

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**EL PROBLEMA DE LA LECTOESCRITURA EN EL PERÚ:
DESDE LA CRISIS INSTITUCIONAL AL URGENTE
RESPECTO DE LA PSICOGÉNESIS EN EL SEGUNDO Y EL
TERCER CICLO DE LA EBR**

**PARA OPTAR EL GRADO DE MAGÍSTER EN
COMUNICACIONES**

MOISÉS EFRAÍN RAMOS MATÍAS

ASESOR	:	JULIO HEVIA
JURADO	:	LUZMILA MENDÍVIL
JURADO	:	ROLANDO PÉREZ

LIMA, 2010

El problema de la lectoescritura en el Perú: desde la crisis institucional al urgente respeto de la psicogénesis en el segundo y el tercer ciclo de la EBR

Contexto general

Desde hace una década se puso en evidencia el déficit de comprensión lectora en nuestros escolares a partir de las pruebas internacionales PISA 2000 y 2003. El Perú fue uno de los países que peor resultado obtuvo a nivel mundial en ambas y se generó un debate ardoroso sobre el tema en los ámbitos político, académico, social y mediático. Como sucede normalmente, se trató de buscar culpables y de desprestigiar sectores sociales. Maestros, dirigentes, universidades, políticos y especialistas cayeron bajo la lupa de la opinión pública. El resultado PISA fue tema de la agenda política y luego de que se removieran algunos altos funcionarios, se hicieron promesas políticas para conjurar el mal, el ministerio de Educación aprovechó para pedir más dinero al gobierno central y desde el ámbito técnico se iniciaron estudios que terminaron por explicar las variables vinculadas con el desarrollo de la competencia lectora¹.

Dichas medidas cortoplacistas y efectistas aplacaron el desconcierto y lograron alejar la mirada de la opinión pública del problema de la deficiencia en lectoescritura, ayudando muy poco en la mejoría real del problema. Las medidas en el ámbito pedagógico, al margen de las disertaciones complejas, condujeron a la creación del plan lector, más horas para el componente de Comunicación en la escuela y en la incursión en el mercado educativo de métodos que prometían el Grial de la comprensión lectora.

No obstante, las razones concretas porque los niños no leen o lo hacen deficientemente son las mismas por las cuales un policía de tránsito es corruptible o se discrimina a las personas por su opción sexual o rasgos físicos. Esto quiere decir que los niños escuchan en la escuela que la policía es una institución que debe velar por el orden ciudadano, pero de regreso de su colegio son testigos de cómo un policía acepta o pide coima. De igual manera, les han comentado que todos somos iguales en la sociedad, pero ve cómo se estigmatiza y denigra a los homosexuales o a las persona por su fenotipo en los programas cómicos nacionales. Por ello llegan a la conclusión de que hay un discurso oficial nominal y otro real, que es el que importa en la interacción social. De modo análogo, generan un doble discurso vinculado con la lectoescritura: comprenden que hay un discurso oficial en el que debe producir textos para las tareas (a pesar de que la escuela no ha logrado que el niño incorpore la escritura como una forma de comunicación natural y por eso le es

¹ Véanse los estudios de CUETO, Alonso (2007) y el de CARO, Daniel (Coordinador) 2004.

muy difícil redactar) y otro según el cual puede escribir lo que quiera, lo que siente, lo que entiende, lo que necesita, aunque sabe que eso está proscrito porque se hace en la contratapa de los cuadernos y libros o en las paredes. El niño sí escribe en la página central de su cuaderno, en las paredes, en sus libros, a pesar de que muchos maestros interpretan sus textos reales como problemas de socialización o de valores.

Actores sociales involucrados en el problema

El alumnado

La diversidad del alumnado, refiriéndonos básicamente al que acude a la escuela estatal, es diverso en varios aspectos y ello repercute en las políticas vinculadas con la comprensión lectora y la textualización. Por ejemplo, siguiendo a Cassany (1990), la escritura debe ser viva; es decir, es necesario incorporarla a la realidad, de modo que los alumnos sientan que sirve. Por ello, incorporar este proceso a la experiencia cotidiana y vital de los niños supone que el diseño de las programaciones anuales se ajuste a los calendarios agrícolas, a las actividades económicas y laborales de las localidades en las que se encuentran las escuelas. Incluso, en algunos casos, las programaciones deben considerar que los propios alumnos están vinculados a las actividades económicas familiares: los alumnos cuidan el ganado, llevan almuerzo a sus padres, cuidan a sus hermanos menores, preparan la comida, ayudan a vender, acarrear agua o leña, etc.

Entonces estas circunstancias que rebasan propiamente el desarrollo de a lectoescritura se presentan también como una experiencia rica para textualizar que normalmente no se toma en cuenta en los procesos de escritura. De igual manera, el texto se suele circunscribir a un ambiente de laboratorio, alejado de la vida misma: el aula. En ella se tejen las habilidades comunicativas en un contexto que poco dice al niño respecto de su vida y lo lleva a un mundo de fantasía y ensueño, lo que en principio es bueno pero refuerza el vínculo de escritura con la irrealidad. De ahí quizá que los niños piensen que la escritura es un espacio para escapar de la vida, cuando la idea es que en niño encuentre un vínculo con ella en la medida que es un acto inmerso en sus relaciones sociales y que permite vincularlo con su comunidad y con el mundo.

Es común encontrar, cuando uno visita salones de inicial, paredes **recargadas** con afiches, carteles, murales alusivos a personajes de las películas de dibujos animados, osos, princesas, príncipes, personajes de cuentos europeos en versión de Walt Disney. Entonces, ¿cómo se puede trabajar un proceso de textualización vinculado a la realidad con toda una parafernalia de imágenes que abstraen a los niños de su entorno? El aula es en sí misma un discurso

enajenante del entorno del niño: sonrosadas princesas y Blancanieves, rubios príncipes, castillos esplendorosos, etc.

Uno de los aspectos cruciales en este ensayo es la razón por la cual existe una pobre base teórica de la evolución de aspectos biológicos, lingüísticos y psicológicos en el trabajo docente con los niños de 3 a 7 años. En principio, se ha elegido este segmento por dos cuestiones fundamentales: la primera vinculada con la escolaridad; es decir, a nivel nacional, la atención en centros educativos es cuantitativamente relevante a partir de los tres años. Según la distribución de la Educación Básica Regular (EBR)², señalada en el Diseño Curricular Nacional (DCN), el segundo ciclo comprende la educación de niños de entre 3 y 5 años³, y el tercer ciclo, el primer y segundo grados EBR, más o menos entre los 6 y 7 años⁴. De otro lado, se han omitido los demás grados de educación primaria (de tercero a sexto de primaria) porque, según los periodos de maduración lingüística y neuronal, los niños terminan de adquirir su lengua materna y la génesis de la escritura a los 6 ó 7 años. Además, a la misma edad, también han terminado de configurar su estructura afectiva primigenia y, sobre todo, de afinar su capacidad simbólica en distintos tipos de semiosis. Los demás grados de la primaria complementan, sobre la base de lo formado hasta ese momento, los procesos de comunicación oral, textualización y comprensión lectora.

