

Revisión crítica de los postulados del Lenguaje integral y de la Psicogénesis de la escritura

Critic review of the postulates of Whole Language and Psicogenesis in writing

Borzone, Ana *
Lacunza, Magdalena **

Resumen

La mayoría de las propuestas de enseñanza de la lectura y escritura que se implementan en nuestro país desde hace más de veinte años siguen los principios del Lenguaje Integral (Goodman, 1967) y de la Psicogénesis (Ferreiro y Teberosky, 1979). En línea con estas propuestas teóricas se desestima la enseñanza sistemática de las correspondencias y el desarrollo de la conciencia fonológica porque se considera que las palabras se leen por su forma global. De la misma manera se desvaloriza, por considerarla conductista, la práctica que requiere la lectura fluida y se propone, como única estrategia de comprensión, anticipar significados. El presente trabajo tiene por objeto realizar un análisis crítico de los postulados del lenguaje integral y la psicogénesis, atendiendo a los aportes teóricos y empíricos de las investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura realizadas en el marco de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias.

Palabras clave: métodos de enseñanza, aprendizaje, lectura, escritura.

Abstract

Most of the reading teaching programs implemented in our country during the last three decades follow the assertions of Whole Language (Goodman, 1967) and Psychogenesis (Ferreiro & Teberosky, 1979) advocate. These perspectives reject the explicit teaching of spelling-sound relationships and the development of phonological awareness since they postulate that words are read by its global form. Furthermore, practice for getting reading fluency is belittled, as it is considered to be behavioral, and the only comprehension strategy put forward is to advance and guess the feasible textual information. The present work aims to make a critical analysis of the whole language and psychogenesis assumptions taking into account the theoretical and empirical contributions about reading and writing processes made by Cognitive Psychology and Neurosciences researchers.

*Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental (CONICET)

**Instituto Superior de Formación Docente Canónico Guido de Andreis e Instituto Superior de Formación Docente N° 97

Fecha de recepción: 04 de octubre de 2017 - Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2017

Key words: teaching programs, learning, reading, writing.

Introducción

Si bien el debate sobre los métodos tiene una larga historia, no se ha logrado que, en nuestro medio, se tenga en cuenta el resultado de las investigaciones realizadas sobre la controversia entre las propuestas del método global y la psicogénesis versus las metodologías fundamentadas en la psicología cognitiva y en las neurociencias.

La traducción de la obra de Dehaene (2014) *El cerebro lector*, que se ha difundido casi exclusivamente en el contexto psicopedagógico, puso nuevamente el foco en la metodología de enseñanza. Las neurociencias nos han mostrado, con imágenes y pruebas obtenidas a través de PET, resonancias magnéticas funcionales y magnetoencefalogramas, lo que se sospechó y se discutió desde hace muchísimos años desde otras ciencias como la psicología cognitiva:

Por un lado, que cuando el cerebro aprende a leer, las neuronas de la zona del cerebro que procesan imágenes visuales se reciclan para reconocer las letras y conectarse con el área de procesamiento fonológico. Estas nuevas conexiones se establecen al desarrollar conciencia fonológica y aprender las correspondencias sonido-letra.

Por otro, que cuanto más transparente es el sistema alfabético de una lengua y más rápidamente el niño toma conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, mayores probabilidades tiene de aprender en corto tiempo a leer y alcanzar la comprensión cabal de un texto.

En efecto, la elección equivocada del método de enseñanza de la lectura y escritura genera que encontremos hoy una gran cantidad de niños y jóvenes (así lo demuestran las evaluaciones nacionales e internacionales) con serias dificultades en la decodificación, lentitud y falta de automatización en la lectura, graves disfunciones en la ortografía, provocando estas falencias una disminución en la capacidad de comprender y aprender.

Las investigaciones en el plano educativo sobre la enseñanza de la lectura han sido muy vastas y profundas. Pero, haciendo una simplificación teórica, se pueden diferenciar entre dos posturas: una que considera que se alcanza a ser un experto lector simplemente por exposición a la escritura, aprendizaje natural y la otra, que plantea que para aprender a leer y a escribir se precisa de una enseñanza sistemática e intensiva que requiere la intervención de un adulto alfabetizado. El proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza en interacción con un adulto: los orígenes de esos desarrollos se encuentran en la interacción social.

Este tema ha sido tratado en forma explícita desde dos perspectivas teóricas contrapuestas, que responden a dos premisas distintas elaboradas en las décadas del 70 y del 80, representadas respectivamente por K. Goodman y A. Liberman y colaboradores.

Goodman (1967, 1983) sostiene:

Aprender a hablar y aprender a leer son dos procesos similares, por lo que aprender a leer puede y debe ser un proceso natural y realizable sin esfuerzo, como aprender a hablar. El niño aprende a leer cuando, como sucede con el habla, está inmerso en un mundo con escritura. Lo aprende cuando necesita expresarse y entiende lo que dicen los otros siempre que esté con personas que utilicen el lenguaje con sentido y con un propósito determinado.

Por otro lado Liberman (1982) postula:

Aprender hablar y aprender a leer son dos procesos diferentes. El habla es un proceso natural porque forma parte de la especialización biológica de la especie humana para el lenguaje. Esta especialización provee de un mecanismo natural, automático para que el habla se aprenda sin esfuerzo y sin instrucción explícita. Pero la escritura es un código secundario cuya adquisición requiere de un esfuerzo cognitivo, intelectual y, precisa, por ende, de la mediación de un adulto alfabetizado que conozca el código.

