Análisis comparativo de materiales escolares para la alfabetización que circulan en la Provincia de Buenos Aires

Comparative analysis of literacy teaching materials available in Buenos Aires Province

Curia, Victoria Clara*

Resumen

En los últimos años, en Argentina, particularmente en la Provincia de Buenos Aires, está teniendo lugar un cambio significativo en las modalidades de enseñanza de la lectura y la escritura. Los diseños curriculares muestran que, si bien prevalece la perspectiva psicogenética, recientemente se han incorporado modificaciones que contemplan los planteos de la psicología cognitiva acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estas habilidades. El objetivo de este trabajo es realizar un relevamiento y análisis comparativo de los materiales de enseñanza de la lectura y escritura que circulan en instituciones educativas para observar si responden a estos cambios curriculares y en qué medida han sido elaborados en el marco de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias o si, por el contrario, se enmarcan en el paradigma anterior.

Palabras clave: alfabetización, educación, material didáctico, psicolingüística,

psicología cognitiva, neurociencias

Abstract

Recently, in Argentina, particularly in Buenos Aires Province, an important change in the reading and writing teaching method is taking place. The curriculum designs show that, even though the psychogenetic perspective still prevails, in the last few years there have been modifications that take into account Cognitive Psychology's notions on the teaching and learning processes of these skills. The purpose of this study is to analyze and compare the literacy teaching materials that are available in Buenos Aires Province to examine whether they have been elaborated from the perspective of Cognitive Psychology and Neuroscience – and thus are related to the mentioned curricular changes - or, on the contrary, belong to the previous paradigm.

Keywords: literacy, education, teaching materials, psycholinguistics, cognitive psychology, neuroscience

*Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.

Mail de contacto: victoriaccuria@gmail.com

Fecha de Recepción: 30 de abril de 2019 Fecha de Aceptación: 25 de noviembre de 2019

Introducción

Durante las últimas tres décadas, el nivel de desempeño en lectura y escritura tanto en el nivel primario como en el secundario ha decrecido en nuestro país de manera significativa, tal como lo indican las últimas evaluaciones PISA (Ganimian, 2013). Asimismo, sólo un grupo reducido de niños alcanza un alto nivel de alfabetización (32,3% en 6° grado según la prueba Aprender, Ministerio de Educación, 2016).

Este incremento en las dificultades para aprender a leer y escribir se ha atribuido a distintos factores. Se ha planteado que, al aumentar la matrícula y la cobertura del sistema (SITEAL, 2010 e INDEC, 2010), se incorporó un número importante de niños que provienen de hogares con bajo nivel de alfabetización o que hablan un dialecto muy distinto al estándar o su lengua materna no es el español. Se ha atribuido el fracaso escolar, que afecta mayoritariamente a los niños procedentes de sectores vulnerables por pobreza, a estas diferencias culturales y se ha afirmado que las dificultades en el proceso de alfabetización estaban ligadas a la falta de experiencias en el hogar (Unicef, 2009).

Sin embargo, los resultados de estudios realizados en nuestro país no proporcionan sustento empírico a los factores mencionados como causa de las dificultades. Las experiencias realizadas con el programa de alfabetización ECOS (Borzone de Manrique & Marro, 1990) muestran que los niños que aprenden a leer y escribir a través de esta intervención temprana, sistemática y basada en la investigación científica logran un mejor desempeño en lectura y escritura que los niños que aprenden por

otros métodos, independientemente del nivel socioeconómico (Borzone de Manrique, 1997). Ni las diferencias dialectales ni el bilingüismo constituyen un obstáculo para la alfabetización cuando se recurre a programas bidialectales o bilingües adecuados (Amado & Borzone, 2007; Ojea & Borzone, 2018).

En las últimas dos décadas se ha focalizado en la enseñanza como causa del fracaso, desplazando la mirada desde el niño y su entorno hacia los factores educativos como responsables de esta problemática. Este replanteo se identifica con una nueva perspectiva conocida como Respuesta a la Intervención (RAI) (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003). En oposición a los programas de Recuperación de Lectura (RR) que se plantean como intervenciones remediales posteriores a la identificación de problemas en el aprendizaje de la lectura, las propuestas de la RAI intentan prevenir las dificultades mediante una enseñanza sistemática explícita e intensiva. En este sentido, se considera que el bajo rendimiento de los alumnos con dificultades de aprendizaje refleja, en la mayoría de los casos, una enseñanza ineficaz. Los programas enmarcados en esta perspectiva reconocen tres niveles de intervención de acuerdo a la manera en que los niños responden a la enseñanza. En una primera instancia preventiva, se espera que la mayoría de los niños en primer grado respondan adecuadamente a la enseñanza. Los que no respondan a esta intervención general serán incorporados a un programa más intensivo aplicado a grupos reducidos. Sólo una pequeña parte de estos niños presentarán dificultades en esta segunda instancia y requerirán una intervención con estrategias más individualizadas y con mayor intensidad.

En estudios recientes, se observó que el método de enseñanza vigente en la mayoría de los diseños curriculares de la Argentina responde a los principios del lenguaje integral, conocido en nuestro medio como Psicogénesis de la escritura (Lacunza, 2017). Este método ha suscitado numerosas críticas en las últimas décadas (Adams, 1990; Stanovich, 2000) hasta abandonarse por completo de la enseñanza oficial en la mayoría de los países (Dehaene, 2015). En Argentina este cambio es aún incipiente y está teniendo lugar de manera parcial en algunos distritos. En el año 2015, la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza introdujo una modificación significativa en la enseñanza de la lectura y de la escritura al adoptar una metodología fundamentada en los estudios científicos de la Psicología Cognitiva, las Neurociencias y la evidencia empírica. En esta provincia, el diseño curricular tiene una perspectiva definida y se implementa como único material el programa Queremos Aprender (Borzone & De Mier, 2017). Por su parte, el nuevo diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018) modificó los lineamientos anteriores dando un lugar a la enseñanza del sistema de escritura, lo que muestra una tendencia a un cambio de perspectiva. Sin embargo, en tanto no se han dispuesto materiales oficiales, circulan en las escuelas del distrito una variedad de instrumentos para la alfabetización.

A la luz de este cambio en las metodologías de enseñanza, que muestra una tendencia a incorporar los aportes de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias, el objetivo de este trabajo es realizar un relevamiento y análisis comparativo de los variados materiales de enseñanza

de la lectura y escritura que circulan en instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires para observar si responden a estos cambios curriculares y en qué medida han sido elaborados en el marco de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias o si, por el contrario, se enmarcan en el paradigma anterior.

Antecedentes teóricos y empíricos

Los procesos cognitivos de lectura y escritura

Desde la década del 70 se han realizado numerosos estudios sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en todas las lenguas que utilizan un sistema alfabético. Los modelos cognitivos coinciden en identificar dos subprocesos principales: uno de nivel inferior -reconocimiento de palabras, en el caso de la lectura, y transcripción, para la escritura- y otro de nivel superior -comprensión y producción- (Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton Jr., 2012; Torrance & Galbraith, 2006).

Con respecto a los procesos superiores, las operaciones involucradas requieren estrategias y conocimientos específicos. En efecto, los modelos cognitivos de escritura describen el proceso en términos de planificación, traducción y revisión (Hayes & Flower, 1980). Estos tres mecanismos no representan etapas lineales del proceso de escritura, sino que son recursivos y están organizados jerárquicamente. El proceso de planificación implica la recuperación de información relevante de la memoria de largo plazo del escritor y del ambiente de trabajo para generar ideas que deben ordenarse de acuerdo a un

propósito determinado. La traducción, por su parte, requiere transformar la semántica -los contenidos e ideas- en sintaxis, es decir, linealizar esos contenidos para lograr una emisión. Por último, mediante la revisión, el escritor realza la calidad del texto a través de los subprocesos de lectura y edición. Cabe destacar que el proceso de traducción requiere que el escritor pueda dominar el uso de recursos lingüísticos que demanda la lengua escrita, por lo que el modelo de Hayes y Flower sólo puede pensarse para adultos o escritores expertos. En el caso de los niños y escritores inexpertos, hay muy poca automaticidad en el manejo del sistema de escritura, por lo que todos los recursos atencionales deben dirigirse a estos procesos locales y no a los niveles superiores de procesamiento del texto (Torrance & Galbraith, 2006). Es por eso que Berninger y Swanson (1994) añaden a este modelo el subproceso de transcripción, que incluye la recodificación fonológica y el trazado de las letras, para explicar la escritura en el inicio del aprendizaje. En efecto, numerosos estudios enmarcados en la perspectiva de la “mente corporizada” (Rosch, Thompson & Varela, 1991), han mostrado el impacto positivo de la práctica sistemática del trazado sobre la escritura, como así también de la lectura (James, 2017; James & Engerhardt, 2012). A su vez, desde el marco del interaccionismo sociodiscursivo, se atiende al papel del contexto en la producción de textos (Bronckart, 2004). La actividad de producción de textos se concibe entonces como un sistema de operaciones que definen la relación entre el contexto social, la selección de género y la selección de unidades lingüísticas.