1.2. El habla de los alumnos

Un aspecto básico que debe considerarse para el trabajo en el aula es la variable lingüística, sobre todo en el trabajo de la lectoescritura. La valoración de las distintas formas de hablar en una jerarquía imaginaria y prejuiciosa suele ser un obstáculo para la adquisición de la lectoescritura. Esta conciencia valorativa de las normas es la diglosia, persistente en las escuelas donde los niños tienen como variedad el castellano andino o «motoso»⁵. En escuelas diglósicas se considera la variedad limeña académica como la correcta debido a su prestigio social. Esta situación de discriminación de las variedades regionales o coloquiales modifica las prácticas pedagógicas involucradas con la

² Diseño Curricular Nacional (2009) Ministerio de Educación. Lima p.11

³ A pesar de que es lógico y cierto que los dos primeros dos años de vida son tan o más importantes que el segmento de edad que ocupa este escrito, la discusión no ahondará en este grupo por ausencia de información y de políticas que los consideren importante, por lo menos en el mediano plazo.

⁴ Otra razón por la que se escogió estos segmentos (y no de 0 a 2 años) es que no aún no se ha investigado en el Perú cómo el paradigma de la psicogénesis de la lectoescritura se ha trabajado o se podría trabajar con los niños más pequeños.

⁵ La motosidad es el rasgo que caracteriza a una variedad lingüística diatópica con fuerte influencia de otra lengua; por ejemplo, está presente en hablantes que aprenden castellano, pero que aún conservan rasgos de su L1: un francés que está aprendiendo castellano y vive en Lima o un quechuahablante que ha aprendido castellano sin escolarización y no distingue a las vocales “u” y “o” como fonemas distintos.

lectura, principalmente, pues el maestro cree que la motosidad es un rasgo que debe combatir; entonces dedica sus esfuerzos más en los aspectos secundarios de la lectura, como la pronunciación, cuando el niño lee en voz alta, que en la comprensión lectora apropiadamente.

De otro lado, también es cierto que la variable lingüística es relevante tanto si el niño es monolingüe de alguna lengua nativa y se escolariza en castellano, como si es bilingüe que se escolariza en Educación Bilingüe Intercultural, o si es usuario de una variedad castellana andina con fuerte sustrato de alguna lengua nativa. Es importante preguntarnos qué pasa con los niños cuya lengua materna (L1) no es el castellano, por ejemplo los quechuahablantes, y se alfabetizan en castellano. En esos casos, los maestros se sienten agobiados al no poder resolver problemas concretos de lectoescritura en la educación inicial y los dos primeros grados de la educación primaria. El criterio y la buena fe pueden ser guías hasta cierto punto, pero no agotan las posibilidades de problemas que surgen en la apropiación de los sistemas de escritura (Ferreiro: 1979)⁶. En consecuencia, por cuestiones de prestigio social y de poder, usando conceptos del Análisis Crítico del Discurso⁷, el profesor busca solucionar el problema por analogía con el proceso en castellano o por sentido común, ya que reconocer que no puede manejar la situación (problemas en la interacción social) mermaría su poder y prestigio social. Con ello se limita copiar cómo se trabaja en castellano y reproduce los problemas del trabajo tradicional en la iniciación a la lectoescritura, que son materia de este ensayo. Por lo tanto, el maestro agrega una nueva variable al problema: la dificultad que tiene para pedir ayuda y por eso el alumno tiene una dificultad más que superar en su alfabetización.

Por otra parte, los niños que se apropian los sistemas de escritura y que asisten a programas de Educación Bilingüe Intercultural enfrentan la dificultad de que sus padres, como sienten que deben proteger a sus hijos de discriminación lingüística, se oponen a que aprendan a leer y escribir en su lengua materna, y no refuerzan en el hogar un proceso en el que no confían: que sus hijos aprendan a leer y escribir en su lengua madre. Además hay que recordar que los maestros reproducen las malas prácticas vinculadas con la iniciación a la lectoescritura. De esa forma, una vez más el prestigio de la literacidad sobre otras formas discursivas orales prevalece e impone su gobierno. Es lícito preguntarse, entonces, ¿la alfabetización debe realizarse de igual manera en una lengua ágrafa que en una que sí posee escritura? Lo más probable es que no y en este punto surge otra pregunta: ¿los planes nacionales contemplan las diferencias entre alfabetizar en quechua, en aimara o en

⁶ Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

⁷ Discurso, Poder y Cognición Social. Conferencias de Teun A. van Dijk Cuadernos N°2, Año 2. Octubre de 1994.

castellano? Incluso podríamos agregar ¿tenemos en el Perú estudios o investigaciones que sirvan de soporte a tal propósito?

Los maestros

Los profesores son también actores estelares en el proceso de desarrollo de la lectoescritura en los niños hasta los siete años. Es sabido que el profesor cumple la función de bisagra entre la institución educativa y el alumnado, y por lo mismo está expuesto a las tensiones propias de la interacción social. Por un lado, las prácticas institucionales «resultadistas» exigen que los profesores sigan determinadas técnicas o estrategias pedagógicas con fines a cumplir ciertos indicadores más cercanos a la medición de objetivos que al propio proceso de pedagógico.

Así, muchos profesores se comprometen más con los padres de los niños, con los resultados que los directores esperan, con los supervisores de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y con los profesores del siguiente grado que con el proceso evolutivo del niño, el estadio lingüístico en el que se encuentra o su desarrollo emocional. Los profesores son actores que se encuentran bajo la mirada fiscalizadora de los padres que no son especialistas y fueron alfabetizados tradicionalmente y con mucho esfuerzo. Y cuando alfabetizan respetando el desarrollo del alumno, inmediatamente despiertan sospecha y son criticados. Hace más de cuatro décadas que las investigaciones mostraron que en la etapa de prueba de hipótesis de cantidad de unidades gráficas el niño escribe palabras con muchas letras y puede rebasar los bordes de la hoja; no obstante, los padres sospechan incompetencia en el maestro y creen que hay problema en el dictado; eso significa que comparan resultados con la prácticas pedagógicas tradicionales en las que les enseñaban a los niños a dibujar las letras y respetar los márgenes, aunque estas prácticas no son cruciales en la apropiación de la escritura.

De otro lado, los sistemas de supervisión del ministerio, como las Misiones a nivel nacional o las supervisiones de las DRE, suelen atemorizar a los maestros: el especialista de la DRE puede estar más preocupado en el cumplimiento de los planes, el Diseño Curricular Nacional (DCN), los resultados cuantitativos y el clima organizacional que en los procesos de maduración de los alumnos o cómo se van acompañando las etapas de la psicogénesis de la lectoescritura⁸.