A diferencia de Goodman que no sustenta su postura en forma explícita en ninguna teoría del habla, Liberman y col. han desarrollado una teoría

que explicaría las diferencias postuladas entre el habla y la escritura. Según Liberman (1982) estas diferencias se manifiestan en los siguientes aspectos:

- 1) El habla es universal. Toda comunidad de seres humanos tiene un lenguaje hablado plenamente desarrollado. Pero muchas lenguas no tienen una forma escrita.
- 2) El habla es más antigua en la historia de la especie. Presumiblemente el habla es tan antigua como el hombre, surge con el hombre como una de las características más importantes de la especie. Los sistemas de escritura son desarrollos de los últimos milenios.
- 3) El habla es más temprana en la historia del individuo; el leer y escribir, si alguna vez se aprende, son más tardíos.
- 4) El habla debe aprenderse, pero no es necesario que sea enseñada. Para aprender a hablar las condiciones necesarias y suficientes son dos: ser miembro de la especie humana y estar expuesto a una lengua. En contraste, la lectura y la escritura deben ser enseñadas.
- 5) Existen mecanismos cerebrales que se desarrollaron con el lenguaje y que están dedicados a este proceso. Leer y escribir presumiblemente hacen uso de algunos de estos mecanismos y también de otros que cumplen funciones no lingüísticas, pero no existe especialización para la escritura como tal.
- 6) El lenguaje hablado tiene la importante propiedad de ser un sistema "abierto" ya que es capaz de expresar y transmitir una variedad indefinida en cuanto al número de mensajes. La escritura puede compartir esta propiedad, pero solo en la medida en que transcriba su base en el lenguaje hablado. Una condición necesaria para esta característica de "abierto" es que los significados se comuniquen indirectamente, a través de estructuras y procesos específicamente lingüísticos que incluyen los del componente fonológico.

El origen de estas diferencias reside en el hecho de que los actos y representaciones perceptivas del habla se desarrollan como parte de una especialización biológica para el lenguaje y pertenecen por lo tanto a un modo lingüístico natural. La evolución del habla es biológica, la de la escritura, es cultural. Es por ello que percibir y producir el habla es más fácil que percibir y producir la escritura.

Si bien existe consenso respecto de la diferencia que plantea Liberman entre la adquisición del habla y la escritura, los modelos recientes sobre el aprendizaje del lenguaje atienden también al rol relevante del adulto en la enseñanza de los géneros secundarios, esto es, las formas discursivas que se derivan y consolidan a partir del descubrimiento de la escritura como los textos expositivos y argumentativos extensos. La ciencia no podría haber desarrollado y alcanzado el nivel actual sin este invaluable instrumento que es la escritura (Tomasello, 2003).

Independientemente de estas observaciones, el planteo que iguala el aprendizaje de la escritura con el del habla, conduce a una metodología por inmersión y descubrimiento que relativiza el rol del docente y cuestiona la enseñanza sistemática, intensiva y progresiva.

Goodman (1967) presenta un modelo del proceso de lectura como un juego psicolingüístico de adivinanzas. Basado en ciertos principios de la inteligencia artificial desarrollados en esa década, este modelo postula:

- Que la lectura es un proceso descendente: la comprensión consiste en activar esquemas que generan predicciones o expectativas.
- La palabra se reconoce por su forma general no por la decodificación a través de las letras.
- El lector selecciona pistas visuales o rasgos gráficos guiado por el texto ya leído.
- El lector "adivina" cuál puede ser la palabra y verifica con el contexto si es apropiada.
- Las palabras escritas comunican significado directamente, no a través del habla (fonología)
- Se fija la mirada solo en las palabras importantes.

- Se atiende sólo a la información del texto necesaria para verificar o modificar lo que se anticipó.

De este modelo se derivan postulados que se incorporan a una propuesta de enseñanza global de la lectura conocida como *Whole Language o lenguaje integral*.

Contrariamente a estos planteos, los modelos de lectura elaborados a partir de la década del 80 (Perfetti, 1985; Rayner y Pollatsek, 1989) basados, entre otros, en los resultados del uso de una técnica de medición de los movimientos oculares, *eye tracking*, sostienen que:

- La lectura es un proceso ascendente e interactivo.
- Existe una relación entre el proceso de reconocimiento de palabras y el de comprensión.
- Se fija la mirada en el 80% de las palabras del contenido.
- Leer activa la representación fonológica.
- El efecto del contexto es más fuerte en los lectores con dificultades.
- Al predecir, son pocas las probabilidades de acertar.
- Los niños tienen dificultades para inhibir predicciones erróneas que incorporan al modelo mental.

Tanto en el primer modelo de Rayner & Pollatsek (1989), como en su desarrollo posterior en Rayner et al. (2012), se describen en detalle los procesos de reconocimientos de palabras. Los autores plantean, en coincidencia con los resultados de numerosos estudios, que las palabras se reconocen por sus letras y las letras por los rasgos que las conforman, no por la forma global como sostiene Goodman. En línea con estas evidencias, Dehaene (2014) desarrolla el modelo de reciclaje neuronal que postula que hay una zona del cerebro preparada naturalmente para el reconocimiento de objetos y caras que, al aprender a leer, se va a especializar en la forma de las letras conformando lo que se conoce como *la caja de letras*. Y otra zona del área del habla que se va a especializar, luego de haber desarrollado conciencia fonológica, en deslindar los sonidos del habla. El ejercicio de establecer relaciones entre

letras y sonidos va a promover las conexiones entre las neuronas de ambas zonas permitiendo así el buen desempeño lector.

Así mismo en el modelo elaborado por Goodman no se describen ni consideran los procesos de comprensión. El estudio intensivo de estos procesos fue realizado, entre otros, por Van Dijk & Kintsch (1983), Britton y Graesser (1996) y Gernsbacher (1990, 1997), quienes han elaborado modelos cognitivos del proceso de comprensión textual. En este marco se define a la comprensión como un proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes y de inferencias en múltiples niveles del texto y del contexto dentro de las restricciones impuestas por una memoria de trabajo de capacidad limitada (Britton y Graesser, 1996). Aunque esta definición no refleja la complejidad de los procesos, sin embargo, permite identificar los principios básicos que guían la elaboración de modelos y, por ende, las investigaciones sobre la comprensión.

Existe consenso en postular que un componente crucial de este proceso es la identificación de las relaciones entre distintas partes del texto, así como entre la información del texto y los conocimientos del lector oyente. Como consecuencia del establecimiento de estas relaciones, la representación mental del texto en la memoria a largo plazo (MLP) que el oyente va construyendo constituye una estructura coherente. La coherencia es resultado de procesos inferenciales que tienen lugar a medida que se lee o escucha un texto: el lector activa información en su MLP para identificar relaciones implícitas que el mismo texto proporciona. Los distintos tipos de inferencias que realizan los lectores/oyentes en el proceso de búsqueda del significado del texto permiten la construcción de una representación mental de dicho significado, coherente a nivel local y global (Gernsbacher, 1990, 1997; Graesser, Singer y Trabasso, 1994).