En cuanto a la lectura, existe

consenso en la literatura en la identificación de dos procesos: la comprensión y la decodificación. El primero consiste en la formación de una representación mental coherente del significado global del texto a través del establecimiento de relaciones entre la información el texto y entre esta información y los conocimientos previos del lector (Kintsch, 1988; Gernsbacher & Kaschak, 2003). Ahora bien, la posibilidad de lograr dichas relaciones depende de la capacidad del lector de realizar inferencias, lo cual tiene implicancias importantes para el desarrollo de las habilidades lectoras en niños. Se ha observado que los niños y los lectores inexpertos, al enfrentarse a un texto, acceden al significado literal, pero presentan dificultades para acceder al significado inferencial (Strasser & Del Río, 2013). En este sentido, se ha analizado en múltiples estudios la injerencia de distintos procesos que requieren la realización de inferencias en la comprensión de textos de lectores principiantes. La resolución de anáforas, por su parte, implica la integración de la información que se está procesando con información que apareció previamente en el texto. Los estudios de Borzone (2005) muestran un efecto significativo del nivel de explicitud de la anáfora sobre la comprensión en niños de 2° y 3° grado de todos los niveles socioeconómicos, es decir que cuanto menos explícita es la anáfora mayor es la dificultad en la asignación de antecedente. A la vez, como ya se ha mencionado, el conocimiento previo del lector juega un papel importante en la comprensión lectora en tanto debe integrarse con la información del texto para la formación de una representación mental del significado. En este sentido, Amado y Borzone (2011) han explorado el rol de los

conocimientos previos de niños en un medio rural en la comprensión de textos expositivos escolares. Las autoras observaron que la comprensión se veía favorecida si el texto trataba de temas conocidos para los niños que crecían en este medio y que, además, se producían distorsiones en la comprensión cuando los temas eran desconocidos para los niños, a pesar de que se apelara a conocimientos empíricos.

Por su parte, los procesos inferiores implicados en la lectura suponen habilidades de conciencia fonológica y conocimiento de las correspondencias grafema-fonema. En adultos, este procesamiento ocurre en paralelo, puesto que los procesos inferiores se encuentran automatizados. En cambio, los niños deben aprender estas habilidades. A diferencia del habla, que es una capacidad innata del ser humano y por lo tanto no requiere instrucción explícita, la lectura y la escritura requieren el conocimiento de las unidades fonológicas que el sistema de escritura representa. Estas competencias no se adquieren espontáneamente, sino que necesitan una enseñanza explícita, sistemática y temprana (Dehaene, 2015). La noción de la conciencia fonológica como precursor de la alfabetización es planteada ya desde los trabajos pioneros de Elkonin (1970), corroborada por Bradley y Bryant (1983) y constituye la base del modelo de adquisición de la lectura por fases de Ehri (2005). Cabe destacar que la conciencia fonológica no es una habilidad unitaria, sino que toma diferentes formas en cada etapa de su desarrollo: en un principio, se manifiesta en la identificación de unidades mayores como palabras, sílabas y rimas y, en etapas más tardías, se suma la manipulación de fonemas (Anthony y Lonigan, 2004).

Tampoco se puede dejar de lado el papel del vocabulario en los procesos de lectura. La relación entre la comprensión lectora y el conocimiento del vocabulario ha sido ampliamente estudiada (Carroll, 1993; Cain, Oakhill y Ebro, 2003). Se sabe que un vocabulario individual amplio y rico tiene como consecuencia una mejor habilidad lectora (Daneman, 1988; Perfetti, 1994). De hecho, para comprender un texto es necesario conocer el 95% de las palabras (Verhoeven, van Leeuwe y Vermeer, 2011). No obstante, no alcanza con esta amplitud – es decir, el número de entradas en el léxico mental – sino que para adquirir mayor precisión en el vocabulario es necesario poseer un conocimiento sobre el uso de las palabras en contextos distintos y sobre sus relaciones con otras palabras: a esto se lo denomina profundidad del vocabulario (Ouellette, 2006).

Pero el vocabulario no sólo influye en los procesos superiores de la lectura. Recientemente se ha examinado el rol del conocimiento del vocabulario sobre las habilidades de conciencia fonológica. Estos estudios coinciden en mostrar una relación consistente entre ambos en tanto el crecimiento del vocabulario influye en una estructuración más precisa y organizada de las representaciones de las palabras (Chaney, 1991; Metsala & Walley, 1998; Fowler, 1991). El léxico se configura como el punto de partida para la adquisición de conocimiento fonológico, por lo que el desarrollo del habla infantil parece ser un proceso de diferenciación de unidades menores -rimas, sílabas, fonemas- a partir de unidades mayores -palabras- (Diuk, Borzone & Ledesma, 2010).

Ahora bien, la lectura y la escritura

no se desarrollan espontáneamente, sino que requieren instrucción y se apoyan en las habilidades de lenguaje oral. De hecho, los estudios de Vellutino, Tunmer, Jaccard & Chen (2007) muestran que las capacidades de comprensión oral tempranas predicen el desempeño en comprensión escrita de los niños en 2° y 3° grado. En lo que respecta a la producción, se han abordado extensamente las distinciones entre lenguaje oral y lenguaje escrito. Existe consenso en la noción del estilo de lenguaje oral como contextualizado en la situación – en la medida en que brinda la posibilidad de hacer referencia a elementos del contexto –, mientras que el estilo de lenguaje escrito se caracteriza por un distanciamiento de la situación (Chafe, 1985). De hecho, los tipos estilísticos que Bernstein (1964) distingue en los niños como código restringido y código elaborado fueron asociados por Gumperz (1981) con el estilo de lenguaje oral y el estilo de lenguaje escrito, respectivamente. Este autor ha observado que, al inicio de la escolarización, los niños suelen escribir del mismo modo en el que hablan. Es decir que el dominio de un estilo de lenguaje escrito plantea nuevas exigencias a los niños cuando se enfrentan al aprendizaje de la lectura y la escritura y éstos deben, entonces, desarrollar nuevas estrategias de procesamiento del discurso. Estas exigencias, no obstante, son distintas en los niños según hayan tenido o no la posibilidad de interactuar con textos y adultos competentes en el uso de este estilo. Sulzby (1981, 1986, 1988) ha estudiado en numerosas ocasiones la relación entre la producción oral y escrita en los niños. Describió cómo los niños van deslindando las formas de lenguaje oral y escrito en el proceso de alfabetización que se inicia en el hogar, a través de situaciones de narración oral, conversación, lectura de cuentos y

dictados de cuentos.

Por último, es necesario aclarar que todos estos procesos descansan sobre el sistema cognitivo y habilidades básicas. Se reconocen como mecanismos cognitivos o funciones ejecutivas básicas a la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Como funciones ejecutivas más complejas que dependen de las mencionadas anteriormente, el razonamiento, la resolución de problemas y la planificación (Diamond, 2013; Diamond & Lee, 2011; Miyake et al., 2000). Es de cabal importancia tener en cuenta estas habilidades puesto que están fuertemente implicadas en el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, y en todo tipo de aprendizaje. Asimismo, las habilidades socioemocionales, en tanto el aprendizaje en el entorno escolar implica la interacción del niño tanto con adultos como con sus pares, tiene una incidencia significativa en el proceso de alfabetización, como en todo aprendizaje (Bisquerria, 2008).

Los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura

La definición de un método para la enseñanza de la lectura y la escritura ha dado lugar a múltiples disputas, en particular, la polémica entre el método global y el método fónico, que tuvo su inicio en los años sesenta y continuó por varias décadas. Este debate desbordó las escuelas y a quienes tomaban las decisiones sobre la educación en todo el mundo durante, por lo menos, cincuenta años. La propuesta del método global tuvo su expresión más reciente en la estrategia didáctica conocida en Estados Unidos como Whole Language. Este enfoque cuestiona el aprendizaje de la lectura y escritura a partir de unidades aisladas y abstractas como los fonemas y niega la necesidad de enseñar las correspondencias

entre éstos y los grafemas. Desde esta perspectiva, aprender a hablar y aprender a leer y escribir son dos procesos totalmente comparables del desarrollo del lenguaje, ya que el aprendizaje de la lectura y la escritura sucede de manera natural y sin esfuerzo: son habilidades que se desarrollan espontáneamente a partir del contacto con el material escrito. La lectura, entonces, es un proceso en el que el lector interpreta el mensaje general que transmite el texto y se configura como un “juego de adivinanzas” en el que la atención se concentra en la búsqueda del significado y no en las letras, las palabras o la gramática (Goodman, 1982). Por el contrario, el método fónico parte de la noción de que el lenguaje escrito es de carácter cultural y, por tanto, no constituye una capacidad innata del ser humano, sino que requiere instrucción, enseñanza explícita (Lieberman, 1981). Para eso, este método propone una enseñanza sistemática de las correspondencias entre grafemas y fonemas en tanto única forma de acceso para los niños al principio alfabético. Esta propuesta adquirió mayor rigor al incorporar la noción de conciencia fonológica, que permitió una reformulación del método en términos psicolingüísticos. Esto se debe a que, al demostrar la relación causal entre la conciencia fonológica y el desarrollo de la lectura y la escritura, se invirtió la direccionalidad de la enseñanza: ya no se presentaban las letras para luego indicar su sonido, sino que se procedía del sonido a la letra.