Finalmente los docentes también están preocupados por cómo promocionan a sus alumnos al siguiente grado, sobre todo en el juicio de valor sobre su trabajo

⁸ Ferreiro, E. Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Goodman (comp.), Los niños construyen su lectoescritura. Bs. As. Aique. 1991. Capítulo II.

que el siguiente profesor puede esgrimir en razón de los alumnos. Por ello, el profesor genera explícita o implícitamente una escala de nivel de logro. Cuestiones como si el alumno ya reconoce letras, palabras o frases se tornan fundamentales; así mismo, les parece muy relevante asuntos colaterales al proceso como el trazo de la grafía, la linealidad, el orden, en el caso de la escritura o la decodificación de la letra, la entonación y la pronunciación en la lectura. Claro que tienen importancia, pero no en tal medida ni necesariamente en dichos momentos, si pensamos en niños de cinco años o de primer grado de Educación Básica Regular. En esos casos el profesor se siente en la obligación de que sus alumnos tracen y decodifiquen las letras si no quieren recibir sanciones sociales como comentarios y críticas de sus colegas del siguiente grado. Por ello, es muy importante mostrarse como eficiente ante su gremio, ya que de esto depende su capacidad de promoción o de negociación.

Las instituciones formadoras de profesores

Las instituciones formadoras de maestros, lamentablemente, por la oferta y la demanda del mercado laboral han visto mermado su prestigio en la última década, lo que ha generado que las facultades de pedagogía no sean consideradas como lo ameritaría la responsabilidad de la formación humana y técnica de un país. Por lo tanto, no se estimula la investigación aplicada a los aspectos teóricos de la problemática de la lectoescritura.

Los textos que circulan sobre comprensión lectora y textualización están vinculados a explicar la sociología del problema y sus implicancias, o a ofrecer métodos, estrategias y técnicas como la panacea de los males. De ese modo se ha acumulado una interesante bibliografía sobre la problemática desde las ciencias sociales, pero son escasos los textos sobre los fundamentos psicológicos, lingüísticos que apoyarían una comprensión del proceso de la lectoescritura en los primeros siete años de la infancia. ¿Cómo cambiar las prácticas anacrónicas y a veces contraproducentes en la escuela si no se conoce e implementa las miradas teóricas al respecto? Si esta literatura existe en las universidades, se usa más como dato que como enfoque o marco teórico de referencia, a pesar de que en otros países de la región, como Argentina y Chile, ya se ha implementado este enfoque hace por lo menos tres décadas.

En buena cuenta, si no se comprende a cabalidad la apropiación de los sistemas de escritura, si no se trabaja bien en los cursos de pregrado y si los futuros maestros no se empoderan de este enfoque, no lo podrán incorporar a sus diseños y prácticas pedagógicas, y si esto no sucede, los estudiantes, cuando egresen, seguirán reproduciendo formas inadecuadas, ya para el siglo XXI, de trabajar la lectoescritura. En conclusión, las instituciones encargadas de formar docentes, salvo excepciones, reproducen una forma anacrónica de

trabajar la lectoescritura en el aula y por ello, cuando el ministerio trata de revertir este problema, los profesores retienen lo que entienden que deben incorporar a sus aulas: el método, el recurso, la estrategia y la actividad interesante, pero no el fundamento teórico que haría la diferencia y el cambio real.

El Ministerio de Educación del Perú (Minedu)

El Ministerio tiene políticas de trabajo y planes nacionales para mejorar las habilidades lectoras y de redacción. En ese sentido el actual gobierno se ha propuesto fortalecer a través de varios frentes las capacidades comunicativas básicas. Un ejemplo es el Programa Nacional de Formación y Capacitación (Pronafcap), de la Dirección de Educación Superior Pedagógica, el cual tiene como meta fortalecer las bases pedagógicas de los maestros y las capacidades comunicativas de los alumnos. Además debe difundir el enfoque comunicativo textual y promover el marco teórico de la génesis de la lectoescritura, para lo cual ha creado las Misiones, equipos multidisciplinarios que tienen como objetivo monitorear la calidad de la educación a nivel nacional. También cuenta con la supervisión local de las UGEL. No obstante, y a pesar de que en los últimos años hay esfuerzos por coordinar las intervenciones, todavía existen ciertos problemas; por ejemplo, Pronafcap capacita haciendo énfasis en el enfoque comunicativo textual para el área de Comunicación, pero es probable que el especialista de la UGEL supervise con un enfoque distinto; en esa circunstancia, el maestro se encuentra entre un doble discurso y como el especialista es quien tiene el poder de calificarlo, obviamente desestima lo trabajado en Pronafcap.

Como se puede observar, los cambios de las prácticas tradicionales de trabajo de lectoescritura tienen obstáculos de gestión de la educación. Por eso es complicado pensar que la renovación de paradigmas en la lectoescritura se podrá realizar en el corto o mediano plazo; no obstante, es importante plantearse la tarea de trabajar el problema desde distintas áreas desde el ministerio a partir de la evidencia de que el modelo tradicional produce resultados cuestionables.

Otras instituciones vinculadas con el proceso: Asociaciones de Padres de Familia, Sutep y la comunidad

Hace algún tiempo, en una capacitación ofrecida a especialistas académicos de varias universidades sobre cómo mejorar la lectoescritura en el segundo y tercer ciclo EBR, los profesores universitarios preguntaban qué tenía que ver el Sutep con los problemas de lectoescritura en los primeros años. La respuesta fue que los propios maestros referían la existencia de cierta inercia frente a lo “novedoso”. Ya sea como excusa o por intervención del gremio, los profesores

se oponían a todo lo que fuera desconocido o “novedoso”, sobre todo si se impartía desde el ministerio. Más allá de que sea cierta o no la intervención de Sutep, en el imaginario docente todavía se representa a esta organización como actor político válido que sirve de contrapeso a un gobierno que, en la opinión del magisterio, no representa sus intereses. Por ello, sindicato mencionado debería refrendar o aprobar las decisiones vinculadas con la educación; de esa forma, persiste la idea de que lo que se quiera aplicar debe tener la venia de esta institución, a pesar de que haya perdido peso político hace varios gobiernos.

De esta manera, es válido indagar sobre las representaciones sociales de maestros respecto a las capacitaciones del ministerio. En principio se asume en el discurso del Sutep que cada gobierno valida su poder ideológico desde la imposición de paradigmas y concepciones teóricas que respaldan su poder político. Muchos docentes están convencidos de que la psicogénesis de la lectoescritura es algo así como el estandarte académico de este gobierno y que, por tanto, no hay que tomarlo tan en serio porque el siguiente gobierno vendrá con otro marco teórico. Y cuando los maestros reciben capacitación, lo que tratan de rescatar son recursos que les permitan una interacción social más eficiente en el aula. Vistas así las cosas, el Sutep tiene poder no tanto político o representativo, sino más bien ideológico: ha introducido la suspicacia como resistencia al cambio y el descrédito como filtro de lo impartido por el ministerio.