Respecto del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, se observan diferencias entre los que adscriben a la perspectiva de Goodman y los que responden al marco de la psicología cognitiva y la neurociencia.

En nuestro medio se desarrollaron dos propuestas, en las décadas del 80 y el 90, que responden a las dos líneas que dieron lugar al debate metodológico: por un lado el lenguaje integral (método global), representado por Emilia Ferreiro y colaboradores (Ferreiro y Teberosky, 1979) y Ana Kaufman et al. (Kaufman, Castedo, Teruggi, y Molinari, 1990) y, por otro, el programa Ecos (Borzone y Marro, 1990) elaborado en el marco de la psicología cognitiva que articula la enseñanza de la decodificación, a través de la conciencia fonológica, y la comprensión.

En línea con el planteo de Goodman de aprendizaje por inmersión, Ferreiro y Teberosky (1979) elaboraron un modelo de aprendizaje del sistema de escritura que describe dicho proceso como una construcción de diferentes hipótesis: presilábica, silábica y alfabética, que el niño va realizando a través del conflicto cognitivo. La exposición a la escritura dará lugar a que las hipótesis que construye el niño sobre el sistema de representación vayan cambiando hasta el descubrimiento del principio alfabético.

Por su parte, Borzone y Marro (1990) adoptaron el modelo de Ehri (1999) cuyas investigaciones indican que los niños, según sus habilidades en conciencia fonológica y conocimiento de las correspondencias, recurren a distintas estrategias para leer y escribir palabras: logográfica, analítica parcial y analítica completa. La estrategia logográfica consiste en asociar algún aspecto visual sobresaliente de la(s) palabra(s) con un significado. Los niños 'leen' marcas, etiquetas y, si se cambia la forma o el color de las letras, ya no pueden reconocerlas. En la estrategia analítica parcial predomina el conocimiento de las correspondencias, en general se identifican la primera y la última letra de una palabra y se trata de completarla. Por ejemplo: el niño ve *Luis* y dice *lunes*. En la estrategia analítica completa hay una combinación de la estrategia visual y fónica, se logra mayor precisión en el reconocimiento de palabras y se relacionan grafemas con fonemas de manera que se pueden leer palabras nuevas.

Desde hace varios años y debido, por un

lado, a la preocupación por incrementar la calidad educativa y, por otro, a los avances de los estudios sobre los procesos de lectura y el análisis de la efectividad de los métodos de enseñanza, se ha buscado elaborar programas de enseñanza en los que las intervenciones didácticas tengan fundamentos científicos.

Es importante señalar que en el debate metodológico se pueden identificar tres grandes hitos que se reflejan en la obra de Chall (1967), The Reading Panel (2000) y Dehaene (2014)

Chall junto a un grupo de expertos elaboraron un proyecto a gran escala que incluía:

- a) la revisión de 22 programas de enseñanza;
- b) entrevistas a los autores para explorar los presupuestos y objetivos de dichos programas;
- c) observaciones en más de 300 escuelas de USA y de Inglaterra para determinar cómo eran aplicados los programas y cuán efectivos eran con respecto al aprendizaje de los chicos. Comparó los avances de niños a los que se les enseñaba con un método global –mirar y decir la palabra – y con un método fónico –aprender las correspondencias – y observó que los programas que incluían un trabajo fónico sistemático eran más efectivos en todas las variables consideradas: reconocimiento de palabras, escritura, vocabulario y comprensión. Comprobó también que las oportunidades para realizar lectura comprensiva de textos, además de aprender a decodificar, son necesarias para integrar habilidades de comprensión y decodificación.

En el año 1997 el congreso de USA convoca a un grupo de profesionales – docentes e investigadores – para que revisen 100000 investigaciones y determinen cuál es el método más efectivo para enseñar a leer.

Según la evidencia empírica proporcionada por The Reading Panel (2000), el informe que contiene los resultados de dicha revisión, los ejes para la enseñanza inicial de la lectura son los siguientes:

- Conciencia fonológica
- Correspondencia grafema – fonema (deco-dificación)
- Fluidez
- Vocabulario
- Comprensión

El presente trabajo tiene por objeto realizar un análisis crítico de los planteos del lenguaje integral y de la psicogénesis atendiendo a los avances de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias. Se han tomado como referencia para organizar este análisis los ejes planteado por The Reading Panel en tanto permiten esclarecer las implicancias pedagógicas de la adopción de una u otra perspectiva.

¿Hipótesis sobre el sistema de escritura o conciencia fonológica?

La psicogénesis se focalizó en la adquisición del sistema de escritura y planteó, como objetivo de enseñanza, promover que el niño descubriera por sí mismo el principio alfabético a través de un proceso endógeno de construcción de hipótesis. En este marco se consideró que la escritura es un "sistema de representación" no un código de transcripción, es decir, no hay una correspondencia bi-unívoca entre lo que se representa y lo representado como sí se daría en el código morse, ejemplo que da Ferreiro (1978). Según este enfoque el sistema de representación intenta transmitir en forma escrita lo que hasta su construcción sólo se hacía oralmente.

Sin embargo, no se explicita qué representa el sistema de escritura, en algunos casos se dice que representa al lenguaje, pero el lenguaje tiene distintos niveles de descripción: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y textual. Sin duda existe consenso entre los lingüistas respecto de que el alfabeto no es una transcripción fonética sino una representación de la estructura fonológica de las palabras. Si fuera una transcripción fonética se vería entorpecida la comunicación entre los lectores que hablan distintos dialectos.

Ferreiro (1978) se pregunta:

[...] por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no son retenidos en la representación; por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación, a pesar de pertenecer a "clases" diferentes; por qué se ignoran las semejanzas en el significado y privilegian las semejanzas sonoras; por qué se introducen diferencias en la representación a expensas de las similitudes conceptuales[...] (p 12.)