La polémica entre el método fónico y el global quedó saldada tanto por una serie de investigaciones que proporcionaron evidencia empírica sobre las ventajas del método fónico, reformulado en el marco de la psicolingüística y la psicología cognitiva, como por los resultados obtenidos a través

de neuroimágenes (Ehri, Nunes, Stahl & Willows., 2001; Berninger & Corina, 1998). Ya las investigaciones pioneras de Chall (1967) mostraron que un grupo de niños que había aprendido a leer y a escribir a través del método fónico tenía un mejor desempeño en tareas de reconocimiento de palabras desconocidas, ortografía, vocabulario y comprensión en lectura silenciosa que otro grupo de niños que había aprendido a través del método global. Incluso observó que esta tendencia se incrementaba a medida que avanzaba la escolarización. Recientemente, las neurociencias han aportado evidencia de que cuando el cerebro aprende a leer, las neuronas de las zonas del cerebro que procesan imágenes visuales se reciclan para conectar las áreas de procesamiento fonológico con las áreas de procesamiento visual y estas nuevas conexiones se establecen al desarrollar conciencia fonológica y aprender las correspondencias sonidos-letras (Dehaene, 2015).

Los resultados de estas investigaciones se vieron reflejados en los cambios en los diseños curriculares en lectura y escritura adoptados por distintos países del mundo. En Estados Unidos, luego de haber adoptado el enfoque del lenguaje integral por algunos años en el estado de California, los resultados en desempeño lector cayeron en forma significativa según un estudio realizado por el National Assessment of Educational Progress en 1993 y 1994: las habilidades lectoras de tres de cada cuatro niños del estado estaban por debajo del promedio para su grado. Esta observación desembocó en una reforma radical en la currícula escolar, que incorporó la enseñanza sistemática de las correspondencias entre sonidos y letras, implementando las conclusiones del informe realizado por el National Institute of Child Health and Human Development (2000).

Este organismo, luego de una investigación exhaustiva, encontró que los métodos más efectivos para la enseñanza de la lectura y la escritura eran los que focalizaban en una serie de habilidades consideradas esenciales, a saber: conciencia fonológica, correspondencias fonema-grafema y habilidades de decodificación, fluidez, vocabulario y comprensión y producción oral y escrita.

Actualmente, han cobrado relevancia los programas integrales de desarrollo infantil como estrategia viable para salvar la brecha entre niños provenientes de distintos sectores sociales, mejorar la equidad y alcanzar el desarrollo pleno de todo el potencial infantil (UNICEF, 2012). El efecto de estos programas ha sido estudiado ampliamente y se han observado las ventajas de una intervención temprana – que articule nivel inicial con la primaria –, integral – que apunte a todos los aspectos del desarrollo infantil –, intensiva y sistemática (ver revisión en Unicef, 2012).

Sin embargo, en nuestro país, a pesar de los numerosos estudios de la psicolingüística y las neurociencias y el fracaso del enfoque del lenguaje integral a nivel mundial, aún continúa el debate. Se han difundido propuestas de alfabetización derivadas de dos concepciones diferentes del proceso de aprendizaje de la escritura y de la enseñanza y desarrollo de dicho proceso: por un lado, las propuestas elaboradas a partir de los trabajos de Ferreiro (1989, 1997) conocidas como Psicogénesis, que toman los preceptos del lenguaje integral; por otro lado, la propuesta del programa Ecos (Borzzone de Manrique & Marro, 1990) desarrollado en el marco de la Psicología Cognitiva, cuya efectividad se ha evaluado en numerosas

oportunidades (Borzzone, 1997). La primera propuesta, tal como muestran los diseños curriculares de las distintas provincias, ha sido el método adoptado, aunque en los últimos años, se han introducido cambios que atienden a las propuestas de la Psicología Cognitiva en torno a la enseñanza del sistema de escritura y de la comprensión en algunas currículas. Consecuentemente, se ha observado que los materiales de las editoriales comienzan a cambiar también en esta línea. Precisamente el presente estudio aborda la revisión de algunos materiales con el objeto de identificar si responden a las nuevas propuestas metodológicas.

Materiales y métodos

Materiales

Para el desarrollo de este trabajo se seleccionaron libros de lectura de distintas editoriales y otros materiales de acceso gratuito destinados a promover el proceso de alfabetización inicial. Éstos son ocho en total: los programas *Queremos aprender* (Borzzone & De Mier, 2017), *Leamos juntos* (Borzzone, Marder & Sánchez, 2015), *Dale!* (Diuk, 2013) y *Yo aprendo a leer y escribir. Un tutor me enseña* (Sánchez, 2019) de distribución gratuita, *Aprendo leyendo* (Bertin, Aguilar, Zavalía & Zavalía., 2016) y los manuales de prácticas del lenguaje *Hola, soy Bambú* (Rodano & Galdeano, 2017), *Guau* de SM (Schneider, Rodríguez, Fernández & Prego, 2016) y *Pasito a paso* (Rottemberg & Llano, 2017).

Hola, soy Bambú es una propuesta de la editorial Santillana para el área de prácticas del lenguaje de primer grado. Cuenta con un libro de actividades

organizado en 8 secuencias didácticas con 12 apartados cada una, muchos de los cuales poseen una regularidad a lo largo de todo el material. Asimismo, la propuesta incluye un cuadernillo de práctica que debe implementarse en paralelo al resto del material.

Guau es un libro de áreas integradas dirigido a primer grado de la editorial SM que incluye tanto matemática como prácticas del lenguaje. Dentro de esta última área, cuenta con 8 secuencias didácticas de estructura disímil.

Pasito a paso, de la editorial Aique, es un libro de actividades y textos que comprende las áreas de prácticas del lenguaje y matemática y está destinado a primer grado. Dentro del área de prácticas del lenguaje, cuenta con 10 secuencias didácticas con un número variable de apartados que tienen distinta estructura, aunque siempre parten de un texto inicial.

El programa *Aprendo leyendo* está compuesto por 6 cuadernillos de actividades con un número variable de secuencias didácticas de estructura equivalente y 6 libros de textos narrativos que deben trabajarse al finalizar cada cuadernillo. Los primeros tres cuadernillos están diseñados para implementarse en primer grado mientras que los últimos tres deben utilizarse en segundo grado. Para la aplicación del programa, las clases siguen una estructura idéntica, consistente en 5 etapas: repaso, introducción de material nuevo, dictado, lectura y refuerzo.

El programa *Queremos aprender* consta de dos cuadernillos de actividades (“Klofky y sus amigos exploran el mundo” 1 y 2) diseñados para ser aplicados en preescolar y primer grado, respectivamente.

Ambos cuadernillos tienen la misma estructura global: una novela por entregas (5 capítulos) y 15 secuencias didácticas en cada uno, formadas por 14 apartados, Klofky 1, y 16, Klofky 2, que giran en torno al texto inicial y tienen una disposición regular a lo largo de todo el material. Además, cuenta con un cuadernillo de práctica llamado “Sonidos y letras en acción”, que debe trabajarse paralelamente al cuadernillo N°1 a partir de la secuencia didáctica n°9 y se continúa su uso junto con el cuadernillo N°2.

Leamos juntos, si bien forma parte del programa *Queremos aprender*, se utiliza fundamentalmente en gabinetes psicopedagógicos, aunque también se aplica en el aula de primer grado en algunas escuelas ya que atiende a los principios de los programas de Respuesta a la Intervención. Las secuencias didácticas se organizan en 11 secciones recurrentes a lo largo de todo el material.

El programa *Dale!* se encuentra organizado en tres cuadernillos de base con una estructura similar y seis cuadernillos de práctica (tres de juegos y tres de tareas). Para el nivel 2 se incluye un cuadernillo adicional que contiene textos narrativos. No se plantean edades ni momentos de la trayectoria escolar asociados a cada nivel ya que el programa, dentro del marco de las propuestas de Recuperación de Lectura (RR), está diseñado para trabajar con niños que crecen en contextos de pobreza y no aprenden a leer y escribir al ritmo de sus pares. En ese sentido, los niveles no se organizan por edades, sino que se obtienen a partir de evaluaciones periódicas de los niños.

Yo aprendo a leer y escribir. Un tutor me enseña es una propuesta elaborada

como material de aprendizaje y práctica de la lectura y escritura de palabras y textos para acompañar y complementar otros materiales que profundicen la comprensión y producción textual. Está pensada como una intervención temprana, intensiva y sistemática a realizar con todo el grupo, de jardín y primer grado y con aquellos niños que a mitad de primer grado muestren retrasos en su aprendizaje. En este sentido responde a los postulados de la Respuesta a la Intervención: no se espera a que los niños se retrasen en su aprendizaje, como sucede con los programas de recuperación, sino que se promueve una intervención temprana y de calidad. Pero, dada la particular situación de nuestra enseñanza, podrá utilizarse también con niños desfasados de otros grados, por la aplicación de métodos deficitarios.

