga las causas, no le brinda nuevos casos para que los analice, en fin, no hace uso constructivo del error. En el caso 2, la niña extrae

como sustantivos, cualquier palabra (verbos, adjetivos, sustantivos), pero la docente en lugar de plantearse la hipótesis de que esa alumna no ha comprendido la clasificación de palabras pone el cartel: - ¡Lea bien las consignas! Hemos notado que le cuesta al docente analizar el aprendizaje, se concentran en las producciones y si estas son incorrectas apuntan hacia la distracción, el desinterés, la falta de atención, no se plantean el **no aprendizaje** por falta de comprensión. Pero el docente es un eslabón del sistema, hay en su entorno, directores, coordinadores, especialistas en Psicopedagogía que tampoco han advertido la problemática creada en torno a la evaluación.

No hemos encontrado en ningún cuaderno, ni en las observaciones, actividades que le permitan al niño repensar la noción errónea. Sin necesidad de volver a la tradición de escribir cien veces las palabras con errores, o rehacer una redacción, pueden hacerse otras tareas como minimóviles, pizarritas autocorrectivas de cuaderno o de aula, ficheros de palabras, evaluaciones en parejas, etc. Comenio señalaba que el "uso hace artifices". Usar, en nuestro caso es escribir, es leer. Y agregaría el Maestro, se aprende a escribir, escribiendo, se aprende a leer, leyendo. Si no se rescata el error para posibilitar el conflicto cognitivo que permita la reconstrucción de la idea, el alumno confirma sus concepciones y no se problematiza para el cambio.

Finalmente otro grupo de docentes no emplea la evaluación porque esperan que el niño solo, reconstruirá las nociones erróneas, a estos casos los hemos clasificados como **desvalorización de la evaluación adulta por concepción autoestructurante del aprendizaje**. Al considerar el aprendizaje como un resultado del estado de desarrollo del alumno, el mundo adulto queda inhabilitado para incidir en el aprendizaje mientras no estén preparadas las estructuras mentales del niño. Tomamos la Historia N°1 para ejemplificar estos casos y se lo compara con caso 3 del mismo grado.

Cuaderno N°1

Pedido un zapato roto

Degradaminar,

conprateunamoto

Profavor

Evaluación docente:

MUY BIEN

Cuaderno 3.

Pedidos de un zapato roto

¿Proqué no me dejas descansar?

¿Proqué no te comPras un zapato?

¿no me Pone un cordón?

BIEN!

La evaluación docente que no señala errores le

confirma al niño que no tiene que preocuparse por la codificación, dando prioridad a la expresión personal sobre la comunicación social. Porque en realidad existe una convención social que dominan los sociodialectos de prestigio. **Dejar al niño inventar su propio código estaría negando la condición social del aprendizaje y la discriminación que a partir de allí se genera.** Tal como señalara Perrenoud, las jerarquías de excelencia (mejores y peores alumnos) no dependen exclusivamente del docente, los mismos niños formulan esas jerarquías, clasificando a sus compañeros. El fracaso escolar comienza a partir de la imposibilidad del docente para diagnosticar el no aprendizaje y poder brindar nuevas oportunidades para reconstruir errores. Es decir que al contaminarse la evaluación con la imagen del castigo se le negó posibilidades educadoras. Sin caer en la ingenuidad de omitir las vinculaciones de evaluación y poder, y aun porque se la considera desde una perspectiva política, es posible pensar la evaluación educadora sin esperar el descubrimiento autónomo del niño.

3.4. Los juicios evaluativos ante las dificultades escolares.

Los docentes entrevistados acerca de alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, tienden a vincularlas, en primer lugar al desinterés del niño, su inseguridad o lentitud. A veces en segundo lugar aparece la falta de competencia lectoescritora, en otros ni siquiera se la menciona.

Por ejemplo, la Historia 10 nos presenta a un alumno con dificultades severas en la lectura, por centración en el desciframiento. De esta manera su lectura se hace lenta, entrecortada con continuos retrocesos, con lo que no logra interpretar lo leído. Su escritura además de una marcada disgrafía, presenta dificultades para individualizar las unidades lingüísticas y establecer la relación grafema fonema: con tró (encontró); sa lvase (salvarse); di joque (dijo que); ami gode (amigo de). De su lectura grabada extraemos el siguiente testimonio:

"Un día / lle- gó llega- ron los / llegaron dos / ratones... un ve - so le lo lle a- lle se lo con con co - mi- e- ron. " Texto: Un día llegaron dos ratones... Una vez allí se lo comieron .

En síntesis, su aprendizaje lectoescritor se ha estancado en estadios arcaicos y encontrándose en segundo grado le es imposible comunicar una idea en forma legible. Sin embargo el análisis de los documentos escolares centran su atención en otros aspectos:

Libreta escolar:

Primer grado: *L. es un niño muy disperso al que le cuesta mucho la concentración. Deberá esforzarse para poder continuar avanzando. ¡Esmérate!*

Primer grado, segundo bimestre: *El comportamiento de L. no beneficia su aprendizaje. Tiene dificultades de escritura y le cuesta reconocer numeración, lo que sumado a su constante movimiento, dispersión y peleas con sus compañeros hace que no logre los frutos deseados en su tarea.*

La maestra de segundo grado, sin embargo, ha detectado sus dificultades lectoescritoras y no las asigna a problemas de comportamiento.

"L. responde con entusiasmo a las exigencias del docente, trata de superarse en la escritura de textos cortitos contando un cuento, una película. Sigue practicando"

A pesar de que la maestra lo ha resignificado, en su cuaderno deja constancia de la siguiente evaluación: *Lectura: Bueno*, cuando, en realidad, no puede, ni sabe leer. Nuestro diagnóstico lo ubica, en nivel lector de frustración, con incomodidad física evidenciada, fuerte nerviosismo y pérdida del significado. Sus escritos, muy borroneados, están todos evaluados positivamente, aunque la docente le enlaza sílabas para formar palabras o corta la sílabas incorrectamente unidas. No hay tareas para un uso constructivo del error. El niño no ha comprendido el sistema de producción de la lengua y ante un vocabulario almacenado escaso, recurre al desciframiento que implica detenciones y retrocesos que entorpecen la comprensión lectora. La evaluación no ha sido valorizada en su poder educador.