Lo primero que hay que aclarar es que en cuanto al interrogante que se hace Ferreiro sobre por qué la escritura no representa todos los niveles del lenguaje ni aspectos del habla como la prosodia es, precisamente, porque los sistemas de escrituras evolucionaron desde la representación del significado en la escritura egipcia hasta la manera más económica de representación: un número limitado de unidades (los fonemas) que son representados por un número limitados de formas gráficas. Si las formas gráficas, como en el caso del sistema logográfico chino, representaran palabras, al tener las lenguas miles de palabras, el aprendizaje se volvería muy costoso. Por eso se dice que el alfabeto es un sistema democrático, porque permite que todos aprendan fácilmente a leer y a escribir.

Comprender el sistema de escritura sería entonces, para la psicogénesis, comprender la naturaleza de este sistema lo que implicaría responder a todas las cuestiones por Ferreiro mencionadas. Ahora bien, cuando la misma investigadora, junto con Terebosky (Ferreiro y Terebosky, 1979), describen las hipótesis que los niños hacen para 'conceptualizar' la escritura, se observa que todas dan cuenta de cómo los chicos hipotetizan, hacen anticipaciones e intentan probar concepciones acerca del sistema de escritura y no de su naturaleza dado que la última hipótesis o hipótesis alfabética implica el establecimiento de las correspondencias grafema – fonema. Esta observación no coincide con la naturaleza de

lo que el sistema de escritura representa para la autora sino que pone el foco en el nivel fonológico del lenguaje.

Ferreiro y Terebosky (1979) interpretan, en el marco de la teoría piagetiana, que las formas de escritura que los niños van desarrollando responden a un proceso constructivo de hipótesis que va cambiando a medida que el niño se enfrenta a problemas que le causen un conflicto cognitivo.

Las hipótesis se presentan como causa de las diferentes formas de escritura, pero no se plantea ninguna tarea que pueda medir esas hipótesis en forma independiente del comportamiento observado, es decir, las formas de escritura que producen los niños.

Afirmar que el niño escribe silábicamente porque "tiene una 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 medibles y, por lo tanto, expliquen el comportamiento.

Por el contrario, la conciencia fonológica es una variable que se operacionaliza, es decir, que se puede evaluar de forma independiente de la escritura de los niños a través de distintas tareas como el reconocimiento de rimas, emparejamiento de palabras por sonido inicial, conteo de sonidos, elisión. La escritura de los niños se evalúa a través de escalas que miden el nivel de completamiento de esas palabras. En base a estas cuantificaciones se pueden realizar análisis estadísticos correlacionales. (Bradley & Bryant, 1983; Defior & Tudela, 1994). Los estudios sobre conciencia fonológica (Ehri et al., 2001) como variable cuantificable han permitido establecer relaciones causa – efecto que explican la forma de escrituras de los niños.

La implicancia que tiene la teoría psicogenética para la enseñanza es que no proporciona estrategias de intervención eficaces o hace muy lento el aprendizaje (Adams, 1990).

Por otra parte, para Ferreiro, la escritura es un objeto más de conocimiento cuya relación con el habla es solo tangencial por lo que no atiende en el análisis de la adquisición de la escritura a las

habilidades de producción y percepción del habla por parte del niño ni a las características articulatorias y acústicas del habla.

Contrariamente la psicología cognitiva, a través del constructo *conciencia fonológica*, puede dar cuenta de las distintas formas de escritura. Así, por ejemplo, el hecho de que el niño represente cada sílaba de una palabra con una sola letra puede explicarse porque para comenzar a establecer una correspondencia entre el habla y la escritura recurre a la articulación de la palabra, encontrando como unidad de producción la sílaba y no el fonema.

Como se ha demostrado, la sílaba es una unidad más fácilmente de deslindar que el fonema, por ser precisamente una unidad articulatoria (Lieberman et al., 1974; Borzone de Manrique y Gramigna, 1984). A diferencia de las palabras y de los fonemas, las sílabas individuales están marcadas en forma claramente perceptible en la corriente del habla. Cada sílaba contiene un núcleo vocálico que corresponde al pico de energía acústica o sonoridad y que proporciona pistas físicas por las cuales el oyente distingue una sílaba de otra. Por otra parte, para el hablante, los ciclos de consonante-vocal de las sílabas corresponden a ciclos de apertura y cierre del maxilar inferior y de mayor contraste perceptivo. (Borzone de Manrique, 1980)

La así llamada *hipótesis silábica* se ve facilitada por la posibilidad de hacer un recorte del habla, pero eso no significa que esa posibilidad a nivel oral origine las escrituras silábicas. El niño que representa cada sílaba mediante una grafía demuestra tener un menor grado de conciencia fonológica, de habilidad para segmentar el habla en fonemas y representar todos los fonemas con sus grafías correspondientes. El niño identifica un elemento de la sílaba, generalmente las vocales —en español—, y lo representa; al pedirle el entrevistador —en las experiencias psicogenéticas— que establezca una correspondencia a nivel oral entre las partes de las palabras que escribió y la lectura que hace de esa palabra, el niño naturalmente realiza un recorte silábico, conducta de la que se infiere que ha construido una *hipótesis*

silábica sobre la escritura.

La comprobación de que los niños hablantes de español representen con mucha mayor frecuencia las vocales que las consonantes se explica por las características articulatorias, perceptivas y ortográficas de nuestro sistema vocálico (Borzzone y Signorini, 1994). De igual manera el hecho de que en inglés se omitan más vocales que consonantes se explica también por las características propias de la lengua. (Treiman, 1987) La *hipótesis silábica* no puede dar cuenta de estas diferencias entre lenguas porque es solo una descripción de la conducta observable de las formas de escritura que producen los niños.

En cuanto a la *hipótesis alfabética* Ferreiro observa que se produce un completamiento progresivo de las escrituras: los niños agregan cada vez más letras, hecho que atribuye a un avance hacia la construcción de dicha hipótesis. Pero, al no tomar en cuenta toda relación entre esta hipótesis y otras habilidades y conocimientos como la conciencia fonológica y el conocimiento de las correspondencias, no proporciona una explicación del proceso de adquisición del sistema de escritura. Sin embargo, cuando se considera que en este proceso incide el grado de conciencia fonológica alcanzado por los niños y se comprueba que existe una correlación significativa entre conciencia fonológica y formas de escritura, es posible explicar el proceso y dar cuenta de las diferencias en el desempeño de los niños e intervenir en forma sistemática para no retrasar el aprendizaje.