Análisis del material

El material se analizó mediante el empleo de procedimientos cualitativos. De esta manera, en base a los modelos de la Psicología Cognitiva y de las Neurociencias, se elaboraron categorías de análisis basadas en aquellas habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales asociadas con el aprendizaje de la lectura y de la escritura y del lenguaje oral, según se muestra en la tabla 1. Cabe destacar que las categorías de análisis se ajustan a las propuestas del National Reading Panel acerca de los ejes para la enseñanza inicial de la lectura. A su vez, se atiende al planteo de las Neurociencias y la Psicología Cognitiva que indica que para alcanzar la cabal enseñanza de dichos ejes es necesario desarrollar habilidades esenciales como atención y memoria, habilidades socioemocionales y funciones ejecutivas.

Por último, se adopta como categoría transversal la progresión por complejidad de las actividades propuestas por el material.

Tabla 1

Categorías para el análisis del material

Progresión por complejidad	Conciencia fonológica
	Correspondencias grafema-fonema
	Lectura de palabras
	Escritura de palabras
	Lectura de frases
	Escritura de frases
	Vocabulario
	Comprensión oral de textos
	Producción oral de textos
	Lectura de textos
	Escritura de textos
	Funciones ejecutivas
	Habilidades socioemocionales
Trazado	
Tipo de letra	

Resultados

La revisión de los materiales de alfabetización objeto de este estudio muestra importantes diferencias entre ellos con respecto a las habilidades y conocimientos sobre los que focalizan. Los resultados se muestran en la Tabla 2 y, a continuación, se procede a un análisis exhaustivo de cada uno de los materiales, donde pueden vislumbrarse diferencias en la organización de las secuencias didácticas y en la progresión por complejidad.

En primer lugar, *Hola, soy Bambú* presenta secuencias didácticas organizadas de manera regular a lo largo de todos los capítulos. Trabaja el sistema de escritura

Tabla 2
Análisis comparativo de los materiales

		<i>Hola, soy Bambú</i>	<i>Guau</i>	<i>Pasito a paso</i>	<i>Aprendo leyendo</i>	<i>Queremos aprender</i>	<i>Leamos juntos</i>	<i>Dale!</i>	<i>Yo aprendo a leer y escribir</i>
Conciencia fonológica	Sonido inicial	X		X	X	X	X	X	X
	Sonido intermedio			X	X	X	X	X	X
	Todos los sonidos				X	X	X	X	X
	Rimas				X	X	X	X	X
Correspondencias grafema-fonema	Sonido-letra					X	X	X	X
	Letra-sonido	X		X	X				
Lectura de palabras	Por forma global	X	X	X	X				
	Decodificación				X	X	X	X	X
Escritura de palabras	Espontánea	X	X	X					
	Con apoyo				X	X	X	X	X
Lectura de frases		X	X	X	X	X	X		X
Escritura de frases	Espontánea	X	X	X				X	
	Con apoyo				X	X	X		X
Vocabulario	Amplitud	X	X	X	X	X	X	X	X
	Profundidad					X	X		
Trazado					X	X	X	X	X
Comprensión oral de textos						X	X	X	X
Producción oral de textos						X	X		X
Lectura de textos			X	X	X	X	X	X	X
Escritura de textos	Espontánea	X	X	X					
	Con apoyo					X	X	X	X
Funciones ejecutivas						X	X		
Habilidades socioemocionales						X			
Tipo de letra	Imprenta	X	X	X	X	X	X	X	X
	Cursiva	X	X	X	X	X	X	X	X

X= Categoría presente

presentando las letras en un orden de complejidad creciente. En el caso de las vocales, que son las primeras en presentarse, el material incorpora algunas actividades de conciencia fonológica, especialmente de reconocimiento de sonido inicial, pero con presentación previa de las letras. Se siguen, entonces, los principios del método fónico tradicional al plantear la enseñanza de las correspondencias de la letra al sonido. En cuanto a las consonantes, se presenta la letra y se propone la búsqueda de ésta en el contexto de palabras o textos breves, es decir, el trabajo apunta a la discriminación visual del estímulo. El material, además, cuenta con un cuadernillo de práctica que incorpora mayor cantidad de actividades destinadas a trabajar la conciencia fonológica, como así también el trazado de todos los tipos de letra y la lectura y escritura de palabras.

En cuanto a la lectura y escritura de palabras, prevalece un enfoque diferente. En muchos casos se apunta a la lectura por identificación de la forma global de palabra atendiendo, por ejemplo, a su extensión u otras características fundamentalmente visuales, dejando de lado las habilidades de decodificación. Por su parte, se promueve la escritura espontánea de palabras y textos en todos los capítulos del material, es decir, sin marcar progresión en dificultad. Para la lectura de textos, las secuencias incorporan relatos muy breves, en general se trata de poesías o adivinanzas y se proponen escasas actividades de comprensión sobre el texto. No se contempla la enseñanza del vocabulario nuevo que surge de las lecturas. Cuando se introducen cuentos de ficción, los textos no responden a la estructura canónica de la narrativa (Stein y Glenn, 1979). No se encuentran textos expositivos a pesar de que

todos los tipos de texto forman parte de las prácticas del lenguaje. Con respecto al tipo de letra de los textos, cabe destacar que en los primeros capítulos prevalece la imprenta mayúscula, pero hacia el final se realiza un cambio hacia la imprenta minúscula. El material no trabaja con la oralidad, ya sea comprensión o producción de textos. En términos generales, este material, si bien incorpora algunas actividades de conciencia fonológica, no responde a los postulados de las metodologías fundamentadas en modelos cognitivos.

El libro *Guau*, por su parte, si bien no posee la misma regularidad en la organización de las secuencias didácticas, tiene una propuesta similar para el trabajo con la comprensión y producción de textos. En general, utiliza textos breves de género narrativo y poético exclusivamente, ya que tampoco incorpora textos expositivos. Las preguntas de comprensión posteriores a la lectura son escasas y mayormente concernientes a la apreciación subjetiva de los textos, no a las habilidades de generación de inferencias ni al aprendizaje del vocabulario nuevo. Para la producción de textos se plantea la escritura espontánea desde los primeros capítulos, sin progresión por complejidad. El material tampoco aborda la comprensión y producción oral de textos. En el caso del sistema de escritura, el material focaliza fundamentalmente en la forma global de la palabra. No hay enseñanza sistemática de las correspondencias fonema-grafema, trabajo con la conciencia fonológica ni práctica del trazado. Con respecto al tipo de letra, cabe destacar que en los primeros capítulos tanto los textos como las actividades se presentan en imprenta mayúscula y, hacia el final, se realiza el cambio a la imprenta minúscula y

algunos textos breves en cursiva. El análisis de este material muestra que las actividades responden a una perspectiva psicogenética.

En el caso de *Pasito a paso*, no se observa una regularidad en el ordenamiento de las secuencias didácticas, sino que las actividades capítulo a capítulo difieren bastante entre sí. Para la enseñanza del sistema de escritura se distinguen enfoques variados. Por un lado, se presentan las letras siguiendo un orden de complejidad creciente y se incluyen actividades destinadas a fortalecer la conciencia fonológica. Si bien algunas de éstas se realizan de forma exclusivamente oral, la mayor parte introduce primero la letra para la identificación del sonido inicial o intermedio. Asimismo, el trabajo con rimas se realiza a partir de su forma escrita. Por otro lado, el material incluye sucesivas actividades dirigidas al reconocimiento de la forma global de la palabra a partir de sus rasgos visuales, tareas no coherentes con el planteo cognitivo.

La comprensión de textos incluye solamente cuentos de ficción y, ocasionalmente, poesías, pero no se introducen textos expositivos. Los cuentos son de muy diversa índole: se incluyen algunos cuentos tradicionales, pero también otros que no responden a la estructura canónica de la narrativa. El tipo de letra que prevalece – tanto en los textos como en las actividades – es la imprenta mayúscula hasta el capítulo 6, donde se realiza un cambio hacia la imprenta minúscula y se incorporan algunos textos breves en cursiva. El trabajo de comprensión con los relatos es muy escaso y no contiene actividades dirigidas a la realización de inferencias ni con el vocabulario nuevo. Si bien no hay una sistematicidad en la enseñanza del

vocabulario, aparecen actividades aisladas dirigidas tanto al reconocimiento como a la producción de familias de palabras. Con respecto a la producción escrita, la propuesta del libro de Aique se centra en la escritura espontánea de palabras, frases y textos desde los primeros capítulos, en paralelo a la enseñanza de las correspondencias, es decir, sin un orden de complejidad. El material no contempla la dimensión de la oralidad, puesto que no contiene actividades dirigidas a la comprensión y producción oral de textos.