Por otro lado, las Asociaciones de Padres de Familia también son actores importantes en este escenario. En principio son entes preocupados por fiscalizar el proceso educativo, lo cual es, por lo menos, laudable. El inconveniente es que manejan un discurso pragmático cortoplacista; esto quiere decir que, al no tener elementos de referencia teóricos que les permitan discernir qué niveles de logro deberían exigir en la lectoescritura, miden la calidad del proceso mediante indicadores superficiales como en qué letra del alfabeto está la profesora de inicial, como si existiera en sí mismo una gradación según la cual aprender la “R” es más complejo que la “B”. Así mismo, cuando algún supervisor visita el aula de un profesor de segundo grado, por ejemplo, los padres piensan que si uno de sus alumnos lee en voz alta y sin trabas fonarticulatorias, entonces su clase está muy bien en lectura, a pesar de que si se indaga de qué trató lo leído no se obtengan respuestas satisfactorias. Lo más frecuente en esos casos es que los padres de la asociación no cuenten con criterios y parámetros adecuados, pero sí ejercen presión sobre los maestros, y estos muchas veces buscan complacerlos.

En ese sentido, preocupa el hecho de que ante cierto vacío de poder o una devaluación de la figura del maestro en el aula, los padres se asuman como especialistas, guiados casi exclusivamente por sus experiencia personal de

cuando fueron alumnos o por intuiciones pragmáticas; incluso pareciera que el sentido común los ampara: “Si yo aprendí a leer y escribir con el silabario y las planas, ¿por qué se quiere cambiar la forma de aprender a leer y a escribir?”. Este problema lleva a pensar en un par de cuestiones: en primer lugar, no hay respuestas institucionales al respecto; la escuela no tiene respuestas como institución frente a este cuestionamiento de los padres porque sus maestros no han incorporado el marco teórico correspondiente que podría argumentar con solvencia el enfoque comunicativo textual de Diseño Curricular Nacional, por ejemplo. Por otro lado, es preocupante que a partir de que los profesores no puedan explicar cambios en el trabajo docente de forma convincente, los padres piensen que tienen la opinión adecuada o que son especialistas en lectoescritura. Esto último no abona en favor del oscurantismo en la escuela o apoya el trabajo vertical de los maestros como los únicos conocedores de cierta información para iniciados, sino que los padres deben reconocer a los docentes como interlocutores válidos. Es decir, los padres son actores cruciales en la formación de los niños y la democratización del proceso educativo necesita su opinión y trabajo, pero eso no quiere decir que deban tener la razón. Lo lógico sería que se negocien las propuestas en reuniones de padres de familia mediante argumentos sólidos que tengan fundamentos pedagógicos avalados en una teoría consistente.

Otra razón del desprestigio del maestro en el aula está vinculada con la transformación de la institución escolar en una empresa en el ámbito de la educación privada. Muchos colegios particulares, que no llegan a configurar una imagen sólida en el mercado, tienen que ceder ante las demandas de los padres para que estos no saquen a sus hijos del centro educativo. Entonces, en la lógica del mercado, exigen resultados concretos que ellos puedan entender y validar y se espera que el niño pueda “leer”⁹ en inicial, escribir “correctamente”¹⁰ en primer grado o que la escuela brinde cursos preuniversitarios en la secundaria¹¹, aunque esto suponga descuidar otras áreas cruciales para la formación del niño, como la formación artística y la educación física. En esa lógica, los padres de familia de la escuela pública comparan y llegan a la conclusión, basados en la creencia de que la educación particular es mejor que la estatal, de que deben exigir a la escuela resultados

⁹ Leer no es decodificar la letra; no obstante, el padre espera que su hijo decodifique las grafías de forma fluida, aunque no entienda lo que decodifica.

¹⁰ Se espera que él maneje la ortografía en primer grado cuando, según la génesis de los niveles de lectoescritura, este aspecto formal se debe trabajar desde el segundo o tercer grado en adelante.

¹¹ Los colegios preuniversitarios no preparan, como su nombre lo indica, para la vida universitaria, lo cual sería loable, sino para el examen de admisión; por ello, entrenan en técnicas para responder preguntas tipo en el mínimo de tiempo sin importar si el alumno entiende lo que está haciendo o si esa aprendizaje lo pueda transferir a otros contextos, lo que conduce a una automatización del proceso educativo.

concretos. Se ha convertido al colegio en una institución comercial en la que los padres son los clientes y por eso plantean exigencias, lo cual no estaría mal si tuvieran acceso a información de calidad para saber lo que más conviene en el servicio brindado.

De una forma u otra los maestros han perdido prestigio social y su posición como el que sabe sobre cuestiones técnicas puede ser cuestionada. Si comparamos al docente con el médico, se puede apreciar cómo un papá no cuestiona el trabajo del pediatra ni pone en tela de juicio su diagnóstico o tratamiento; en cambio, pero sí cree que puede opinar sobre cómo el maestro debe trabajar con su hijo. Lo anterior nos lleva pensar que el discurso docente está venido a menos y que el maestro a veces no tiene en el padre a un aliado del trabajo de la comprensión lectora, sino a su fiscal. Se ha invertido el rol vertical: hace unas décadas el maestro era la autoridad y el padre hacía lo que el profesor indicaba; ahora, el padre asume que el profesor debe hacer lo que él indica. Cualquiera de las dos relaciones asimétricas va en contra de una institución escolar democrática.

Luego de que los niños se han iniciado en la lectoescritura, los padres quisieran que escritura y lectura sean herramientas de empoderamiento de lo supuestamente “culto”: la representación de la lectura como medio de apropiación de la cultura dominante es muy fuerte. De ese modo, los padres quieren que sus hijos sean “cultos”¹² y, aunque no han leído a García Márquez o a Góngora creen que la lectura debe proporcionarles a sus hijos la posibilidad leerlos y con ello tener más posibilidades de movilidad social. También están firmemente convencidos de que la lectoescritura es un instrumento de profesionalización o que los ayudará a insertarse, por lo menos, en la población económicamente activa (PEA). En ese sentido, los niños se ven forzados a enfrentar dos discursos distintos sobre la lectoescritura: un discurso idealista, en que el niño debe leer a Vallejo o Shakespeare, y otro instrumental que debe servir para una adecuada inserción laboral, pero ambos alejados de la idea de que la lectura y la escritura son medios de interacción social. De ahí que si un profesor no trabaja con narraciones validadas por la cultura dominante y occidentalizada, como cuentos de Perrault o Dickens, no está haciendo bien las cosas.