Del mismo modo la variación en las formas de escritura que utilizan los niños en función de la situación de escritura - escritura de palabras aisladas o de textos - no es atendida por el modelo psicogenético que postula que el avance en el proceso hacia formas convencionales se produce a través del paso por una secuencia estricta de etapas. Sin embargo, los datos indican que el niño avanza y retrocede a través de diferentes formas de escritura haciendo uso de un repertorio de formas hasta que logra una comprensión amplia sobre el sistema convencional de escritura. De ahí que las formas de escritura que producen los niños son

indicadores muy relativos de sus concepciones subyacentes sobre la escritura. Se ha observado (Borzzone, 1997) que hay niños que utilizan una secuencia de letras sin relación con las letras correspondientes a la palabra que quieren escribir, lo que correspondería a una hipótesis *pre-silábica*, cuando escriben un texto y escriben palabras aisladas con todas las letras —hipótesis alfabética—. Cabe preguntarse: ¿Usan estos niños en forma simultánea, en su desarrollo, dos hipótesis distintas? ¿Pasan de una hipótesis a otra según la situación? ¿Qué sucede con las etapas? Desde la psicogénesis este desempeño no se puede explicar, pero sí es posible hacerlo desde los modelos cognitivos de escritura de textos (Berninger et al., 1992). Estos modelos y las investigaciones realizadas en dicho marco muestran que, cuando la tarea exige muchos recursos cognitivos como al escribir un texto, esto es, mantener activada en la memoria operativa —de capacidad limitada— una secuencia de palabras para escribirlas, el niño sólo puede escribir algunas letras. En cambio, al escribir palabras aisladas y autodictárselas, el niño tiene una sola palabra en la memoria operativa, la puede sostener y escribirla en forma convencional. (Sanchez Abchi et al., 2013)

Cabe señalar que la teoría psicogenética se opone al desarrollo de la conciencia fonológica porque se considera que la escritura “no es un código de transcripción...” planteo que no sostiene ningún modelo lingüístico. Existe coincidencia entre los investigadores respecto de que es un sistema de representación de la estructura fonológica de las palabras. Esta propiedad del sistema es la que otorga su posibilidad combinatoria.

Otro de los argumentos por el cual desestiman la enseñanza de habilidades de conciencia fonológica en el niño, es la afirmación de que la conciencia fonológica es un resultado del aprendizaje de la escritura y no un prerrequisito facilitador. Esta observación responde al hecho de que no consideran que la conciencia fonológica no es unitaria, sino que implica un conjunto de habilidades. Algunas de ellas – como la rima y el

sonido inicial - van a ser las que faciliten el aprendizaje; otras, como las habilidades para deslindar sonidos de las palabras se logran en interacción con la enseñanza de la escritura y, finalmente, la elisión de sonidos —decir qué palabra queda si a *mala* le saca la *m*— es resultado del aprendizaje (Ver revisión en Borzone, 1997).

En el experimento que realizaron Vernon y Ferreiro (1999) para afirmar que la conciencia fonológica es resultado del aprendizaje de escritura, utilizan sólo la tarea de elisión.

La discusión respecto de la direccionalidad de la relación conciencia fonológica lectura y escritura se debe a que no se atiende a los distintos niveles de conciencia fonológica. Así por ejemplo cuando se evalúa la conciencia fonológica con pruebas de elisión de sonidos, se concluye que esta habilidad resulta del aprendizaje. Hecho observado ya en otros trabajos que mostraron que la demanda cognitiva de la tarea de elisión sólo podrá ser respondida por niños o adultos ya alfabetizados. Dicha conclusión no puede generalizarse a todos los niveles de conciencia fonológica. (Benitez, E. & Borzone, A., 2012, p. 117)

Se afirma también, desde la psicogénesis, que los métodos fundamentados en la psicología cognitiva, como el fónico, sólo focalizan en la enseñanza en la decodificación. Se trata de una afirmación falaz si se revisan los resultados del estudio pionero de Chall (1967). Igualar el método fónico tradicional con los programas actuales que incluyen actividades con los sonidos para desarrollar conciencia fonológica conforma un error en la conceptualización de estos últimos (Stanovich, 2000).

Así mismo, si se revisan los programas actuales de alfabetización temprana, se puede constatar la relevancia que tiene el trabajo con los textos para enseñar estrategias de comprensión y producción discursiva aún antes de que los niños puedan leer y escribir palabras (Borzone y Marder,

2015; Borzone y De Mier, 2016)

El planteo sostenido por la psicogénesis, dada la difusión que han tenido los estudios sobre conciencia fonológica, solo puede tener un objetivo político: generar confusión y mantener una forma de alfabetizar —implementada en nuestro país desde hace más de 20 años—, cuyos resultados todos conocemos a través de las evaluaciones que se han tomado a nivel nacional y de las cifras de sobre edad y abandono escolar de los sectores más desfavorecidos.

¿Reconocimiento de las palabras por su forma general o decodificación?

En los documentos que adoptan los planteos de la psicogénesis se sostiene que el método tradicional, en el que se enseña a discriminar las letras y relacionarlas con el sonido implica parcelar textos provocando la pérdida de su sentido, omitiendo así todo contenido cultural del mismo (Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2016).

Se asume que ese método, que se intenta superar, implica en primer lugar la enseñanza del código y luego el trabajo con los textos. Sin embargo, como ya se señaló, si atendemos a los programas que se elaboraron en nuestro país observamos que, en ningún caso, se posterga el trabajo con los textos. Por el contrario, se atiende con especial relevancia a la lectura diaria de textos y a la enseñanza de estrategias de comprensión, al mismo tiempo que se enseña a leer y escribir palabras.