El programa *Aprendo leyendo* propone una enseñanza sistemática, secuencial, progresiva y explícita de la lectura. Para eso, las secuencias didácticas están estructuradas como una sucesión de “pasos” de progresiva dificultad. Los primeros 4 niveles están dirigidos a la enseñanza de las correspondencias entre grafemas y fonemas. En el cuadernillo n°4 se introducen los dígrafos y en el n° 6 se enseña morfología. Se plantea una progresión desde las unidades más simples del lenguaje –las letras y los sonidos– hasta unidades de creciente complejidad –sílabas, palabras, oración, texto-. Asimismo, la longitud y la complejidad silábica y ortográfica de las palabras que se introducen a lo largo de todo el material está controlada. De esta manera, en la enseñanza del sistema de escritura, el material está orientado a trabajar las correspondencias entre grafemas y fonemas al presentar cada letra en un orden de complejidad creciente a través de las “tarjetas del abecedario”. A la vez, se realizan actividades dirigidas a fortalecer la conciencia fonológica a partir del reconocimiento de los fonemas iniciales e intermedios, con el apoyo de la prolongación oral del sonido. En todas estas actividades se observa que la instrucción está

direccionada desde la letra hacia el sonido, es decir, siguiendo la propuesta del método fónico tradicional. De manera subsiguiente al reconocimiento de las correspondencias, se incluyen actividades de trazado en imprenta minúscula, aunque el programa también incluye cuadernillos de práctica de la letra cursiva.

A medida que se presentan los grafemas, se incorporan listas de palabras controladas –es decir, que incluyen sólo los sonidos aprendidos hasta ese momento– para practicar lectura en voz alta. Este ejercicio se realiza en clase con el correspondiente seguimiento de la lectura “con el dedo” por parte de todo el grupo de alumnos y como refuerzo que debe realizarse en el hogar. Las listas de palabras van incrementando su complejidad tanto en longitud como en complejidad silábica y ortográfica. En niveles más avanzados, se introducen también listas de frases. Al mismo tiempo, la propuesta incluye las llamadas “Palabras con prisa”, que son palabras de alta frecuencia que se enseñan antes de que sea posible la decodificación de todas las letras que incluyen. Esta instrucción, entonces, se realiza por la forma global de la palabra. La escritura de palabras, por su parte, se ejercita a través de dictados que se realizan tanto mediante tarjetas con letras que los niños deben pegar en una cartelera como de manera individual en papel. Los dictados son controlados y se recurre siempre a la prolongación de los sonidos para el reconocimiento de los fonemas. En niveles avanzados, se introducen dictados de frases.

En diferentes instancias a lo largo de los cuadernillos, se trabaja la lectura de textos con el material complementario, que introduce exclusivamente textos del género

narrativo o poético con lenguaje controlado, es decir, formados solamente por palabras con las letras que se han aprendido hasta ese nivel. En los cuadernillos de actividades se enseñan todas las correspondencias grafema-fonema, palabras y conocimientos que se requieren para la lectura del cuento. Estos textos son leídos de manera independiente por el niño, aunque con intervención activa del docente. Se sugiere una participación del docente antes, durante y después de la lectura para facilitar los procesos de comprensión, pero no se brindan instrucciones específicas acerca de esta intervención en las guías del docente, sino que solo se muestran ejemplos aislados. Antes de la lectura, el docente activa el conocimiento previo de los niños acerca del tema del cuento en una instancia de conversación. Durante la lectura en voz alta, debe realizar interrupciones para guiar la comprensión. Después de la lectura, se plantean preguntas de comprensión tanto de manera oral como escrita. No se introduce vocabulario nuevo en los cuentos, pero a lo largo del material aparecen actividades dirigidas a incorporar nuevas palabras y a fomentar habilidades de categorización mediante el uso de hiperónimos. No obstante, es importante destacar que no hay un trabajo exhaustivo con la profundidad del vocabulario dado que las palabras no se muestran en distintos contextos, sino que, en general, se apela al uso de listas para estas actividades.

El material, al focalizar en el desarrollo de la lectura –fundamentalmente de la velocidad y precisión lectora–, no contiene un trabajo específico de la escritura de textos, sino que, como ya se ha mencionado, solamente incluye práctica de la escritura de palabras y frases a través de

dictados. Tampoco comprende un trabajo con habilidades de lenguaje oral, ni en producción ni en comprensión. Aunque para esta última habilidad el programa sugiere la lectura periódica por parte del docente de textos no controlados, no se plantean actividades específicas para trabajar con ellos.

Por su parte, *Queremos aprender*, si bien tiene como objetivo primordial la alfabetización temprana, es un programa integral en el que se abordan los aspectos físicos y psicomotores, socioemocionales, lingüísticos y cognitivos del desarrollo. Para la enseñanza de la lectura y la escritura, particularmente, propone un trabajo sistemático de la conciencia fonológica en tanto es considerada uno de los precursores más importantes de la alfabetización. Asimismo, parte de la consideración de que la capacidad de reconocer los sonidos del habla es un requisito esencial para comprender las correspondencias entre grafemas y fonemas que hacen al principio alfabético. La propuesta cuenta con un apartado denominado “Sonidos y letras marchando” destinado a trabajar las habilidades de sensibilidad fonológica. En el libro n°1, incluye actividades de complejidad creciente: reconocimiento de rimas, identificación y prolongación de fonema inicial y de fonemas en posición intermedia. En cada instancia el docente debe andamiar la actividad prolongando, primero, el sonido inicial, para luego hacerlo con todos los sonidos de la palabra. En el libro n°2, se introduce la actividad “cazasonidos” que permite a los niños reconocer todos los sonidos de la palabra y trabajar las habilidades de segmentación. Se presenta una imagen y, a continuación, aparecen casilleros -en forma

de vagones de trenes o partes de un gusano- para que los niños prolonguen cada sonido y lo “cacen” en dicho casillero, identificando el sonido y activando la grafía correspondiente. Por otra parte, el programa cuenta con un cuadernillo llamado “Sonidos y letras en acción” que debe aplicarse paralelamente al material principal a partir de la secuencia didáctica n°9. Este cuadernillo introduce los sonidos y las letras correspondientes en orden de complejidad creciente. Se promueve el desarrollo de la conciencia fonológica a través de juegos con sonidos y de canciones. El foco de estas actividades se encuentra en la enseñanza de las correspondencias entre fonemas y grafemas. A diferencia del método fónico tradicional, en el que esta enseñanza se realizaba desde la letra al sonido, en este material se invierte la dirección de la relación: del sonido a la letra. Asimismo, cabe destacar que los sonidos son presentados siguiendo un orden no alfabético. Se comienza por las cinco vocales, por ser los sonidos más perceptibles, y luego se continúa con aquellos sonidos que se puedan prolongar, para finalizar con los sonidos menos frecuentes.

En este cuadernillo también se incluyen actividades de trazado en imprenta minúscula y mayúscula y en cursiva a medida que se introduce cada una de las letras. Están organizadas de manera tal que en un primer momento se otorga al niño el apoyo de una línea punteada para trazar la letra y, en un segundo momento, debe hacerlo de manera autónoma completando un renglón. El material principal, en el segundo nivel, también cuenta con actividades de trazado de este tipo. No obstante, en cuanto al tipo de letra que prevalece en este material, es necesario señalar que se privilegia el uso de

cursiva para la escritura, por un lado, y el uso de la imprenta minúscula para la lectura.

La lectura y la escritura de palabras se ejercita en distintas instancias. Se emplean listas de palabras para fomentar la práctica y, para la escritura de palabras, la actividad cazasonidos incluye una segunda instancia en la que los niños, de manera autónoma, deberán escribir la palabra completa. Posteriormente se introducen actividades de práctica de lectura y escritura de frases.

Con respecto al vocabulario, el programa plantea un trabajo sistemático de la amplitud y la profundidad en vías de mejorar la comprensión lectora, dado que estas actividades surgen siempre de la lectura previa de un texto y de las palabras nuevas que allí aparecen. El apartado “Nuevas palabras, nuevos mundos” tiene como objetivo promover el desarrollo de ambos aspectos del vocabulario. Para trabajar la amplitud, se introducen nuevas palabras y se promueve la formación de imágenes mentales de los objetos, animales y paisajes que se nombran. Para trabajar la profundidad, se retoman las palabras nuevas en distintos contextos y se incluyen actividades de categorización a través del uso de hiperónimos y actividades que apuntan al conocimiento de antónimos, sinónimos y familias de palabras.

La comprensión y la producción de textos se trabaja de manera tanto oral como escrita de forma progresiva: se realiza un trabajo sistemático con la oralidad, mientras que se comienza a incorporar la lectura y la escritura de unidades lingüísticas cada vez mayores. Se incluyen cuentos al comienzo de cada capítulo como así también textos de distintos géneros en su interior -textos expositivos, poemas y canciones, historietas, experiencias personales-. Cabe destacar

que el material propone una integración del área de prácticas del lenguaje con ciencias sociales y naturales, por lo que la comprensión de textos se trabaja no sólo a través del género narrativo o poético, sino que se incluyen múltiples textos expositivos referidos a aquellas áreas.