En la Historia N° 4, la docente manifiesta en la entrevista que tiene un niño repitente, que presenta dificultades en su letra, se le va deformando cada vez más, copia cualquier cosa, tiene errores ortográficos, no atiende en clase, pierde el tiempo comiendo o conversando con los amigos. "Desde el niño no hay interés, hay problemas de integración con los compañeros... la mayoría de las tareas están incompletas".

En el Legajo personal se lee: "Rendimiento mínimo. Comenzó con entusiasmo pero pronto **perdió el interés.** No termina las actividades mínimas de cada asignatura. Letra ilegible, copia con numerosos errores..." A su vez el alumno ha introyectado esta imagen del fracaso, y en la entrevista manifiesta que "se distrae mucho en la escuela, por eso no termina las tareas... Tengo tres amigos, ellos no me cargan sobre mi dificultad". Su discurso está indicando, por la importancia otorgada a la negación, que el resto de los alumnos "lo cargan por su

dificultad". No se podría esperar que aprenda solo, cuando el contenido a aprender se vive como amenazante, y permanente fuente de frustración. Durante la observación de clase, el niño sigue en la hora de Lengua con la tarea atrasada de matemática, después no puede entender la consigna de la tarea de lengua que están desarrollando sus compañeros. Mientras la maestra escribe en el pizarrón él como los demás niños están distraídos y conversan. La docente ha centrado la problemática en el desinterés, la distracción del alumno. Pero al hacer el diagnóstico pedagógico del niño se constata nivel lector de frustración, y pérdida de significación de lo leído. Con respecto a su escritura puede considerarse una severa disgrafía y errores generalizados de clave primaria y secundaria. No es el desinterés el origen de su problema, más bien como no domina las claves de escritura, escribe lentamente, se atrasa y como consecuencia pierde interés en la tarea propuesta.

En el caso 6, la docente pone carteles como el siguiente: ¡Letra más clara! pero no figura ningún testimonio en el que se le enseñe la forma y proporcionalidad correcta de los grafemas, muchos de los cuales realiza con movimientos rotados, empleando la misma altura para vocales y consonantes.

El Boletín de 1º grado del caso 8, consigna: *Es una niña de poca atención, desordenada, distraída*, pero no hay ninguna observación sobre el aprendizaje lectoescritor.

En el siguiente bimestre se consigna que "debe repasar en lectura y dictado".

En el 3º bimestre figura: *Continúa distraída*.

En el 4º bimestre: *Posee ritmo muy lento de trabajo, y se muestra insegura*.

En el 1º bimestre del año siguiente se consigna: *Es un poco inmadura, su atención se dispersa con frecuencia*.

En el 2º bimestre: *Continúa muy distraída*.

En el 4º bimestre: *Es una niña que presta poca atención y necesita que la ayuden en su tarea*.

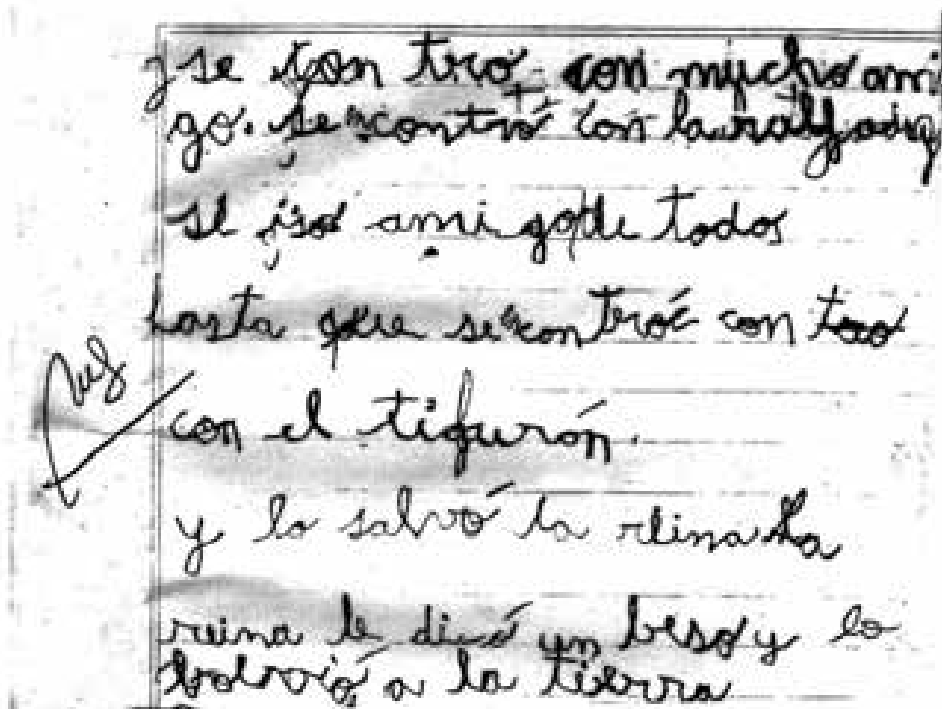
En la entrevista la propia alumna señala que lo que más le gusta de la escuela son los recreos porque descansa: "Siempre me borran el pizarrón rápido y yo soy muy lenta".

En la entrevista la docente señala que la niña "... tiene un problema de inseguridad. Se olvida de todo, es un despiste total".

Como se observa se hace fuerte énfasis en su distracción, lentitud, falta de atención, inseguridad, inmadurez, sin mencionarse que hay un estancamiento severo en el aprendizaje lectoescritor: lee con penoso desciframiento y escribe con dificultades de diversa índole.

3.5. La vinculación de los aportes teóricos de la formación y la práctica docente

Ya se ha señalado en el desarrollo del análisis, que las prácticas docentes no se vinculan a los de marcos



Testimonio Cuaderno N°10

teóricos de la formación, tanto en los aportes de la Psicología del aprendizaje como de la Didáctica.

Nuestros docentes tienen una fuerte formación teórica en la perspectiva psicogenética, sin embargo, durante su práctica se evidencian contradicciones severas con la propuesta. Por ejemplo, se presentan contenidos nuevos, sin analizar las ideas previas de los alumnos. Ninguno de los cuadernos analizados presenta indagaciones que le posibiliten al alumno explicitar sus concepciones; ni se encuentran propuestas del docente para que el alumno realice anticipaciones, y luego las contraste; o vincule aprendizajes previos a los nuevos. Podría interpretarse que el docente tiene dos posibles representaciones: la mente del alumno no tiene ideas previas sobre el material que se le está presentando, o que todos los alumnos tienen las mismas construcciones mentales previas.