En este sentido, la psicogénesis y el lenguaje integral no incorporan la enseñanza explícita de la decodificación. Los niños deben intentar leer las palabras descubriendo 'marcas' entre otras palabras que les proporcionan 'pistas' lo que hace el proceso mucho más lento y tedioso para el niño. Estas pistas tampoco conducen al significado de las palabras. De ahí que la propuesta focalice en el trabajo con el paratexto lo que da lugar a la adivinación y no al desarrollo de las habilidades básicas de decodificación, requisito necesario para

lograr la comprensión del texto leído.

Para poder entender el texto proponen que el niño lo explore, realice anticipaciones e hipótesis para luego comprobarlas y ratificarlas o volver a reformularlas. (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982)

Sin embargo, como sostiene Perfetti (1985), leer es más rápido que anticipar o adivinar. Los modelos cognitivos de lectura incorporan, como un proceso fundamental, a la decodificación o reconocimiento de palabras escritas.

Por el contrario, desde la psicogénesis se recomienda al docente que sus intervenciones orienten la atención y la búsqueda del niño hacia indicios globales que ofrece la palabra, es decir, se propone leer por la forma global. No tienen en cuenta las evidencias empíricas que demuestran que las letras se reconocen por sus rasgos, que las palabras se identifican por las letras que las forman y que al comenzar el aprendizaje, las palabras se decodifican en forma secuencial (Borzzone y Signorini, 1994; Dehaene, 2014; entre otros.)

La forma global de las palabras no habilita para la lectura, en cambio, hace creer a los niños que se pueden 'adivinar' o 'descubrir' palabras sin hacer su análisis. Muchas palabras, por ejemplo *oigo* y *sigo* son casi idénticas por su contorno pero, si se recurre a esta pista, no se comprende el texto. Si bien, al leerlas, sabemos qué significan y que se pronuncian en forma muy distinta, las diferencias son mínimas como para distinguir las sólo mirándolas. Sin embargo, podemos reconocer como la misma palabra a SigO y sIGo. Esto se debe a la invariabilidad perceptual que nos hace reconocer las mismas letras así estén escritas en mayúscula, minúscula o en diferentes fuentes.

Dominar la lectura es un proceso que depende de poder decodificar las palabras. El niño al que se le han enseñado las correspondencias puede luego, por él mismo, establecer “los vínculos neuronales de las cadenas de letras al sonido y al significado automatizándolos gradualmente...” (Dehaene, 2014).

El argumento que afirma que el lenguaje integral promueve la felicidad y la independencia de un niño no se comprueba en los numerosos

estudios hechos en las aulas (Stanovich, 2000; Ehri, et al, 2001). En éstos se observa que los niños a los que se les ha enseñado el principio alfabético, independientemente del contexto social de procedencia, terminan siendo más independientes y obtienen mayor placer al leer que aquellos que quedan librados a 'descubrirlo' por ellos mismos.

Por otra parte, si los chicos no aprenden a decodificar ni a reconocer palabras con precisión y rapidez, no pueden comprender el texto porque no pueden mantener activadas en la memoria operativa una serie de palabras que leen con dificultad y deletreando. La memoria de trabajo es de capacidad limitada por lo que el niño no puede responder a varias tareas a la vez como comprobar anticipaciones de “marcas que nos dan los textos”, sostenerlas activadas y compararlas, cambiarlas si las evidencias así lo demuestran y entender el texto, como plantean las metodologías que siguen la metodología derivada de la psicogénesis. El resultado de esta demanda es que los niños muestran problemas para activar y recuperar la información de largo plazo, controlar la atención, tanto focalizada como de cambio de foco, mantener activada las representaciones con las que se está operando y suprimir o inhibir información irrelevante (Gómez – Veiga et al. 2013).

¿Aproximación a la lectura o fluidez?

En consonancia con sus postulados, que no se debe enseñar a decodificar porque hay que poner el foco en la comprensión global y que toda práctica es conductista, en las propuestas pedagógicas basadas en la psicogénesis y el lenguaje integral la enseñanza de la fluidez no se plantea como objetivo. De hecho, en el diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires se reconoce que los niños no tienen fluidez en la lectura en tercer grado (Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2008). La gravedad de la situación de fracaso que implica esta observación solamente puede ponderarse si se atiende a los estudios realizados en chicos hablantes de español de otros

países que ya entre fines de primero y principios de segundo grado leen con fluidez. (Defior Citoler, 2006)

Si nos atenemos a las investigaciones sobre fluidez y al desconocimiento de este proceso que conduce a la no enseñanza de lectura fluida, es posible dar cuenta de los problemas de comprensión que manifiestan nuestros alumnos. (De Mier, et al. 2017)

Es seguramente en este momento en el que se manifiesta con crudeza el efecto Mateo

“[...] Porque a quien tiene, se le dará más todavía y tendrá en abundancia, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que tiene[...]” (Mateo 13:12 Libro del pueblo de Dios)

El concepto del efecto Mateo es adoptado en el ámbito educativo (Walberg y Tsai, 1983) para explicar el fenómeno de los chicos que se retrasan al comienzo de su aprendizaje y cada vez se retrasan más porque no se pueden poner a la par de los que inician tempranamente y en forma adecuada su aprendizaje.

La observación de que hay niños a los que se “les puede pedir hasta un cierto nivel y a otros no” la vemos expresada en las afirmaciones de Kauffman (2007) quien reconoce en una conferencia que, si bien esta forma de enseñanza basada en la psicogénesis la estaban implementando en el país desde hace 27 años, nunca se había evaluado hasta ese año. Al explicar el desarrollo de la evaluación señala que las expectativas mínimas de logro están pensadas en virtud del nivel con el que comienza su aprendizaje cada niño y, cuando se trabaja en una escuela muy carenciada, no se puede tener una expectativa exagerada, hay que darles más tiempo.

Estas observaciones, realizadas por profesionales que han sido referentes muy importantes para la enseñanza de la lectura en nuestro país, son una de las causas del *efecto Mateo* en nuestra educación.