El material propone la lectura dialógica como estrategia para trabajar la comprensión de textos, lo cual implica una fuerte intervención del docente en todos los momentos de lectura. Antes de la lectura, el docente debe activar el conocimiento previo de los niños acerca de los temas tratados en los textos. Durante la lectura, el docente debe realizar pausas para explicitar las inferencias requeridas y explicar los significados de las palabras nuevas que aparecen. Después de la lectura, el docente debe entablar una conversación con los niños para hacer hincapié sobre las relaciones causales del texto. La forma en que se realizará la intervención del docente antes, durante y después de la lectura se encuentra especificada en detalle en las guías del docente. En ellas, se explica, para cada texto, qué preguntas pueden realizarse para activar el conocimiento previo de los niños, en qué momentos y de qué manera pueden hacerse interrupciones en la lectura para centrar la atención de los niños sobre el contenido inferencial, sobre qué partes del texto es necesario hacer hincapié después de leer y, además, se brindan varias maneras de definir las palabras nuevas que surgen de la lectura. El material también cuenta con actividades dirigidas a trabajar, de manera escrita y después de una segunda lectura, distintos aspectos de la comprensión -la recuperación de los eventos del texto en orden cronológico y la realización de inferencias- así como la

amplitud y la profundidad del vocabulario nuevo que surge del texto.

Además, en todos los niveles del programa se encuentra el apartado “Lectura en eco”, que propone una forma particular de abordar la lectura de textos. En esta actividad, el docente lee cada frase con una entonación apropiada señalando las palabras en el pizarrón a medida que las pronuncia y los niños deben repetir. En este acto los niños “hacen que leen”, lo que les permite, por un lado, aprender la direccionalidad de la escritura y familiarizarse con la forma visual de las letras y, por otro lado, proyectar los rasgos prosódicos del habla sobre la escritura. En el libro n°2, se introducen textos escritos breves para que los niños lean de manera independiente. Tanto los textos como las actividades de lectura se presentan exclusivamente en imprenta minúscula, mientras que para la escritura se propone fundamentalmente el trabajo con la cursiva.

La producción oral de textos se ejercita mediante el trabajo con distintos géneros. En todos los niveles, incluye instancias en las que los niños comparten experiencias personales en torno a un disparador. Otros géneros más complejos, como los cuentos y los textos expositivos, se trabajan en distintos tipos de actividades, como recontar los eventos de un texto previamente leído por el docente, producir relatos a partir de un apoyo visual o a través del dictado por parte de los niños al docente. Esta última actividad resulta fundamental, dado que en ella el docente provee a los niños un modelo de escritor, explicitando todos los procesos involucrados en este proceso. De esta manera, se prepara a los niños para las actividades de producción escrita que aparecen en el libro n°2 del programa. En

éstas, la escritura se realiza a partir de algún tipo de apoyo, es decir, siempre se trata de actividades de escritura guiada, ya sea por un relato previo del docente o por apoyo visual.

Cabe destacar que *Queremos aprender*, al ser un programa de desarrollo integral, también cuenta con apartados dirigidos al trabajo sistemático de habilidades socioemocionales y funciones ejecutivas. Estas habilidades, al estar implicadas en todo tipo de aprendizaje, se consideran un requisito indispensable para el proceso de alfabetización promovido por este programa.

Leamos juntos, si bien forma parte de la propuesta integral de *Queremos aprender*, se focaliza en la enseñanza del sistema de escritura a partir del desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de las correspondencias entre fonemas y grafemas. Las actividades están planteadas como una progresión en complejidad creciente, trabajando con rimas, reconocimiento de fonema inicial y fonemas intermedios, respectivamente. Además, incluye instancias donde se ejercita la lectura de palabras y la decodificación a través del juego de la “ventanita”: un procedimiento por el cual el docente cubre progresivamente los grafemas de una palabra para que el niño los pronuncie. También se trabaja la comprensión y producción, aunque sólo se incluyen textos breves. Por último, las secuencias didácticas cuentan con un apartado dirigido a favorecer el desarrollo de las funciones ejecutivas. En la medida en que este material se centra sólo en algunos aspectos del proceso de alfabetización y no integra al área de prácticas del lenguaje con otras áreas, su uso se ha concentrado principalmente en gabinetes escolares.

El programa *Dale!* apunta

principalmente a objetivos remediales al estar dirigido a niños que han presentado dificultades en el proceso de alfabetización. Está organizado de manera tal que cada cuadernillo cuenta con secuencias didácticas regulares que se trabajan en tres momentos: conversación, escritura y lectura. Al principio de la sesión se entabla una conversación entre el docente y los niños, que luego éstos deberán sintetizar en una frase o en un texto breve, de acuerdo con el nivel alcanzado, en el apartado “Mis historias”. De esta manera, se trabaja la escritura de frases y textos incluso antes de la presentación de las letras y a la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema, que se realiza en una segunda instancia. Es entonces cuando se introducen actividades destinadas al fortalecimiento de la conciencia fonológica que varían de acuerdo con el nivel, estableciendo una progresión en complejidad creciente. El programa, a la vez, cuenta con cuadernillos complementarios de juegos y tareas para cada nivel con una cantidad mayor de actividades de conciencia fonológica y correspondencias, además de introducir algunas prácticas de trazado en cursiva.

En una tercera instancia, se trabaja la comprensión lectora. El material introduce un cuento de ficción –sin incluir otros géneros– al comienzo de cada secuencia que debe ser leído por los niños con apoyo del docente. En las guías del docente no hay instrucciones precisas acerca del modo en que se realiza la intervención, aunque se sugiere que el adulto debe, en una primera instancia, activar el conocimiento previo del niño necesario para comprender la historia. Luego, lleva a cabo una primera lectura en la que debe realizar intervenciones para explicitar inferencias y guiar la comprensión.

A continuación, dependiendo del nivel del niño, se realiza una lectura a coro o se pasa directamente a la lectura independiente por parte del niño, aunque no se especifica en qué nivel del programa se alcanza esta capacidad. Cabe destacar que la propuesta no incluye actividades a realizar después de la lectura para asegurar la comprensión efectiva del texto trabajado. Tampoco se trabaja el vocabulario nuevo que surge en los textos, aunque sí aparecen, en el tercer nivel del programa, algunas actividades dirigidas a incrementar la amplitud del vocabulario.

En cuanto a la lectura y la escritura de palabras, el programa cuenta con algunas actividades que aparecen de manera regular. Al final del primer nivel se introduce el juego de la “ventanita”. Además, a partir del nivel 2, el material incluye listas de palabras para la práctica de la lectura y el incremento de la velocidad, tanto en los cuadernillos principales como en los de tareas. La escritura de palabras se trabaja en los primeros dos niveles a partir del sistema de “rayitas”: el niño, con ayuda de la prolongación de los sonidos por parte del docente, debe segmentar a la palabra en sus fonemas y trazar un guion por cada uno para luego poder escribir la palabra completa. Tanto para la lectura como para la escritura de palabras se utiliza la imprenta mayúscula y se agrega la minúscula en el nivel 2, a diferencia de los textos narrativos en los que sólo se usa la imprenta minúscula. En los cuadernillos de juegos y tareas también se incluyen prácticas de la lectura y la escritura de palabras, aunque estas actividades no parecen tener una progresión por complejidad, dado que aparecen palabras de variada longitud y complejidad silábica y ortográfica en todos los niveles. Asimismo, el

programa no contempla la dimensión oral del desarrollo lingüístico, puesto que no incluye actividades sistemáticas de comprensión ni de producción oral.

La propuesta de *Yo aprendo a leer y escribir. Un tutor me enseña* se centra en la práctica intensiva y sistemática del trazado de las letras y de las habilidades de conciencia fonológica. Para eso, cuenta con secuencias didácticas de organización regular con un importante número de actividades dirigidas a identificar y deslindar los fonemas de las palabras, la lectura de palabras, la escritura de palabras a través del juego cazasonidos, la lectura y escritura de frases y textos breves, la práctica del trazado en letra cursiva y de lectura en letra de imprenta minúscula. Estas actividades siguen un orden de complejidad creciente, procediendo de las unidades lingüísticas menores a las mayores. Las actividades de trazado proponen comenzar por la práctica de los rasgos de cursiva y luego aprender las formas específicas de las letras, la dirección y la trayectoria del movimiento.

El material también contempla las habilidades de comprensión y producción de textos en las que se atiende a la importancia del desarrollo del lenguaje oral en el proceso de alfabetización. En las actividades dirigidas a trabajar aspectos de la comprensión de textos, éstos son leídos, en un principio, por el docente, que actúa como modelo de lector para los niños y dirige la actividad de lectura “en eco”. Si bien los textos que se incluyen son de extensión reducida, todos poseen vocabulario nuevo y contenido inferencial que los niños deben recuperar en actividades posteriores a la lectura. En el caso de la producción de textos, cada secuencia didáctica contiene instancias de

conversación entre los niños y el docente en torno a un disparador, narración de experiencias personales y renarración de textos leídos previamente.