Se toma la historia escolar N° 7 para ejemplificar este aspecto, desde el cuaderno escolar.

Desde el 5 de agosto al 27 de agosto se trabajan en los cuadernos escolares distintos contenidos de lengua. El día 1 de setiembre se cambia de tema y se incorpora como contenido el Tiempo futuro. La actividad que deben realizar los niños consiste en "pasar oraciones a futuro". Matías hace una oración y en la siguiente la maestra coloca el cartel "Actividad terminada por la maestra". Al día siguiente incorpora un tema nuevo: los adverbios. La consigna en este caso es la siguiente; Completar oraciones empleando adverbios: mucho, poco, alguno, ninguno, nada. Matías completa lagunas en oraciones que están escritas con letra de la maestra:

"Hay mucho verduras de hoja.

Hay alguna frutillas.

Hay poasapa... (sobrescrito y no se lee)

Hay alguno limones.

No hay ninguno tomate.

EVALUACIÓN DOCENTE: BIEN. pocas (se refiere a lo que debió escribir por poasapa)

Se destaca la falta de análisis del docente de las concepciones de los alumnos sobre la noción de futuro y de adverbio, y también de todos los demás contenidos presentados. Además se pone de manifiesto la desvalorización de la evaluación, ya que no se han marcado los errores de concordancia.

En síntesis, luego del análisis realizado, se detecta una marcada desvinculación de los aportes teóricos de la formación, con las prácticas docentes, constatada por los siguientes indicadores:

· Escasa actividad productiva de los niños (sin embargo, concebidos como sujetos activos en el aprendizaje, desde la teoría);

· No se bucean las concepciones infantiles.

· No se vinculan contenidos y se omiten contenidos valiosos para el aprendizaje lectoescritor. Por ejemplo, no se trabaja la CGF (correspondencia grafema fonema) y no se perciben las dificultades de los niños en la codificación y su centramiento en el descifrado.

· La evaluación no se concibe en su relación con el aprendizaje, por lo tanto no se la emplea para rescatar información sobre la marcha tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Hay casos en que el docente confirma desde la evaluación construcciones erróneas a las que no se da oportunidad de repensar.

· No se brinda posibilidades de consolidación de los aprendizajes con lo que obtura el aprendizaje de conceptos y de procedimientos. En este caso desde la perspectiva de Quiroga (1994), el adulto puede a través de su tarea facilitar u obstaculizar el aprendizaje y si no se permite al alumno categorizar la experiencia por falta de oportunidades para emplear lo

aprendido, en realidad se obstaculiza el aprendizaje.

· No se tienen en cuenta los principios de secuencia e integración. Los contenidos atomizados aparecen sin vinculaciones entre sí, demostrando una clasificación fuerte que dificulta su procesamiento e inclusión en las redes semánticas de los alumnos.

· No se tienen en cuenta los intereses y ni la cultura infantil. Las actividades son rutinarias, poco atractivas e involucran mínimamente el pensamiento del niño. Sólo un cuaderno presenta empleo de ayudas didácticas: película, cuento y tareas en computadora (el caso del Flautista de Hamelin presentado).

Los marcos teóricos de la formación y capacitación no están alumbrando la práctica docente, que finalmente resulta comandada por representaciones de sentido común, adherida acríticamente a los aportes editoriales y a ciertas prescripciones descontextualizadas de algunas propuestas psicológicas: no ayudar al niño; no corregir sus errores porque solos irán aprendiendo, solicitudes expresas a los padres para que no ayuden, en fin el mundo adulto desentendiéndose de un aprendizaje social tan valioso como el de la lectoescritura.

4. Las transformaciones que avizoramos

La primera parte de la investigación centrada en el análisis de cinco casos de adultos de éxito, hoy profesionales, que pasaron por la experiencia del fracaso escolar en la década del setenta, confirma la validez predictiva del sistema de recuperación usado. El ARRUMACOS se ha transformado hoy en software para la lectoescritura inicial y, se lo emplea en situaciones de intervención didáctica a partir de las cuales se está indagando sobre los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectoescritura y el impacto de la tecnología sobre los mismos. A diferencia de otras investigaciones educativas, nosotros decidimos analizar las producciones de los niños a partir de lo cual construimos un diseño provisional del funcionamiento cognitivo en el aprendizaje lectoescritor y desarrollamos una propuesta didáctica. Su aplicación iría confirmando o no las hipótesis provisionales acerca del mismo. Decimos provisionales porque en el marco de la investigación acción podemos replantear hipótesis, o transformar el mismo dispositivo diseñado, en una espiral dialéctica que enlaza teoría y práctica. Hemos seguido durante nuestra investigación, el aprendizaje lectoescritor de niños con ritmos escolares previsibles, y también casos de superdotados y en esta nueva etapa nos concentramos en diez alumnos sin compromisos en las funciones intelectuales superiores pero con dificultades marcadas en el aprendizaje lectoescritor y cinco casos de niños con síndrome de Down.

A partir de estas indagaciones hemos considerado que segundo grado sería el estadio clave en el aprendizaje de la lectoescritura y en el cual podrían prevenirse las dificultades lectoescritoras. Consideramos que en primer grado de escolaridad pueden haberse empleado diversas estrategias de aprendizaje (ascendentes o descendentes) que le permiten al niño construir la hipótesis alfabética (Ferreiro, 1987). Sin embargo, los lectores de segundo grado indagados, al enfrentar los textos diseñados para ellos, presentan un modo lector silábico, aun los que no manifiestan dificultades en la lectoescritura. Se detienen ante las palabras, balbuceando lentamente, con retrocesos que le dificultan la construcción de significados. Se produce entonces, un centramiento en el descifrado que torna lenta la lectura. Esta lentitud no sería riesgosa mientras no comprometa la comprensión de textos. Especialistas como Quirós (1980) o Huerta y Matamala (1996) señalan que estas dificultades lectoras indican que no se ha logrado la automatización de los procesos lectoescritores, idea que no comparten autores que hacen fuerte centramiento en los procesos de adivinación implicados en la lectura. Grompone (1980), explica las dificultades en la lectura del español por la carencia de vocabulario visual almacenado en la memoria, por lo que el lector debe recurrir al procesamiento por descifrado, lo que hace lenta su lectura. Nosotros que adherimos a esta propuesta, nos preguntamos qué ideas y operaciones mentales están en la base de las nociones lectoescritoras, a fin de poder organizar dispositivos didácticos que incidan sobre ellas.