Como contracara de este planteo se han desarrollado programas fundamentados cuya implementación demostró que la enseñanza puede lograr que cualquier niño, independientemente del origen socio económico o cultural, aprenda a leer y

escribir convencionalmente en primer grado y aún antes. En un estudio realizado con niños de 5 años de NSE bajo se demuestra que, si bien comenzaron sin poder escribir ninguna palabra ni letras, a fin de año el 70% de ellos escribían textos utilizando una estrategia alfabética (Borzzone y Signorini, 1994). Por otra parte, a través del trabajo con conciencia fonológica y la enseñanza de las correspondencias, el 100% de un grupo de niños toba que no leían ni escribían al comienzo de primer grado pudieron a fin de año leer y escribir en qom y en español. (Ojea y Borzzone, 2015)

El otro aspecto a considerar es el rechazo de la práctica de todo tipo de habilidad y estrategia. No se reconoce que nuestros procesadores cerebrales poseen plasticidad, es decir, pueden cambiar según la intensidad de la intervención y es la enseñanza sistemática y la práctica las que van a permitir la reorganización sináptica de circuitos cerebrales que estaban destinados a otra función. (Dehaene, 2014)

Aproximación al vocabulario versus enseñanza del vocabulario

Desde una perspectiva psicogenética se plantea que los niños van a inferir el significado de las palabras del contexto y del co-texto. El aprendizaje del vocabulario resulta entonces de una aproximación al significado, no de la enseñanza explícita.

Por el contrario, las investigaciones realizadas sobre los procesos cognitivos de comprensión de textos otorgan al vocabulario un rol relevante. Es una variable relacionada con la comprensión y con el desarrollo de procesos ligados al reconocimiento de palabras. En efecto, para comprender un texto, se deben conocer entre el 90 y el 95 % de las palabras que lo forman (Hirsch, 2003). Se ha distinguido entre amplitud y profundidad del vocabulario, como dos dimensiones que deben ser atendidas en la enseñanza (Ouellette y Beers, 2010). La amplitud del vocabulario hace referencia al número de entradas léxicas y profundidad del conocimiento

del vocabulario, a la extensión de la representación semántica de una entrada léxica. Por estas razones es que los programas de alfabetización actuales, enmarcados en la psicología cognitiva, incorporan la enseñanza explícita y sistemática del vocabulario (Borzone & De Mier, 2017).

Anticipación e interpretación versus comprensión

En los materiales inspirados en la psicogénesis, en consonancia con los planteos del lenguaje integral se utilizan como sinónimos comprender e interpretar. Este uso puede resultar confuso ya que la interpretación implica procesar los textos de un modo personal mientras que la comprensión es un proceso de construcción mental del significado intentado por el autor.

La estrategia que proponen para interpretar un texto, siguiendo el modelo de Goodman, es la anticipación. Esta estrategia da lugar a que los chicos activen una cantidad importante de posibilidades. Pero a esa edad incorporan la información que han activado libremente a la representación mental que están formando y, como no pueden inhibir la información activada, si ésta no es coherente con el significado del texto, la comprensión se interrumpe (García Madruga, 1999). Por otra parte, se hace hincapié en la prosodia, pero se omiten factores que inciden en la comprensión como el conocimiento previo, que incluye vocabulario, y la realización de inferencias. El conocimiento previo es fundamental en el proceso de comprensión de textos escritos (Ver revisión en Amado y Borzone, 2011).

La recomendación que se le hace a los docentes, en las propuestas pedagógicas analizadas, es que promuevan que los niños, al leer un texto: expresen su propia interpretación, la justifiquen remitiendo a ciertas pistas en el texto, exploren los textos para obtener una idea global de su contenido, busquen y consideren indicios que permitan verificar las anticipaciones realizadas para confirmarlas, rechazarlas, ajustarlas o elegir entre varias posibles (Dirección de Educación

Primaria de la Provincia de Buenos Aires, 2008). El docente debe ofrecer condiciones didácticas que aseguren la inmersión de los niños y niñas en el mundo de la cultura escrita.

Sin embargo, numerosas investigaciones han demostrado que es imprescindible que el docente promueva la comprensión del texto por parte del niño realizando diferentes acciones antes, durante y luego de la lectura del texto, como se plantea en la lectura dialógica (Whiterhust, 2012). Antes de comenzar la lectura es necesario activar los conocimientos básicos necesarios y enseñar el vocabulario nuevo para entender el texto. Sobre estos conocimientos activados el niño luego va a poder construir una representación mental de los personajes, los lugares y otros elementos que contenga el texto. Durante la lectura del texto, el docente utiliza la entonación adecuada, movimientos corporales y cambio de voz según los personajes.

Así mismo interrumpe la lectura para proporcionar información que los niños relacionan con sus conocimientos previos, realizar inferencias en forma conjunta y así conforman un contexto cognitivo común a todos los participantes. La lectura tendrá que realizarse dialogando con los niños en los fragmentos del texto que lo requieran para la comprensión. (Manrique & Borzone, 2009). Después de la lectura es fundamental reconstruir el texto en forma conjunta con los niños para promover el uso de recursos lingüísticos y el desarrollo de la memoria y la atención.

Conclusión

Los postulados, modelos y teoría del lenguaje integral y de la psicogénesis han sido sistemáticamente cuestionados desde las investigaciones realizadas en el marco de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias dado que las metodologías de enseñanza derivadas de estas perspectivas han mostrado retrasar el aprendizaje y generar serios problemas de comprensión textual, particularmente en las poblaciones con mayor vulnerabilidad. Por lo que la adopción de

esta metodología constituye una paradoja en tanto se instala como una vía para revertir el fracaso y favorecer el aprendizaje de los grupos en riesgo, pero logra el efecto contrario. Como señala Adams (1990) la mejor manera de incrementar la brecha es el lenguaje integral. Las evaluaciones realizadas con alumnos de nuestro país en comparación a otros países de la misma zona así lo demuestran.

Cuando se interpela a los defensores de la psicogénesis, demostrando con investigaciones, datos y evidencias los magros resultados que se han alcanzado con la implementación de sus postulados, responden desde el plano ideológico. Dicha ideología, considerada como progresista en términos generales, adhiere a una postura relativista en tanto pone en duda la evidencia empírica cuando los datos de la realidad contrarían sus afirmaciones. Se trata de un constructivismo extremo que rechaza los avances de la psicología cognitiva y de las neurociencias sobre aspectos del aprendizaje de la lectura y la escritura como el rol facilitador de la conciencia fonológica, la importancia de enseñar las correspondencias, la de promover el uso de las funciones ejecutivas y otras habilidades cognitivas avaladas por la comunidad científica internacional.