Para el caso de la corrección o hipercorrección normativa ocurre lo mismo: los padres están convencidos de que la escuela es un medio para “mejorar” el habla, como si eso fuera posible¹³. Si un niño de siete años escribe un cuento

¹² KROTZ, Esteban (1994) «Cinco ideas falsas sobre la “cultura”». *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Yucatán, volumen 9, octubre-diciembre, núm. 191, págs. 31-36.

¹³ Las teorías sobre la adquisición del lenguaje han mostrado hace algunas décadas de que no hay variedad lingüística mejor que otra; por lo tanto, no hay nada que mejorar en sentido estricto.

que empieza “Dice que había un niño Felipe que estaba en su tía Nicucha...”, el profesor combatirá su sintaxis porque al parecer de los padres eso suena mal o sospecha cierta “contaminación”; aunque no es consciente de que se trata de sustrato quechua¹⁴; sabe que no suena como él cree que debe ser un castellano prestigioso y por eso supone que el profesor no está trabajando bien.

En conclusión, el maestro se siente presionado entre complacer a los padres y quedar bien con el supervisor, pero lamentablemente descuida el proceso de desarrollo de la escritura y de la lectura en los niños. Por ello, es importante integrar a las asociaciones de padres al trabajo del maestro con la información adecuada, de modo que gane aliados en la tarea de desarrollar la lectoescritura en los niños.

El problema de la lectoescritura en el contexto peruano

Es ya casi un lugar común en discusiones pedagógicas el problema del deficiente nivel de comprensión lectora y producción de texto de los niños peruanos. Al respecto, se han esgrimido muchas razones, explicaciones y soluciones, que van desde cuestiones más externas al problema, como la incidencia de las nuevas tecnologías de la información (los niños, supuestamente, ya no leen porque están conectados a Internet o porque consumen demasiada televisión), hasta que no hay disciplina en el hogar o el aula. También se han propuesto razones políticas e institucionales vinculadas con problemas de lectoescritura; en ese sentido, no hay una propuesta en el mediano o largo plazo, por ejemplo, una propuesta integral que trabaje el problema desde las políticas nacionales de lectoescritura con las entidades formadoras de profesores en Comunicación, con las capacitaciones de los maestros y las Direcciones Regionales de Educación. Lo que hay son esfuerzos particulares de algunas de las instancias mencionadas, pero que no se pueden llevar a cabo porque como las demás instancias no manejan los mismos parámetros técnicos, lo que hace una no es reconocida por las otras. Si los profesores reciben capacitación en el programa Pronafcap y lo aplican en sus colegios pueden encontrar como respuesta desde cierta inercia institucional hasta oposición, pues puede suceder que su supervisor desconozca el enfoque Comunicativo Textual o la mirada constructivista de la alfabetización y, por lo tanto, desconfíe o descalifique propuestas renovadoras

¹⁴ Las variedades lingüísticas menos prestigiosas, como el dialecto castellano andino, han sido objeto de menosprecio de sus propios hablantes y discriminación lingüística de los hablantes de la variedad prestigiosa desde la Colonia (HIRSH: 2008).

de trabajo en Comunicación provistas. Por tal motivo, es urgente concertar, coordinar, armonizar la ejecución de programas, capacitaciones y del Diseño Curricular Nacional en el área de Comunicación Integral, de modo que se maneje una solo enfoque integral.

En esta tarea, a nivel general, es imperativo empezar llenando los vacíos teóricos relacionados con la génesis de la lectoescritura. Lamentablemente, a pesar de la gran cantidad de información respecto del problema del bajo rendimiento en las competencias comunicativas orales y escritas, hay importantes carencias respecto del enfoque evolutivo-constructivista de la alfabetización. Lamentablemente, el vacío es más significativo en las etapas cruciales del problema: el segundo y tercer ciclo de la EBR (de 3 a 7 años), y que justamente es la materia del presente ensayo. Iniciar un esfuerzo de cimentación teórica ayudaría a solucionar el problema en el mediano plazo. Interesa discutir las causas del problema vinculadas con lo institucional y con las carencias teóricas.

Es crucial trabajar la etapa en la que los niños se hacen lectores eficientes y usuarios de la escritura, pues es un momento crucial. Luego, en el resto de la escuela, solo van a desarrollar, ampliar y contextualizar lo realizado previamente, pero si no se refuerza adecuadamente esta etapa será casi natural que no incorporen estas estrategias comunicativas en su bagaje funcional. No encauzar este potencial lector y redactor significa un desperdicio y por eso los niños peruanos no leen y escriben como quisiéramos, hecho patente en las pruebas internacionales PISA ya mencionadas.

Para este ensayo se ha tomado como referencia el trabajo realizado en consultorías y capacitaciones en algunos programas del ministerio de Educación en los que se capacitaron a docentes de Lima, Cerro de Pasco, Huánuco, Ica, Cusco, Andahuaylas y Arequipa, tanto de nivel inicial, primaria, secundaria y universitario sobre teoría de adquisición del lenguaje, el proceso evolutivo de lectoescritura, sistemas de escritura, entre otros temas vinculados al problema de cómo el niño de 0 a 7 años va logrando capacidades, destrezas y competencias en la lectoescritura. Tales experiencias permiten constatar que uno de los principales problemas del trabajo es el escaso conocimiento, dominio y aplicación de estos temas en los planes curriculares de las facultades de educación o su aplicación en los diseños de los cursos y sus respectivas actividades. Ante esa situación cabe preguntarse ¿cómo un profesor puede alfabetizar niños si no conoce el nivel de logro que espera, al desarrollar una competencia mayor de lo que ellos pueden alcanzar? La respuesta más obvia es que esas carencias teóricas debieron resolverse en las facultades de Educación o con capacitaciones del ministerio de Educación, pero eso no sucede.

Una de las razones básicas de la escasa difusión es que se trata de un enfoque teórico de fines de los 70. En castellano, la teoría de base se formaliza o difunde a partir del año 1979 con el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Por razones cronológicas muchos de los actuales docentes vinculados con la toma de decisiones, supervisiones o planificadores no pudieron leerlo, trabajarlo e integrarlo a sus prácticas educativas y quienes sí lo hicieron reconocen que les fue muy difícil aplicarlo. Es que no era normal en los centros educativos una propuesta constructivista que suponía el cambio radical de paradigmas que el maestro había trabajado durante su formación en la facultad. Por lo demás, el grupo de profesores que sí pudo aplicar este modelo psicolingüístico de lectoescritura lo hizo en cursos generales, como un modelo más, validando solo algunos aportes que se ajustaban a su forma tradicional de trabajar. Finalmente, cuando el maestro, ya en ejercicio, recibe capacitaciones del ministerio, carente de este instrumental teórico, espera recibir métodos, estrategias, consejos que van a integrar en su práctica docente, pero que, en realidad no cambiarán su forma tradicional de trabajar la lectoescritura. Y ese es justamente el problema: los aspectos que permitirían un cambio estructural en las formas de trabajar la lectoescritura no son de forma o didáctica, sino de un enfoque más profundo, con una perspectiva amplia y, sobre todo, que integre y respete los procesos cognitivos en los que el educando se encuentra.