Los principios hipotéticos sometidos a indagación serían los siguientes:

El aprendizaje lectoescritor requiere el dominio de dos nociones: la comprensión de la correspondencia grafema fonema, (CGF) y de la combinatoria (Co), el sistema de producción de la lengua.

1°. Una vez que el niño ha comprendido la CGF, (a la forma l le corresponde el sonido l) aún no ha completado su aprendizaje lectoescritor. Deberá construir las regularidades correspondientes: las generalizaciones que le permitan clasificar todas y cada una de esas correspondencias. Esto implica poder incluir en una clase todos los elementos que la integran: formas distintas (P, p, P, p) para un mismo sonido p. Es decir realizar las inclusiones necesarias, pero también las exclusiones pertinentes: no entra en esta clase la t, por ejemplo, a pesar de su semejanza en sonido, pues las "pyt" son "explosivas". Hemos observado que aún habiendo construido la hipótesis alfabética, pueden constatarse interferencias de unas formas o sonidos sobre otros, lo que daría la pauta de que aún no se ha logrado la generalización. De ahí que

la comprensión de la correspondencia grafema fonema no asegura el dominio de la clave. Hemos observado que los niños de segundo grado, se quedan, detenidos frente a la palabra escrita, tratando de asignar sonidos a las formas.

También hemos constatado que cualquiera que haya sido la estrategia inicial de lectura (ascendente, de las partes al todo, es decir de las letras o sílabas a las palabras; o descendente, de oraciones o palabras, a sílabas y letras) no puede dejar de construir la correspondencia grafema fonema, lo que en los Contenidos Básicos Comunes (1995) de nuestro país aparece como la " apropiación del código gráfico lingüístico que exige el reconocimiento de distintas unidades: texto, párrafo, palabra, sílaba, letras". Si nos concentramos exclusivamente en los alumnos con dificultades lectoras, entonces observamos que en todos ellos se cumple la hipótesis de Grompone: su problema central no son las omisiones, confusiones, adiciones, como sucede con los anglosajones. Nuestros niños se estancan en el descifrado, y su lentitud lectora les impide construir significados. El desafío en el desarrollo de una metodología lectoescritora sería no centrar los esfuerzos en el código, pues nos interesa la construcción de significados pero tampoco abandonarlo. Nuestros alumnos del fracaso nos han demostrado que sus dificultades siempre implican el estancamiento en lentos procesos de decodificación, por lo que al haber querido ignorar el descifrado en la enseñanza, se lo estanca en ese proceso para el resto de la escolaridad. En nuestra indagación hemos detectado alumnos de grados medios y superiores que no han logrado la construcción de esas generalizaciones.

2. A la vez, el sólo logro de la construcción de las regularidades fonológicas no asegura el dominio lectoescritor, es necesaria también la comprensión del sistema de combinatoria, la posibilidad de generar significados a través de la combinación especial de sílabas y letras y también generar autónomamente los mensajes de modo de poder expresar lo mismo con distintas construcciones: "El perro mordió a la niña." o "La niña fue mordida por el perro". Por eso planteamos el sistema interactivo donde no se prioriza el código al margen del significado, y se favorece la toma de conciencia acerca de las propiedades combinatorias de la lengua implicando a los alumnos en procesos de metacognición. Volvemos a la idea de "toma de conciencia" que Piaget (1984) rescatara de Claparède (1932): el uso espontáneo de la lengua debe dar lugar a una reflexión conciente sobre su sistema de producción. La combinatoria puede dar lugar a la formación de palabras con significados distintos pero con las mismas claves gráficas combinadas en forma diferente, como caos, cosa, saco, ocas, caso, o "disparates" como usoc y soca.

Esta etapa de toma de conciencia deja finalmente paso al uso espontáneo y autónomo de la combinatoria donde no se hace necesario "pensarla" conscientemente porque se ha interiorizado para su uso en la producción de significados. Es decir el camino propuesto por Claparede y luego Piaget sería: 1º el paso del uso inconciente de la clave, a la toma de conciencia, a la reflexión sobre su uso; 2º finalmente, uso inconciente por la interiorización que dirige la producción e interpretación de mensajes. En este caso el pensamiento ya no se centra en el código que se ha interiorizado dejando la energías mentales totalmente disponible para la asignación de significados. Podría entenderse como la automatización de que nos habla Quirós (1980) y Huerta y Matamala (1995) por ejemplo, siempre que no se la conciba como memorización autómatas, sino como comprensión del sistema de producción de la lengua.

En este análisis nos hemos concentrado en el contenido de la enseñanza, la lengua, en su aspecto epistemológico. Si analizamos al niño que aprende pondríamos en vinculación los aspectos cognitivos con el contenido de aprendizaje, desde su sistema de producción.

Al considerar que las nociones de CGF y combinatoria, no pueden dejar de ser dominadas en segundo grado, nos preguntamos qué operaciones se encontrarían en la base de ambas para que el alumno pueda construirlas y como ya consignáramos seleccionamos provisionalmente las de interpretación, análisis y síntesis, discriminación auditiva-visual, y organización témporo espacial.

Pero, además en esta mirada hacia el niño que aprende, lo concebimos como sujeto ACTIVO, expresión muy usada por los teóricos pero a veces olvidada en el aula. No puede pensarse un sujeto ACTIVO al margen de la motivación, del interés o del placer que movilice la actividad del sujeto. Hemos empleado distintos conceptos que se usan desde diferentes concepciones psicológicas, aunque a los fines didácticos y ante la falta de acuerdo entre los psicólogos, conviene tener en claro: estas fuerzas psíquicas son el origen de la acción. Desde la Psicología Social de Pichon Riviere y Ana Quiroga se señalaría que al disociarse el sentir del pensar y del hacer se enajena el sujeto, que reacciona con comportamientos mecánicos y estereotipados, con la consiguiente suspensión del aprendizaje. Debería reemplazarse entonces el esfuerzo, por el placer en la tarea, y en este sentido cobra importancia la perspectiva del fracaso escolar que impone al sujeto continuas frustraciones y convierte al acto de apropiación de un bien cultural como la lectoescritura en una experiencia mutiladora. "Las situaciones que conllevan sufrimiento psíquico se manifiestan en forma predominante bajo la llamada inhibición intelectual,

que sería el equivalente a la anorexia nerviosa, en el sentido que se trataría de la negativa a incorporar los conocimientos, el lenguaje y las instrumentaciones que le permitirían subsistir en el mundo social." (Pruzzo de Di Pego, 1996). La inhibición intelectual sería para nosotros la causante de la situación de parálisis que envuelve al niño que no puede leer o escribir y se vuelve lento, desordenado, distraído, actitudes que no son leídas como sufrimiento psíquico del sujeto.