Discusión

El análisis del material muestra que, si bien muchos de los libros de texto incorporan algunas de las propuestas de la psicología cognitiva – especialmente para la enseñanza del sistema de escritura –, existe una gran diferencia en las habilidades y conocimientos que se trabajan y en la manera en que lo hacen. Particularmente, se observa que la mayor parte de los materiales se dirigen, aunque de forma disímil, a la enseñanza del sistema de escritura mientras que no parecen considerar aspectos de la comprensión y producción oral y escrita del lenguaje.

A pesar de la evidencia empírica consistente acerca de la importancia del desarrollo del lenguaje oral para el proceso de alfabetización (Vellutino et al., 2007), una buena parte de los materiales analizados no lo tiene en cuenta en sus secuencias didácticas. En el caso de la comprensión oral, los manuales más utilizados en las instituciones escolares, como *Hola, soy bambú*, *Guau* y *Pasito a paso*, no incorporan instancias de lectura en voz alta por parte del docente. A su vez, los materiales basados en la investigación científica, como *Dale!* y *Aprendo leyendo*, cuando introducen dicha actividad, no lo hacen de manera sistemática ya que no se proporcionan instrucciones específicas al docente acerca de cómo guiar la lectura. Sólo el programa *Queremos aprender* otorga gran importancia a la dimensión oral del desarrollo del lenguaje al introducir sistemáticamente instancias de lectura

dialógica (McGee y Schickedanz, 2007) cuya dinámica se encuentra específicamente pautada en las guías del docente. Asimismo, para el desarrollo de la producción oral – aspecto que ningún otro material trabaja –, *Queremos aprender* propone la renarración de textos como así también el dictado al docente. De esta manera, en este programa el docente se posiciona como modelo de lector y escritor para los niños, explicitando los procesos involucrados en cada habilidad.

Con respecto a la comprensión escrita, en la mayor parte del material analizado no hay un trabajo sistemático, sino que las actividades dirigidas a esta capacidad difieren mucho entre las secuencias didácticas de un mismo libro de texto y no se dirigen a habilidades específicas implicadas en la comprensión lectora, como la realización de inferencias y el conocimiento del vocabulario. De hecho, en los manuales más utilizados (*Hola, soy bambú, Guau y Pasito a paso*), las actividades que surgen a partir de los textos leídos en general apuntan a la apreciación subjetiva de los niños. Es decir que no se trabaja con la recuperación de la información del texto, los procesos inferenciales ni con el vocabulario nuevo. A diferencia de la propuesta de *Queremos aprender* – que trabaja con la amplitud y profundidad del vocabulario a partir de textos leídos –, estos manuales y también algunos materiales basados en la investigación científica, como *Dale!* y *Aprendo leyendo*, incorporan actividades de vocabulario de manera aislada, a partir de listas de categorización o del uso de sinónimos, antónimos e hiperónimos. En este sentido, estos materiales no atienden al desarrollo de la profundidad del vocabulario puesto que las palabras utilizadas no surgen

de la lectura y no se incorporan a contextos distintos.

Es importante señalar también algunas cuestiones acerca de la calidad de los textos que se utilizan para el trabajo de la comprensión lectora en el material analizado. Mientras que prácticamente todos los libros analizados contienen exclusivamente textos narrativos o poéticos, *Queremos aprender* cuenta con una importante variedad de géneros. Dado que este programa integra el área de prácticas del lenguaje con ciencias sociales y naturales, incorpora textos expositivos, que resultan una fuente fundamental de vocabulario nuevo, de diferentes organizaciones textuales y de sintaxis más compleja.

Por otro lado, en lo que respecta al sistema de escritura, cabe destacar que en los programas basados en investigación científica – *Queremos aprender, Dale!* y *Aprendo leyendo* – prevalece la postura de la psicolingüística acerca de la conciencia fonológica como precursor fundamental de la alfabetización y de la importancia de la enseñanza sistemática de las correspondencias entre fonemas y grafemas. Sin embargo, los materiales difieren en la intensidad del trabajo y en su organización. *Queremos aprender* y *Aprendo leyendo* son consistentes en la progresión por complejidad creciente, ya que trabajan en un primer momento rimas, sonido inicial e intermedio y posteriormente se introducen elementos mayores como las palabras. Por el contrario, el programa *Dale!* parece seguir un orden un tanto más aleatorio, puesto que simultáneamente al trabajo con fonemas incorpora actividades de escritura de frases y, sobre todo en el material complementario, no controla la complejidad silábica y

ortográfica de las palabras que aparecen en las actividades. Los manuales de *Hola, soy Bambú*, *Pasito a paso* y *Guau* parecen seguir también este orden dispar, pero esto se debe fundamentalmente a que en ellos prevalece un enfoque “mixto”, donde algunas actividades aisladas de conciencia fonológica y correspondencias grafema-fonema se combinan con actividades de escritura espontánea y de reconocimiento de unidades lingüísticas mayores por su forma global, propias de los planteos del lenguaje integral. Otra cuestión que marca una diferencia importante en el material analizado es la dirección en la enseñanza de las correspondencias: mientras que en estos manuales y *Aprendo leyendo* la relación se establece de la grafía al sonido, en *Queremos aprender* y *Dale!* se sigue el orden inverso y se parte del sonido para enseñar la grafía. En este sentido, los manuales y *Aprendo leyendo* parecen seguir los planteos del método fónico tradicional y, por el contrario, en *Queremos aprender* y *Dale!*, prevalece la perspectiva cognitiva actual.

Por último, existen diferencias entre los materiales en cuanto al tipo de letra utilizado. Todos los materiales analizados, excepto *Aprendo leyendo* y *Queremos aprender*, utilizan la imprenta mayúscula tanto para los textos de lectura como para las actividades de escritura y, en un punto determinado, realizan el cambio hacia la imprenta minúscula y cursiva. Sin embargo, las investigaciones en este campo muestran, en primer lugar, que el uso de mayúsculas en la lectura impide el procesamiento visual y la comprensión puesto que no permite atender a las unidades sintácticas de un texto (Rayner, Pollatsek, Ashby y Clifton Jr., 2012). En segundo lugar, existe evidencia empírica

de que el cambio del tipo de letra en la enseñanza entorpece el aprendizaje (Herrick, 1960). Asimismo, la práctica del trazado a mano en cursiva no sólo tiene efectos sobre la escritura y predice el desempeño escolar, sino que además apoya la adquisición de la lectura porque permite atender a los rasgos de las letras y forma conexiones entre las zonas motoras y las zonas de procesamiento perceptivo del cerebro (James, 2017). A la luz de esta evidencia científica, el programa *Queremos aprender* propone desde un principio la letra cursiva para la escritura, con sucesivas actividades de práctica del trazado, y el uso de la imprenta minúscula para la lectura, dado que, según investigaciones recientes, no se observan dificultades para aprender a escribir con un tipo de letra y a leer con otro (Bara y Morin, 2013).

A partir del análisis realizado se observa que la mayor parte de los materiales dirigidos a promover la alfabetización inicial, aunque desde diferentes enfoques, focalizan sobre todo en la enseñanza del sistema de escritura, dejando de lado dimensiones esenciales del proceso de alfabetización como el desarrollo del lenguaje oral. En este sentido, es necesario señalar que la enseñanza del sistema de escritura es necesaria pero no suficiente. Existe evidencia de que con una intervención temprana, sistemática e intensiva los niños pueden dominarlo en pocos meses (Lacunza y Borzone, en prensa). Pero si no se atiende a las habilidades de lenguaje oral desde temprana edad no se avanzará en el desarrollo de la comprensión y producción de textos escritos.

Es posible entender el énfasis que los materiales ponen en el sistema de escritura teniendo en cuenta que, en nuestro país, durante varias décadas dejó de enseñarse,

debido al predominio del enfoque del lenguaje integral (Lacunza, 2017). Sin duda, el hecho de que se vuelvan a incorporar estos contenidos muestra un cambio significativo en los modelos de enseñanza vigentes. Pero si este cambio no es acompañado por una modificación en la enseñanza de los procesos de comprensión y producción de textos escritos que caracterizan a la escritura como instrumento de aprendizaje y de interacción con el mundo, el avance realizado al incorporar una perspectiva cognitiva es sólo parcial.