Por eso importa abandonar las prácticas en las que el maestro es el centro del desarrollo educativo, los diseños que quisiera enseñar y las creencias sobre cómo se alfabetiza basadas en procesos repetitivos cuando el niño llega a la escuela para iniciar su comprensión lectora o su habilidad de textualizar. Estos supuestos explican por qué la escuela peruana piensa que la mejor manera de “enseñar” a hablar, leer y escribir es la modelación y la repetición sobre la base de la memoria y por qué el Perú en la prueba internacional PISA tiene resultados muy lamentables.

Es urgente revisar el factor teórico implicado si se quiere solucionar el bajo nivel de lectoescritura. Hay un gran vacío teórico que será un problema incluso realizando una gran inversión en gestión de la educación o en materiales. En ese sentido, se necesita ahondar y discutir cómo se podría empezar a superar esta dificultad, aclarando un poco el panorama, investigando otras y vinculando conceptos de sociolingüística, psicolingüística y pedagogía. Así mismo, es importante ligar este problema teórico puntual con la situación más general: la inercia institucional y de gestión educativa relacionada con la alfabetización. Es pues, como se ha señalado, perentorio coordinar esfuerzos entre el ministerio, las direcciones regionales de Educación, las UGEL, SUTEP y las facultades e institutos formadores de docentes para difundir la teoría y

didácticas que consideren el enfoque comunicativo textual, la adquisición del lenguaje y la psicogénesis de la lectoescritura.

Relaciones de poder, crisis institucional y problemas de lectoescritura

Las instituciones han entrado en crisis (Dubet, 2006), pues representan organizaciones sociales donde las relaciones son asimétricas y verticales: hay un sujeto que decide, manda y controla la información y otro que obedece, es receptivo y dependiente. Por ejemplo, en la institución de la familia tradicional el padre decide, la madre apoya y los hijos obedecen; en la escuela, los directores administran, los profesores ejecutan y los alumnos obedecen; lo propio ocurre en las instituciones armadas, congregaciones religiosas, partidos políticos y los ministerios.

Con esa lógica jerárquica se ordena y se obedece y si se trata de una instancia paralela se negocian decisiones y favores a cambio de favores; por ello los administradores del sector educativo toman decisiones por cálculo político. Es extraño observar, por ejemplo, una sesión del pleno del Congreso donde los votos sean autónomos y a partir de una reflexión respaldada por argumentos. Por lo tanto, es difícil encontrar un docente que se preocupe por el desarrollo evolutivo de sus alumnos si es que no está sintonizado con algún propósito político predominante. Incluso parece subversivo trabajar de forma distinta a la mayoría, a pesar de que existan razones para ser disidente. Vistas así las cosas, los maestros están muy preocupados de no quedar mal frente a los demás, pues pueden ser vistos como obstáculos o profesionales disfuncionales y su mayor interés es conseguir buenos resultados en las encuestas o procurar que sus alumnos obtengan niveles de logro previstos por las instancias supervisoras.

La institucionalidad tradicional se ha convertido en un problema para la gestión de procesos y la obtención de logros en muchos espacios públicos. La institución obstaculiza, se opone, desalienta todo aquello que suponga movilización y cambio. Es suspicaz frente a lo novedoso y lo acepta si es que demuestra apoyar a los grupos de poder imperantes. La razón es que no está dispuesta a ceder el poder que le ha costado imponer. De ese modo, el autoritarismo se disfraza de principios rectores y la verticalidad de disciplina y van construyendo su propia escala de principios o valores para perpetuarlos, otorgándoles un fuerte simbolismo que disuade cualquier tipo de diferencia o heterodoxia.

La movilidad social de las sociedades actuales, que la meritocracia o la emergencia de nuevos grupos de poder cuestionan hostigando los cimientos de las instituciones, pone a prueba los mecanismos de defensa de las instituciones tradicionales. De igual modo, en el escenario actual, el manejo de la información, tan importante para preservar el *status quo*, porque era privilegio de unos pocos, la marca que distinguía a algunos de la mayoría, se ha ido democratizando. . En contraste, hoy es fácil acceder a información casi de cualquier tipo y por eso la institución siente que una de las formas de sustentar su poder se resquebraja. De ahí el recelo por la instauración de nuevos discursos alternativos a los procedimientos tradicionales.

El sistema educativo no es ajeno a las vicisitudes de la institución tradicional y los nuevos enfoques que desconocen las prácticas pedagógicas tradicionales son sospechosos, cuando no subversivos. En consecuencia, algunas de las razones para no poner en práctica los aportes de la psicolingüística, la antropología o la lingüística están más vinculadas al recelo institucional que a razones pedagógicas. Para contrarrestar esta inercia sistemática habría que aplicar una gran fuerza inicial que la modifique de manera definitiva, lo cual es poco probable en el país con un pobre ejercicio de ciudadanía. Otra opción es que desde varios frentes se vaya creando espacios de debate público, insembrando prácticas democráticas en de las instituciones, de modo que las jerarquías anquilosadas se vayan diluyendo; y promoviendo el flujo de información en distintas direcciones y sentidos.

Este problema tiene varios factores asociados que muestran las relaciones de poder involucradas. En principio, se parte del hecho de que, como señala Dubet¹⁵, las instituciones han entrado en crisis y por ello la escuela, que es una institución básica, también está siendo remecida. Desde el punto de vista histórico, en ellas reposaba la regulación y el contenido del dinamismo social: los hijos obedecen a sus padres, el soldado al oficial, el empleado al gerente, el alumno al maestro, etc. De esa forma, se instauraba el orden no solo por el miedo al castigo por parte del Estado, sino de una forma más profunda: se formateaba las conductas hacia la construcción de un ciudadano más dócil, predecible y conformista. Con este programa institucional se ahorraba mucho recurso en negociar con lo disidente, lo subversivo. Las instituciones pues tuvieron como función principal¹⁶ reproducir y mantener las estructuras de poder a través de un discurso regido por principios indiscutibles como la disciplina y los valores “sagrados”.

¹⁵ DUBET, François (2006) “El declive y las mutaciones de la institución”. Burdeos, *Revista de Antropología Social*. Año 2007, número 16 pp. 39-66.

¹⁶ En el Perú, esta mirada vertical aún no se ha perdido y es uno de los problemas institucionales del sistema educativo.