Otro aspecto que no puede dejar de considerarse a los fines del aprendizaje es el carácter vincular que debe caracterizarlo. En este sentido es amplio el acuerdo de los teóricos actuales, muchos de los cuales reactualizan la teoría de Vigostky (1984) y la importancia de las relaciones interpersonales en el aprendizaje. Tal vez queda explicitado con fuerza en las palabras de Ana Quiroga (1994, p.61): "Se aprende a aprender con otro, de otro, a través de otro, para otro, y también contra otro". Y en este sentido nos alejamos del slogan "dejen que el niño sólo va a aprender" slogan ante el cual nadie se responsabiliza y que ha dejado a muchos escolares inmersos en la situación paralizante del fracaso escolar.

Ese "otro" en la propuesta de Quiroga, no es un otro individual, sino la sociedad y la cultura, un "otro" portador de las significaciones sociales, de las forma de conciencia social desarrollada por los intereses hegemónicos en esa particular estructura.

Ese "otro" nos significa y a través de él nos significamos. En el caso del fracaso escolar, si al niño se lo significa como aquel-que-nunca-puede, al decir de Quiroga, va a terminar actuando según esa misma imagen.

Finalmente nos resta alertar sobre la importancia de implicar las praxias en el aprendizaje lectoescritor, últimamente muy abandonadas en una perspectiva sesgada hacia los aspectos cognitivos centrados en las ideas y operaciones del intelecto. En este caso cabe recordar que el control del movimiento se localiza en la corteza motora y cada hemisferio controla los movimientos corporales de su lado opuesto. El cerebro emana órdenes a la musculatura en coordinaciones cada vez más refinadas que permiten, por ejemplo, la independencia mano-brazo en los desplazamientos necesario para la escritura. Este aspecto había sido revalorizado desde la Psicología de la Gestalt, que con Loretta Bender (1993) afirmaba que la percepción del la forma es movimiento. También la psicología de Wallon (1980) pone fuerte énfasis en la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico infantil. En la actualidad Gardner (1995) señala la existencia de inteligencias múltiples, una de las cuales sería la cinético corporal con lo cual se reivindica la inclusión de las praxias en

el aprendizaje lectoescritor. En este sentido, comprendiendo las praxias no como movimientos cualesquiera, sino como sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención. Las marcadas disgrafias de nuestros escolares, denotan el olvido en que ha quedado en nuestra escuela el aprendizaje de las praxias comprometidas en la escritura.

5. La propuesta didáctico institucional

Una vez analizado el sistema de producción de la lengua, y construido un diseño provisional de las funciones cognitivas implicadas en su aprendizaje, se ha desarrollado una propuesta didáctico institucional que se basa en el MeGeL, Método Generativo de la Lengua, cuya implementación a través de la investigación acción, nos permitiría analizar el funcionamiento cognitivo en el aprendizaje lectoescritor. La llamamos una perspectiva institucional porque se concibe a la enseñanza como una práctica social impactada por la organización de la institución y que sólo puede comprenderse "en el marco del funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte". (Contreras. 1990). En este sentido, toda la institución, todo el mundo adulto en torno al aprendizaje de la lectoescritura, quedará incluido cooperativamente en la investigación para la transformación.

Podemos sintetizar alrededor de tres ejes estructurantes las características del MeGeL, con su versión Arrumacos (libro de actividades lectoescritoras) y software Arrumacos multimedia:

- a.- Pasaje de la centración en el descifrado, al acceso lector léxico.
- b.- Activación de las operaciones que se encuentran en la base de las dos nociones lectoescritoras básicas (CGF y C).
- c.- Acceso a la lectoescritura a través de experiencias placenteras.
- d.- Activación de procesos metacognitivos que posibiliten el reconocimiento de las unidades de la lengua.
- e.- Evaluación continua para indagar sobre los procesos cognitivos activados en el aprendizaje lectoescritor y a la vez para prevenir el fracaso escolar.

5.1. Pasaje de la centración en el desciframiento, al acceso lector léxico.

Hemos señalado que los alumnos de segundo grado, al leer, tienen tendencias a centrarse en el desciframiento o codificación fonológica, sin poder captar las palabras globalmente. Para neutralizar esta tendencia, el ARRUMACOS parte de un léxico integrado sólo por la combinatoria de cuatro consonantes (que no tienen semejanzas gráficas, ni

acústicas) y las vocales, e ingresa secuenciadamente una a una las demás consonantes. El repertorio léxico inicial emplea la combinatoria de claves primarias de escritura, l,m,s,p, en la que a cada forma le corresponde exclusivamente un sonido y viceversa. De esta manera se apoya la construcción de las generalizaciones.

Recuérdese que para la construcción de una generalización (concepto) se hace necesario incluir los casos (P,p P,p) en una sólo clase "p" de la que se excluyen otros sonidos y formas. Para evitar la contaminación de p por t, dos consonantes explosivas, de m por n con semejanzas gráficas, se han seleccionado esas cuatro consonantes claramente diferenciadas, sin semejanzas acústicas ni gráficas. Se considera que si se facilitan experiencias múltiples con escasa interferencia de la codificación se posibilitaría la construcción del acceso lector léxico (lectura global de las palabras). Se retoma la hipótesis de Grompone que centra las dificultades lectoras en la lentitud originada por carencia de vocabulario visual almacenado, lo que obliga al individuo a descifrar. El acceso léxico implica una lectura de tipo global. "La otra forma de procesar palabras sería a través de un camino directo, por el que la palabra se identifica como una entidad global, de la misma forma en que se reconoce un número o un dibujo". (Huerta y Matamala,1995). La presentación de variada actividad centrada en un repertorio léxico limitado en el uso de consonantes, le permitiría al niño almacenar vocabulario en memoria a larga plazo, con lo que se facilitaría la lectura sin necesidad de centrarse en el descifrado. Se transcribe la primera lectura que presenta el Arrumacos con uso de l, m, s, p:

A mi mamá

A mamá amapolas,
lilas, alelís
A mamá mil mimos,
A mamá ¡el sol!