Asimismo, si los programas dirigidos a promover la alfabetización inicial no atienden al desarrollo integral y no proponen una intervención temprana e

intensiva, en línea con los postulados de la Respuesta a la Intervención y los programas más actuales, la enseñanza continuará dando lugar a una brecha en el aprendizaje de los niños que se agudizará, según muestra el efecto Mateo: los niños de sectores desfavorecidos tendrán cada vez mayores dificultades para avanzar y permanecer en el sistema educativo (Walberg y Tsai, 1983). Precisamente, el programa *Queremos aprender* y el material *Yo aprendo a leer y escribir. Un tutor me enseña* han sido elaborados con el objeto de evitar que se genere esa brecha, que pone en riesgo la posibilidad de que todos los niños tengan en el futuro una vida digna.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. J. (1990) Beginning to Read: Thinking and Learning about Print. Cambridge, MIT Press. *Blumenfeld Education Newsletter*, marzo de 1989. *Blumenfeld Education Newsletter*, febrero de 1992.
- Amado, B. y Borzone, A. M. (2007). *El libro de Zulma. Libro de lectura para segundo grado*. Centro de Investigaciones Lingüísticas, Universidad Nacional de Córdoba. Fundación Arcor – Save the Children: ETIS-AECI.
- Amado, B. & Borzone, A.M (2011). La comprensión de textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales, *Interdisciplinaria* 28 (2), 261-277.
- Anthony, J.L. y Lonigan, C.J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 43-55.
- Bara, F. y Morin, M.F. (2013). Does the Handwriting Style Learned in First Grade Determine the Style Used in the Fourth and Fifth Grades and Influence Handwriting Speed and Quality? A Comparison Between French and Quebec Children. *Psychology in Schools*, 50 (6), 2013.
- Berninger, V. & Corina, D. (1998). Making cognitive neuroscience educationally relevant: creating bidirectional collaborations between educational psychology and cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10 (3), 343-354.
- Berninger, V. y Swanson, L. (1994). Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled writing to

- explain beginning and developing writing. *Advances in cognition and educational practise*. 2, 57-81.
- Bernstein, B. (1964). Aspects of language and learning in the genesis of the social process. En Del Hymes (ed.), *Language in Culture and Society*. Nueva York: Harper and Row.
- Bertin, P., Aguilar, F., Zavalía, C. y Zavalía, M. (2016). *Aprendo leyendo* (cuadernillos 1, 2, 3, 4, 5 y 6). Buenos Aires: Intelectia.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Walters Kluwer.
- Borzone, A.M. (2005). La resolución de anáforas en niños: incidencia de la explicitud y de la distancia. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 22 (2), 155–182.
- Borzone, A.M. y De Mier, V. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo (1 y 2)*. Buenos Aires: Akadia.
- Borzone, A.M., Marder, S. y Sánchez, D.M. (2015). *Leamos juntos*. Buenos Aires: Paidós.
- Borzone de Manrique, A. M. (1997). Los procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: Diferencias socioculturales. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Borzone de Manrique, A.M. & Marro, M. (1990). *Lectura y escritura: Nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bradley, L. y Bryant, P. (1983), Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. *Nature*. 301, 419-421.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*, Madrid: Infancia y aprendizaje.
- Cain, K., Oakhill, J. y Elbro, C. (2003). The Ability to Learn New Word Meanings from Context by School-age Children with and without Language Comprehension Difficulties. *Journal of Child Language*, 30: 681-694.
- Carroll, J.B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-analytic Studies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Chafe, W. (1985). Differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance, y Hildyard (eds.), *Literacy, language and learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Chall, J. (1967). *Learning to Read: The Great Debate*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Chaney, C. (1991). Language Development, Meta linguistic Skills and Emergent Literacy in Three-year-old Children. Recuperado de: <https://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED333988>
- Dalla Fontana, E., Dossi, V., Martingaste, C. (2017). *Sonidos y letras marchando*. Buenos Aires, Akadia.
- Daneman, M. (1988). Word Knowledge and Reading Skill. En M. Daneman, G., G. MacKinnon y T.G. Waller (eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice* (vol. 6, pp. 145-175). San Diego, CA: Academic Press.
- Dehaene, S. (2015). *El cerebro lector*.

- Buenos Aires: Siglo XXI.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annu. Rev. Psychol.* 64, 135-68. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Diamond, A. y Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Functions Development in Children Four to Twelve Years Old. *Science*, 333, 959-964.
- Diuk, B. (2013). *Propuesta Dale! Derecho a Aprender a Leer y a Escribir*. Recuperado de: <http://propuestadale.com/programa.html>
- Diuk, B., Borzone, A.M. y Ledesma, R. (2010). Conocimiento de vocabulario, representaciones fonológicas y sensibilidad en niños pequeños de distinto sector social de procedencia. *SUMMA* 7(1), 33-50.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading* 9 (2), 167-188.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. & Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71 (3), 393-447.
- Elkonin, D. B. (1970). U.R.S.S. En J. Downing (ed.), *Comparative Reading*, Nueva York: Macmillan.
- Ferreiro, E. (coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- Fowler, A. (1991). How Early Phonological Development Might Set the Stage for Phoneme Awareness. *Phonological Processes in Literacy*, 91-117.
- Fuchs, D.; Mock, D.; Morgan, P. L. y Young, C. L. (2003). Responsiveness-To-Intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 157-171
- Ganimian, A. J. (2013). No logramos mejorar: Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Proyecto Educar, 2050.
- Gernsbacher, M. A., y Kaschak, M. P. (2003). *Language comprehension*. Estados Unidos: John Wiley y Sons, Ltd.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In E. Ferreiro & M. Gómez Palacios, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Madrid: Siglo XXI.
- Gumperz, J.J. (1981). From oral to written: The transition to literacy. En M.F. Whiteman (ed.), *Variation in writing*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Hayes, C. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg y E. Steinberg. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Herrick, V. E. (1960). Handwriting and children's writing. *Elementary English* 37, 248-258.

- INDEC Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010) Censo 2010.
- James, K. (2017). The Importance of Handwriting Experience on the Development of the Literate Brain. *Current Directions in Psychological Science* 26 (6), 502–508.
- James, K. y Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1, 32-42.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*. 95, 163-182.
- Lacunza, M.M. (2017). Análisis crítico-reflexivo sobre la teoría de la enseñanza de la lectura y escritura que subyace en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. Tesis doctoral no publicada. Universidad Católica de La Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Lacunza, M.M. y Borzone, A.M. (en prensa). *Queremos aprender: experiencia piloto de intervención*.
- McGee, L. M. y Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher* 60 (8), 742-751.
- Metsala, J.L. y Walley, A.C. (1998). Spoken Vocabulary Growth and Segmental Restructuring of Lexical Representations: Precursors to Phonemic Awareness and Early Reading Ability. En J.L. Metsala y L.C. Ehri (eds.) *Word Recognition in Beginning Literacy* (pp. 89-120). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Miyake, A., Fridman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerte, A., Wager, T.D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latend Variable Analysis. *Cogn Psychol.* 41: 49-100.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction (NIH Publication n° 00-4769)*. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.
- Ojea, G. y Borzone, A. M. (2018). *Alfabetización bilingüe en quom y español* (en prensa).
- Ouellette, G.P. (2006). What’s meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 554–566.
- Perfetti, C.A. (1994). Psycholinguistics and Reading Ability. En M.A. Gernsbacher (ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 849-894). San Diego, CA: Academic Press.
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. y Clifton Jr., C. (2012). *Psychology of Reading*. Nueva York: Psychology Press.
- Rodano, A. y Galdeano, P. (2017). *Hola, soy Bambú*. Buenos Aires: Santillana.
- Rosch, E., Thompson, E. y Varela, F.J., (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Massachusetts: MIT

- Press.
- Rottemberg, R. y Llano, A (2017). *Pasito a paso*. Buenos Aires: Aique.
- Sánchez, M.B. (2019). *Yo aprendo a leer y escribir. Un tutor me enseña*. Tesis de especialización. Cátedra Unesco, UBA.
- Schneider, F.H., Rodríguez, S., Fernández, L. y Prego, P. (2016). *Guau*. Buenos Aires: SM.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) (2010). *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades: Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progreso en la comprensión leyendo. Fundamentos científicos y nuevas Fronteras*. Nueva York: Guilford
- Stein, N.L. y Glenn, C.G., (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. En R.O. Freedle, *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Strasser, K. y Del Río, F. (2013). The Role of Comprehension Monitoring, Theory of Mind, and Vocabulary Depth in Predicting Story Comprehension and Recall of Kindergarten Children. *Reading Research Quarterly*, 49(2),169–187.
- Sulzby, E. (1981). Kindergarteners begin to read their own composition: Beginning readers' developing knowledge about written language. Final report to the Research foundation of the National Council of Teachers of English. Evanston. Northwestern Florida.
- Sulzby, E (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. En W.H. Teale and E. Sulzby (eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Sulzby, E. (1988). Children's early reading development. En A. D. Pellegrini (ed.), *Psychological basis of early education*. Chichester: Wiley.
- Torrance, M. y Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. En MacArthur, C., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.) *Handbook of writing research*. Nueva York: Guilford.
- UNICEF. (2009) *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichi y mbyá guaraní*. Argentina: EMEDE.
- Unicef. (2012). *School Readiness. A Conceptual Framework*. 1,40.
- Vellutino, F.R., Tunmer, W.E., Jaccard, J.J., Chen, R. (2007). Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development. *Scientific Studies of Reading 11* (1), 3-32.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J. y Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading 15* (1), 8–25
- Walberg, H.J. y Tsai, S. 1983. Efectos de Mateo en la educación. *American Educational Research Journal* 20, 359-373