Como se puede constatar, las instituciones básicamente preservan principios, modos de actuación política y valores mediante discursos¹⁷ en la familia, la iglesia, la escuela y el Estado. Todo lo que atente contra las instituciones es irrespetuoso, pecaminoso, desobediente o ilegal. En un país como el Perú, donde las instituciones tradicionales se resisten al cambio y las prácticas democráticas en la familia, la escuela y el Estado son solo un proyecto. Por ejemplo, la escuela todavía se rige por principios básicos como valores sagrados, vocación de los maestros, santuario escolar, liberación a través de la disciplina. La escuela, en sintonía con el discurso familiar de obediencia, se resiste por defecto al cambio: es más fácil repetir que arriesgar nuevas miradas teóricas, prácticas y métodos, y opuestamente es difícil incorporar los aportes de otras disciplinas por miedo al error: si algún profesor cruza la raya de lo establecido lo hace como si estuviera al margen de lo legal. Pero la transformación de las sociedades de la información y la necesidad de adaptarse a cambios vertiginosos han comenzado a resquebrajar los programas institucionales tradicionales y eso genera un profundo sentimiento de crisis en los actores involucrados. Estamos pues ante la oportunidad de ser parte de la transformación de la institución escolar en una más dialógica, democrática y política.

Las relaciones de poder involucradas en la implementación de la lectoescritura complejizan el trabajo docente. Por un lado, existe el discurso institucional que predica enfrentar el problema educativo, pero que materializa solo sus aspectos marginales, como crear comisiones de trabajo o adquirir materiales con criterio populista (compra de computadoras, instalación de Internet en algunas escuelas públicas, etc.). La verdad es que no parece haber más voluntad política sobre este tema sino de utilizarlo como plataforma de propaganda partidaria o del gobierno de turno. La otra especulación es que sí hay voluntad política, pero no una buena asesoría técnica que realice planes de mejora bien estructurados; en ese caso, podríamos sospechar de cierta incapacidad ejecutiva debido que la mayoría de los cargos de confianza, que aseguren el poder de cierto grupo de interés, es ocupada por personas que no cumplen con el perfil adecuado.

Otro tema relacionado con la clase dirigenal, quizá más difícil de modificar, son los grupos que detentan el poder como prebendas personales. Y es que muchos funcionarios asumen los cargos en beneficio propio, y entienden las estructuras jerárquicas basadas en una segmentación feudalista; no son inusuales las camarillas que se disputan los cargos ni las estrategias para colocar a los de su facción, entronizando así su dominio en determinada institución. Las camarillas suelen negociar o se alinean al partido de gobierno,

¹⁷ VAN DIJK, Teun A. (2009) *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

al director regional, al supervisor de la UGEL o al director del colegio y todos cogobiernan. Esta situación desanima a los maestros a comprometerse con la innovación, de manera general, y específicamente con la lectoescritura, pues temen ir en contra de determinado grupo y creen que podrían sufrir represalias.

Celos profesionales y falta de compromiso

Otros obstáculos del trabajo en educación son los celos profesionales en un contexto en el que los criterios de reconocimiento profesional nunca han estado muy claros. Solo con la formación de la carrera magisterial los parámetros de ascensos son más transparentes, pero se trata de un hecho reciente que ojalá mine las relaciones de poder tradicionales, el compadrazgo, el padrinazgo y demás formas de clientelaje. En estas circunstancias, un docente nuevo o que no pertenece a un grupo tiene que negociar o es marginado y en esas condiciones difícilmente podrá gestionar un cambio o mejora a su favor, pues no se le evaluará por sus sugerencias sino por su filiación a algún grupo de poder. Lo previsible es, en esas condiciones, que luego de algunos fracasos caiga en la apatía y la desmotivación por el cambio.

Es mucho lo que puede perder un profesor con cierto estatus en la escuela. Para decirlo crudamente: llegar a cierto cargo le ha costado demasiadas negociaciones y concesiones; por eso, siente que debe proteger su puesto mediante la lealtad a sus superiores. El temor de echar a perder una carrera lo lleva a defenderse con estrategias que parecen más de los partidos políticos que del magisterio. Se recela de los que son potencialmente competentes, se descalifica el logro del que puede ser un líder de opinión, se le quita respaldo institucional si surge algún problema o se la sobrefiscaliza con el afán de encontrarle alguna falla. En un ambiente hostil, campean la desconfianza y la suspicacia. Los nuevos proyectos, las propuestas de mejora en los procedimientos, la capacitación por motivos personales y el ofrecimiento voluntario para ciertas comisiones son vistos con ojos suspicaces y como un intento de ampliar su poder. Por eso es muy complicado que los maestros sean espontáneos y predispuestos a rechazar enfoques distintos. La desconfianza se vuelve habitual cuando se ha negado espacios de diálogo, pero también cuando el docente se aferra a pequeñas parcelas de poder, lo que muestra cuán poca seguridad y confianza tiene en su capacidad profesional. Es frecuente descubrir en las UGEL o los colegios a un profesor antiguo haciendo la vida imposible al nuevo que puede ser su competencia, escondiéndole información y subestimándolo, porque teme que le vaya a quitar el puesto o el favor del grupo de poder.

Inercia institucional

La inercia institucional es un problema de fondo que obstaculiza las políticas del ministerio. Por un lado, existe un desconcierto generalizado desde hace un par de décadas ante los distintos y desalentadores resultados en competencia lectora y escritural. Se han esgrimido razones de cambios de paradigmas en el manejo de información, generados a partir de la irrupción de internet y de la necesidad voraz de lo tecnológicamente nuevo, más potente y con menos peso¹⁸ en general y sobre todo en las escuelas: se prefiere la presencia de las TIC a la innovación de formas de trabajo, como si la tecnología solucionara los problemas pedagógicos o supliera las carencias teóricas de fondo. Se ha difundido cierta ansiedad de reemplazar marcos teóricos, enfoques didácticos por métodos y consejos prácticos: actividades más ligeras, de corto plazo y que puedan manejarse en poco tiempo y sin esfuerzo. Esta forma de trabajar efectista se ve refrendada por un discurso mediático del pragmatismo facilista y cortoplacista.

Sería ingenuo pensar que se trata de una dificultad solo del ámbito educativo. Es penoso constatar cómo, en el plano de la política nacional, el poder ejecutivo brinda medidas *ad hoc* para sobrellevar algún impase grave o crea comisiones investigadoras o regala títulos de propiedad o hace excepciones tributarias. En tal sentido, el sector educación es un reflejo de una forma de gestión improvisada, autocomplaciente y populista; no es de extrañar que, en el ámbito de la educación, se creen planes nacionales de emergencia o se sustituyan autoridades ante faltas ortográficas en materiales educativos. Como no diseñan planes a mediano o largo plazo ni se acepta la implementación de nuevos aportes teóricos, parece hasta lógico que se reaccione con ese tipo de trabajo efectista frente a deficiencias concretas, instaurándose como un discurso entre las instancias docentes y administrativas de la educación en el Perú. Y no estaría equivocado quien postulara que el problema educativo no está aislado de otros ámbitos como el empresarial o institucional. Por el contrario, la crisis institucional educativa es una consecuencia de la ineficiencia de los grupos políticos que no pueden conducir un proceso de transformación de la institución educativa y de la sociedad en general.