Hay tres palabras que no componen el repertorio léxico de un niño. Aquí es necesario abrir diversos canales de acceso para incorporarlas a la clasificación "flores". Por eso la imagen, la descripción, el color, el movimiento convergen para la construcción de los conceptos. Se hacen esclarecedoras las palabras de Gardner en este sentido. "Mis investigaciones sugieren que cualquier concepto que valga la pena enseñar, puede abordarse al menos de cinco maneras distintas, que en términos generales, se proyectan en las múltiples inteligencias. Podemos pensar en el tema en cuestión como una habitación con cinco, o más puertas o puntos de acceso. Los estudiantes difieren en la entrada que les resulta más adecuada y en los caminos más cómodos de seguir una vez que han accedido a la habitación... Un profesor hábil es el que puede abrir muchas ventanas distintas al mismo

concepto" (Gardner, H. 1995, p.217).

Esta habilidad se refleja en el hecho de poder ampliar el repertorio léxico de los niños aún limitando el uso de las claves de escritura.

Las tareas que se le presentan al niño con estas pocas letras, le permiten aprendizajes múltiples (las mayúsculas, los sustantivos propios y comunes, las anticipaciones lectoras, las inferencias, el repertorio léxico, etc.) aunque limitan el código para permitir su aprendizaje por el uso. Esto es lo verdaderamente significativo del MeGeL: no se centra en el código, pero hace usar intensamente esas pocas consonantes, en variadas actividades de lectura o escritura. Toda la tarea productiva de lengua, se puede seguir realizando con el empleo de la lengua oral, mientras se destina un corto espacio de tiempo escolar para repensar las regularidades de la lengua escrita. Si todos los días se va integrando repertorio léxico con una nueva consonante, sin abandonar las anteriores, en treinta días tenemos habilitado todo el código y ayudamos al niño en su acceso lector por vía léxica sin dejarlo estancar en el desciframiento.

5.2. La activación de las cuatro operaciones que están en la base del aprendizaje de la CGF y de la Co.

El texto "A mi mamá", por ejemplo activa la interpretación lectora, y tanto el software como el libro Arrumacos le da un marco contextual cargado de afectividad a través de imágenes, colores, símbolos, que ayudan a elaborar las anticipaciones lectoras a partir del título.

El repertorio nuevo se trabaja activamente y se lo sigue empleando en sucesivas tareas poniendo en acción el principio de consolidación. Por ejemplo, una de las tareas posteriores tiene la siguiente consigna:

Subraya sólo las flores

alelí - mesa - amapola - paloma - pomelo - miel - lila

La búsqueda de las flores, implica al niño en la comprensión de lo que lee, y a la vez lo que lee tiene claves tan fáciles que se activa la memorización comprensiva del repertorio léxico.

La discriminación visual y auditiva se trabaja haciendo todo tipo de apoyatura para el reconocimiento de formas y sonidos (gestual, mímica, gráfica, fónica, etc). Con respecto a los sonidos, por ejemplo, se enfatiza en la pronunciación: forma de los labios (la de mamá con los labios cerrados, la de papá explota a partir de labios cerrados); la posición de la lengua (la de lila pone la lengua alta); las emisiones de aire: la de oso, silba, etc. Lo importante es que esta tarea no resulte descontextualizada, y evitar trabajar sólo con la unidad letra. Hay muchos niños que tienen estrategias ascendentes de lectura con fuerte centración en la letra aislada con lo que se complica el descifrado porque no consiguen leer la sílaba. Las formas de las letras, también se van mostrando pero en el contexto comunicativo. Los cuadernos de rayado especial que usan los franceses, facilitan la comprensión de la proporcionalidad sin tener que recurrir a clases especiales. Sólo se hacen indicaciones generales cuando los niños comienzan a escribir, por ejemplo: -Recuerden que la P lleva una joroba pegada (muchos niños omiten esta forma), la m tiene tres jorobitas, la s se sienta sobre el renglón (suele carecer de la base) etc. Si la grafía es tan tenida en cuenta por los docentes al evaluar y hemos encontrado tantas advertencias en los carteles de los docentes para que los niños mejoren la letra, debemos proponernos enseñar aportes gráficos para mejorar la legibilidad de los escritos.

La activación de las operaciones de análisis y



"Nat I" Maria Eugenia Lomazzi

síntesis tienen la finalidad de hacer conciente al niño de la combinatoria que subyace en el sistema de la lengua. Por ejemplo, el juego "Inventa palabras o disparates" a partir de sílabas dadas, activa la síntesis. Si los niños trabajan en pequeños grupos se pueden producir interesantes juegos de creación de significados. Uno de los juegos usados en talleres de escritura, lo llamamos "Recoger palabras del pozo". Los niños sentados en ronda, delimitan un área circular que llamamos el pozo, en el que ocho alumnos tiran sílabas (con cuatro consonantes y vocales, sólo en un primer momento). Luego, el grupo va formando palabras o disparates que cada uno escribe en el pizarrón en la columna correspondiente. Los demás controlan si están bien ubicadas las palabras formadas. Sucesivamente se siguen echando sílabas y continúa el juego con todas las alternativas que son posibles asignar: hacer rimas con las palabras y o disparates, trabalenguas, cuentos, etc. Lo que nos interesa es que los alumnos comprendan el sistema de producción de significados en forma socializada y cooperativa.

Las operaciones de organización espacial y temporal, se trabajan especialmente en los niños en los que se detectan confusiones entre grafemas semejantes con elementos en distinta orientación (b-d; p-q, etc.) o que realizan inversiones (sol por los, se por es, etc.). Se activan a partir de tareas que, por ejemplo le permitan al niño repensar las relaciones espaciales y temporales. En el caso de la organización temporal tareas que impliquen mantener ritmos y sonidos, o juegos que apoyen lo auditivo a partir de lo gráfico: la imagen del sol, con dos palabras, sol y los, para que tachen el que no corresponde, por ejemplo.