Se espera que el análisis crítico realizado en este artículo contribuya a abrir un debate serio y fundamentado sobre la enseñanza de la alfabetización para que los docentes puedan volver a enseñar a leer y a escribir. Se trata de evitar que nuestros niños, además de sufrir la brecha económica con la que conviven al nacer en diferentes contextos, padezcan la brecha pedagógica provocada por un sistema educativo que sigue promoviendo el efecto Mateo:

“...Porque a quien tiene, se le dará más todavía y tendrá en abundancia, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que tiene...” (Mateo 13:12)

Referencias

- Adams, M. J. (1990) *Beginning to Read: Thinking and Learning*
 Amado, B. Borzone, A. (2011). La comprensión de

textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos sectores socioculturales. *Interdisciplinaria vol.28 no.2.*

- Benítez, M.E. y Borzone, A.M. (2012). Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. *Revista del IICE*, 31, 117-134
 Berninger, V.; C. Yates; A. Cartwright; J. Rutberg and R. Abbott (1992). Development of lower level Skills at the beginning of writing. *Leyendo y escribiendo: Un Diario Interdisciplinario*, 4: 257-280
 Borzone de Manrique, A. M. y Signorini, A. (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64: 429-439.
 Borzone de Manrique, A. M. (1980) *Manual de fonética acústica*. Buenos Aires: Hachette.
 Borzone de Manrique, A. M. y Gramigna, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *Lectura y vida*, 5: 4-13
 Borzone de Manrique, A.M. & Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz
 Borzone, A.M. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños pequeños: *Diferencias socioculturales*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires.
 Borzone de Manrique, A.M. (1999). Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el aula*, 3: 7-29.
 Borzone, A.M. y Marder, S. (2015) *Leamos juntos*. Guía del docente. Buenos Aires: Paidós.
 Borzone, A. M. y De Mier, V. (2016). *Klofky y sus amigos exploran el mundo*. Buenos Aires: Akadia
 Britton, B. and Graesser, A. (eds.) (1996). *Text comprehension models*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum
 Bradley, L., Bryant.P. (1983). "Categorizing sounds and learning to read: a causal

- connection". *Nature* 301: 419-421
- Chall, J.S. (1967). *Learning to read: The great debate*. Updated ed. New York: Mc Graw-Hill
- Defior Citoler, S. (2006) *Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.
- Defior, S., & Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320.
- Dehaene, S. (2014) *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI
- De Mier, M.V., Cupani, M., y Borzone, A.M. (en evaluación). Reading fluency in Spanish: the relationship between variables associated with word recognition and comprehension.
- Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. (2008) *Diseño curricular del Nivel Primario. Primer ciclo*. La Plata: DGCyE
- Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. (2016). *SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA CON UN EJEMPLAR REPETIDO EN EL AULA*. Material para el docente. La Plata: DGCyE
- Ehri, L. (1999). Phases of development in learning to read words. En: Oakhill, J. y R. Beard (eds.). *Reading development and the teaching of reading. A psychological perspective*. Oxford: Blackwell.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., YaghouzZadeh, Z. and Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's metaanalysis. *Reading Research Quarterly*, 36: 250-287
- Ferreiro, E. (1978) Lo que se escribe en una frase escrita. *Periódico de Educación*, 3:17
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. Gomez Palacio, M. (1982) *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura*. México: Secretaría de Educación Pública, DGyEE.
- García-Madruga, J. A. G. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Madrid: Paidós.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodman, K. (1967). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135
- Goodman, K. (1986) *What's whole in whole language?* Richmond Hill, Ontario: Scholastic TAB
- Gómez-Veiga, -I., Vila, J. García-Madruga, J., Contreras, A. y Elosúa, M.R. (2013) Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa. Vol. 19*, No. 2.
- Graesser, A.C., Singer, M. and Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Hirsch Jr., E. D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World. *American Educator*, 27, 1, 10-29, 48
- Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1990). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- Kauffman, Ana M. (2007) "Proyecto de investigación: construcción de instrumentos de evaluación en lectura y escritura" Jornadas Internacionales de animación a la lectoescritura en Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria.
- Lieberman, I., Shankweiler, D., Fisher, F. and Carter, B. (1974). Explicit syllable and phonemic segmentation in the small child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212
- Lieberman, A. (1982). On finding That speech is special. *American Psychologist*. 37(2), 148-167.
- Manrique, M.S. & Borzone, A.M. (2009) La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano-marginales. *Revista Interdisciplinaria. V. 27-Nº 2*. 209-228.

- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: an evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Rockville, MD; National Institute of Child Health and Human Development.
- Ojea, G., y Borzone, A.M. (2015, en curso). *Alfabetización bilingüe en qom y en español*.
- Ouellette G, Beers A.(2010) How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*; 23(2):189–208
- Perfetti, C.A. (1985) *Reading Ability*. Oxford University Press, N York.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *Psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rayner K, Pollatsek A, Ashby J, and Clifton C. (2012) *The psychology of reading*. New York, NY: Psychology Press.
- Sánchez Abchi, V., Medrano, B. & Borzone, A.M. (2013). *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in reading comprehension*. Scientific foundations and new Frontiers. New York: Guilford
- Treiman, R. (1987). *Spelling in first grade children*. Paper presented at Midwestern Psychological Association, Chicago
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Boston, USA: Harvard University Press
- Vernon, S. y Ferreiro, E. (1999). Escritura Desarrollo: Una variable desatendida en la Consideración de la conciencia fonológica. *Harvard Educational Review*, 69 (4), 395 – 415
- Van den Broek, P. (1994). *Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence*. In M.A. Gernsbacher (Ed.). Handbook of psycholinguistics (pp. 539-588). San Diego, CA: Academic Press
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Walberg, H. J., and Tsai, S. L. (1983). Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, 20.
- Whitehurst, G. J. (2012). Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers. Reading Rockets website. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/400/>.