5.3. Acceso a la lectoescritura a través de experiencias placenteras

El ARRUMACOS no sólo tiene tareas que ponen en funcionamiento operaciones mentales, sino que se edifica sobre el principio de aprender placenteramente, como en un juego. Y en este sentido presenta la lectoescritura en un contexto motivacional que implica al sujeto y le permite un **hacer** con éxito, un **pensar** activo y un **sentir** gratificante. Es decir, el sujeto integrado apropiándose del saber. El contexto computacional que lo acompaña permite el disfrute de la herencia cultural, en experiencias altamente placenteras. Se ha intentado invertir el doloroso

camino de los que acceden a la lectura entre el disgusto, el temor y la frustración. En este sentido nos ha guiado la perspectiva de Winnicott que plantea la existencia de una tercera zona en la vida humana que no está dentro del individuo ni afuera, en el mundo de la realidad compartida.

"¿Qué hacemos por ejemplo cuando escuchamos una sinfonía de Beethoven, o realizamos una peregrinación a una obra de arte?... No se trata sólo de lo que hacemos. También es preciso formular la pregunta, dónde estamos? Hemos empleado los conceptos de interior y de exterior y necesitamos un tercero... Postulo una idea, la tesis de que para el juego creador y para la experiencia cultural, la posición es el espacio potencial que existe entre el bebé y la madre... Cuando hay fe y confiabilidad en el ser amado, existe un espacio potencial que puede convertirse en una zona infinita de separación, que el bebé, el niño, el adolescente, pueden llenar de juego en forma creadora. Con el tiempo ese juego se convierte en el disfrute de la herencia cultural."

(Winnicott, 1992. 143-144).

El ARRUMACOS va acompañado de un Anexo de juegos de mesa, que siguen el repertorio léxico con las consonantes empleadas a fin de potenciar el aprendizaje socializado, y el disfrute de la lectoescritura.

5.4. Activación de procesos metacognitivos que posibiliten el reconocimiento de las unidades del sistema lingüístico

En un comienzo se trabajan especialmente las unidades sílabas y palabras para que se construyan las regularidades que

permitan evitar la disociación de palabras en sílabas, o las asociaciones de palabras entre sí. Para incidir didácticamente en este reconocimiento se ayuda a acompañar cada palabra de una oración con golpes sobre la mesa. Si el contexto de la tarea es el supermercado, se puede hacer describir una imagen empleando los nombres propios que se están archivando en el fichero del aula (y que son los formados por las consonantes en uso). Luego de la descripción de las tareas en el supermercado, se recuperan algunas oraciones para hacer "Dictados en casitas". El grupo, por ejemplo ha elaborado la oración "Luis pesa pomelos", y se la hace "golpear" para saber cuántas "casitas ocupa". Entonces se divide el renglón en "tres casitas" y en cada una se

"Las tareas que se le presentan al niño con estas pocas letras, le permiten aprendizajes múltiples (las mayúsculas, los sustantivos propios y comunes, las anticipaciones lectoras, las inferencias, el repertorio léxico, etc.) aunque limitan el código para permitir su aprendizaje por el uso."

escribe la palabra correspondiente. Si queremos activar el reconocimiento de sílaba, entonces se separa cada palabra con palmadas y se las cuentan. Se hacen tantas rayas sobre el renglón como palmadas y luego se escriben sobre ellas las sílabas correspondientes. Al trabajar oraciones se comienza con textos muy cortos, por eso las lecturas se acompañan con imagen del contexto, colorido y letra grande de manera de complementar desde la oralidad su análisis. Paulatinamente se aumenta el número de oraciones, pero manteniendo el apoyo contextual de la imagen, por eso se trabaja con historietas y siempre con repertorio léxico seleccionado según las consonantes que se hayan incorporado.

5.5. La evaluación continua permite la indagación de los procesos cognitivos activados para el aprendizaje lectoescritor a la vez que previene el fracaso escolar.

Toda la actividad del ARRUMACOS se estructura a partir de dos tareas pilares: escribir y leer, evitando las copias. Se lo ha diseñado para que el alumno sea un sujeto activo en la construcción que proponemos y que implicará necesariamente que escriba y que lea autónomamente. Las tareas son minuciosamente evaluadas, tanto desde el alumno como desde sus compañeros o el docente. La evaluación se transforma así en una tarea fuertemente valorizada, que compromete a los participantes en forma activa.

Desde nuestra perspectiva política de la evaluación este proceso resulta la llave de entrada a la participación cooperativa que establece relaciones reticuladas y no jerárquicas devolviendo importancia a la palabras del alumno y a la argumentación.

El docente la emplea con fines didácticos y de investigación. En el primer caso lleva un registro de los errores centrados en la clave primaria, en planilla especialmente preparadas de fácil aplicación. Se hace necesario que el docente pueda diagnosticar no sólo el tipo de error sino también indagar sobre los procesos cognitivos que puede activar y sus efectos en las producciones escritas. Por ejemplo, las confusiones nos alertan para que se provea ayuda en la discriminación auditiva visual para favorecer las generalizaciones y neutralizar las contaminaciones de otros sonidos y formas. Las omisiones nos estarían indicando un procesamiento poco analítico, por lo que se pondrá énfasis en los procesos metacognitivos, que implique el sobreanálisis de lo que escribe. Por

eso el niño debe participar concientemente, y a partir de contraejemplos múltiples en la reflexión sobre el tipo de errores, a fin de poder comparar su producción con los usos y formas correctas. Las adiciones indican una actitud hiperanalítica, y deberá ser analizada por el niño: ¿deletreo excesivamente mientras escribo? ¿cómo leo lo que escribo?, etc. Las segmentaciones de palabras así como las asociaciones entre varias, también son dificultades que se centran en la operación de análisis. La misma se favorece con el acompañamiento rítmico de golpes, pero también desde la interpretación: ante el escrito "sepeina" por ejemplo, el docente aísla el pronombre, que deja invariante mientras altera los verbos: se lava; se mira, se viste y continúan los niños con ejemplos variado.

De esta manera se concibe la reflexión sobre la lengua. A los fines de la investigación, para analizar las construcciones de los niños que dieron lugar al error, se usan diálogos y contraejemplos que se graban para su análisis.

En este sentido será muy valiosa la colaboración de los padres que deben estar minuciosamente informados sobre el MeGeL para que apoyen la competencia lectoescritura. Los registros de anotaciones y observaciones serán un aporte inestimable desde la familia, en cuanto registren cada comentario del niño, cada dificultad, cada

gesto de agrado o desagrado. Es necesario que los padres se incluyan además en la preparación de material de ayuda didáctica como minifranélografos para los cuadernos; pizarritas multicolores; juegos de sopas de sílabas; material recortado de niños y niñas para que pongan sus nombres; loterías, ficheros de nombres propios, etc.

La evaluación será así un sistema de información para el niño, la docente y la familia a fin de que cada uno realice su aporte al sistema de apropiación de la lectoescritura.

6. A modo de síntesis

Hemos sostenido la hipótesis de que segundo grado sería el ámbito en que se integran los aprendizajes que permiten lograr la competencia lectora básica. Nuestra indagación se centró en el análisis de entrevistas con maestros, sus observaciones en libretas escolares y Legajos individuales, observaciones de clases y cuadernos así como entrevista y estudio psicopedagógico de dieciséis

"...el niño debe participar concientemente, y a partir de contraejemplos múltiples en la reflexión sobre el tipo de errores, a fin de poder comparar su producción con los usos y formas correctas."

alumnos. Podemos concluir que el material analizado evidencia que los docentes emplean la evaluación con fines clasificatorios y no como base para el aprendizaje. Centran la problemática de los niños con dificultades, en el desinterés, la distracción, la lentitud, pero no detectan su imposibilidad manifiesta para leer y escribir. Las dificultades son asignadas especialmente a problemas de desinterés, distracciones, tareas incompletas, más que a la falta de apropiación de la clave primaria de escritura y a los esfuerzos decodificadores con que leen. Se advierte un marcado hiato entre la teoría de la formación y las prácticas docentes: se presentan como tareas, abundantes copias y se seleccionan contenidos atomizados y sin integración, que no prevén el aprendizaje del código. Hay niños con dificultades severas que escriben, asociando palabras o disociándolas, confunden letras, las omiten o las agregan, pero estos errores no se recuperan para repensarlos en una tarea de reflexión que permitiría la reconstrucción de la noción. Tampoco hay rescate de las concepciones infantiles, ni se vinculan los contenidos a los fines de la integración. Las tareas propuestas implican escasa actividad del alumno y las nociones carecen de consolidación. Se observa una marcada distancia entre la cultura del niño y la cultura escolar conformada por tareas, normas y contenidos centrados en el mundo adulto más que en los intereses infantiles.

Para transformar esta situación, en esta etapa de la

investigación estamos implementando una propuesta didáctica institucional con la apoyatura del texto ARRUMACOS y el software multimedia ARRUMACOS. El MeGeL, se construye alrededor de cinco ejes estructurantes:

- a.- Centración en el acceso lector léxico con descentración en el descifrado.
- b.- Activación de las operaciones que se encuentran en la base de las dos nociones básicas: RGF y Co.
- c.- Acceso a la lectura a través de experiencias placenteras.
- d.- Activación de los procesos metacognitivos que posibilitan el reconocimiento de las unidades de la lengua.
- e.- Evaluación continua para indagar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje lectoescritor a la vez que prevenir el fracaso.

Su implementación a través de la investigación acción de tipo cooperativa e institucional con la incorporación del sostén informático, permitirá seguir indagando sobre el impacto del ambiente humano y tecnológico en el aprendizaje lectoescritor y los procesos cognitivos que involucra.

Equipo de Investigación: Prof. Adriana Lozano y alumnas del ISESS, Reyes Patricia, Giraudo Dina, Bortolussi Analía, Rodríguez Patricio, Rivas Lisi, Girando Dina, Ezcurra Guadalupe, Bonino Verónica, Jasín Mariela, Chirino Dora, Rodríguez C., Monhaiser Martín.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, H. (1973). *Una Didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires, Kapelusz.

AUSUBEL D. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", en *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires, El Ateneo.

BENDER, L. (1993). *Test Guestáltico Visomotor*. México, Paidós.

BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Paideia-Morata.

BRUNER, J. (1969). *Hacia una Teoría de la instrucción*. México, Uthea.

CARBONELL DE GROMPONE, M. (1980). *Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos*. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, Año I n° 4.

CLAPARÉDE, E. 1932. *La educación funcional*. Madrid, Espasa Calpe.

COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires, Paidós educador.

COMENIO, J. (1976). *Didáctica Magna*. México, Editorial Porrá.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid, Akal.

DE QUIROS, B. (1980). *El lenguaje lectoescrito y sus problemas*. Buenos Aires, Editorial Panamericana.

FARNHAM - DIGGORY, S. (1983). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid, Morata.

GAGNÉ, R. (1977). *Los principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México, Diana.

GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona, Paidós.

GIORDAN, A. (1996). *¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes*. En *Revista Investigación en la escuela*. N° 28, Sevilla,

Dida Editora.

HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1995). *Tramiteo y prevención de las dificultades lecturas*. Madrid, Aprendizaje Visor.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.

FERRENOUD, PH. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.

PIAGET, J. (1973). *Estudios de Psicología genética*. Buenos Aires, Emecé.

— (1984). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique.

— (1985). *Psicología y Pedagogía*. Buenos Aires, Ariel.

PIAGET, J. y B. INHELDER. (1975). *Psicología del niño*. Madrid, Morata.

QUIROGA, A. (1980). *Proceso de constitución del mundo interno*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

— (1990). *Matrices de aprendizaje*. Buenos Aires, Ediciones Cinco.

QUIROS, J. (1980 a). *El lenguaje Lectoescrito y sus problemas*. Buenos Aires, Ed. Médica Panamericana.

QUIROS, J. (1980 b). *Evolución de la ortografía según la clasificación Estructural de los errores Ortográficos*. En *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, Buenos Aires, Año I N4.

CARBONELL de GROMPONE, M. (1986). *Dislexia Escolar y Dislexia Experimental*. En FERREIRO, E. *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires, Siglo XXI.

TALLIS, J. y SOPRANO, A. (1991). *Neuropsiquiatría, Neuropsicología y Aprendizaje*. Buenos Aires, Nueva Visión.

TORRES SANTOME, J. (1991). *El currículum oculto*. Morata, Madrid.

VIGOSTKY, L. (1984). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. La Pléyade, Buenos Aires.

WINNICOTT, D. (1992). *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.