Por lo expuesto, la inercia institucional sobrecoge al maestro que suele estar desmotivado y ocupado en aplacar problemas concretos, con una visión que muestra una vigencia convenida y transitoria. ¿Para qué incorporar nuevos aportes teóricos si de él no depende la aplicación de los mismos? En el área educativa hay desconcierto y descrédito de todo aquello que parezca que está

¹⁸ TORRES, Jurjo (2006) La desmotivación del profesorado. Madrid: Morata. p. 36

asociado a lo nuevo y, por defecto, hay una resistencia a lo distinto en el área de la lectoescritura. Pareciera que se ha consolidado el discurso de que es más sencillo no hacer nada que implique riesgo, sobre todo si lo nuevo puede ocasionar problemas. Se ha instaurado una suerte de depresión social, de desmotivación endógena que hace resistencia al cambio. Sin embargo, este escenario se presenta como una oportunidad de reestructurar las formas de trabajar en el sector educativo.

En situaciones en las que las relaciones sociales sí funcionan, los cambios de paradigma radicales no son bienvenidos, encuentran resistencia, pues no hay necesidad de cambio. Por el contrario, en el Perú, como es patente que el paradigma institucional y educativo han colapsado, se presenta una oportunidad única que se debiera aprovechar: la instauración de modelos más democráticos y participativos en el colegio. La construcción de espacios dialógicos y respetuosos estaría en consonancia con nuevas perspectivas teóricas vinculadas con la alfabetización.

Problemas de empoderamiento de cuestiones teóricas

El problema de comprensión lectora

Una de las intuiciones principales de este ensayo es que el problema básico por el cual los alumnos de primaria no leen es porque se están desacreditando los procesos individuales, la textualización y comprensión lectora con los que llegan a la escuela. Es decir, los maestros, por principio, piensan que los alumnos llegan sin saber nada y empiezan la “enseñanza” de la lectura basados en el desciframiento de las grafías y de ilación en la pronunciación de los sonidos que representan. A nivel semántico se trazan como meta que el niño repita lo que él quiere escuchar lo que les ha leído: nombres de personajes, circunstancias, hechos, pero rara vez se admite una idea disidente que pueda ser producto de una elaboración mental propia. Se supone que como es tangencial o no responde a la actividad programada, entonces no es relevante, cuando justamente esa puede ser la representación mental personal creada a partir de lo entendido y es producto de una relación dialógica con el texto. El maestro pierde una valiosísima oportunidad de encauzar al niño en la lectura. Además, si no refuerza su comprensión personal del texto, este no entenderá el valor real de la lectura e interpretará que es una actividad para satisfacer ciertos requisitos de memoria y de formatos de preguntas prediseñados en pruebas. Ese niño, desmotivado por defecto, está perdido para la lectura; quizá más tarde se le recupere en la educación secundaria, aunque de un modo limitado. Así, los niños pueden regresar a la lectura en

búsqueda de paradigmas o de información durante la adolescencia, pero lo harán para fines especializados o limitados: lectura de literatura o de información en el ámbito de las tareas escolares.

En síntesis, el niño, paralelamente y de espaldas al contexto escolar, seguirá leyendo afiches, instrucciones de programas, emails, empaques de productos, etc., como ya lo hacía antes de entrar al primer grado. Y es que la escuela en el Perú sufre una especie de esquizofrenia lectora, el escolar tiene una doble vida como lector de forma descontextualizada para hacer resúmenes y tareas escolares¹⁹ y como practicante de una lectura viva, funcional y prolija. Sí, aunque parezca paradójico, los niños sí leen, pero no lo que los maestros quisieran: literatura de escritores consagrados o libros de texto²⁰. Esta constatación nos lleva al problema de comprensión lectora reflejado en las pruebas PISA²¹ en varias de sus ediciones²² y que deberíamos plantearnos un debate en busca de soluciones viables en el mediano y largo plazo.

El problema de producción de textos

De otro lado, las complicaciones de escritura - tal vez sería mejor llamarla textualización-, están vinculadas con lo que Ferreiro y Teberosky trabajaron en su libro *Los sistemas de escritura*²³. Hace ya más de dos décadas que varios países de América Latina han incorporado la idea de que escribir no es copiar ni transcribir dictados, pero aquí todavía son prácticas generalizadas. Escribir es representar gráficamente el lenguaje de forma funcional y personal, y supone la apropiación del código de escritura, o sea del castellano. Sin embargo, el dibujo de la grafía, las planas, la transcripción a partir de un modelo de escritura, el dictado y otras prácticas que privilegian el dibujo de las letras no pueden ser los aspectos centrales de la escritura. En una sociedad que cada vez escribe menos a mano, la calidad de la letra, la caligrafía, es un elemento prescindible. En los seminarios y capacitaciones docentes todavía se

¹⁹ Como la lectura es obligada y desmotivada, el escolar no quiere leer y por ello cae en el plagio como solución rápida; entonces las tareas suelen ser copias de otros textos.

²⁰ CUETO, Santiago; Cecilia Ramírez, Juan León y Sandra Azañedo (2001) PDF. Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. Grade: Lima p. 56

²¹ CARO, Daniel (Coordinador) 2004. Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA. Minedu: Documento de trabajo 6 UMC. p.51

²² El Perú obtuvo resultados nefastos las veces que se presentó (2000, 2003) y el 2006 desistió. Se volvió a presentar el 2009, pero todavía no hay resultados.

²³ Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México: Siglo XXI

discute sobre estos aspectos secundarios: cómo hacer para que el niño desarrolle un «mejor» trazo, para que respete los márgenes o escriba derecho, si se debe escribir con letra corrida o script. Y yo pregunto: ¿qué va a pasar de aquí a unos años cuando los niños usen computadoras? Claro, cuando los pequeños se inicien en la escritura con procesadores de texto muchas de las prácticas tradicionales van a perder sentido.

Existen otras cuestiones que también se deben tener en cuenta. La enseñanza de la escritura abusa de la repetición, como ocurre en la educación inicial cuando los ejercicios de trazos se sobredimensiona hasta que pierden su efectividad. Los maestros suelen indicar que es la forma más efectiva de preparar a los niños para la escritura, pues para ellos los menores de 5 años no escriben. Luego de trabajar la teoría al respecto, persisten en los trazos y buscan otras justificaciones: esa forma ayuda a desarrollar la expresión grafo plástica y la capacidad motora fina. Efectivamente, las actividades que suponen trazos colaboran con lo referido, aunque para desarrollarlas existen el corrugado, el rasgado, el moldeado, etc. El peligro más bien está en interiorizar que la producción de textos sea un asunto repetitivo y lejano de la producción personal o de la creatividad. Lo indicado anteriormente no anula la posibilidad de ejercicios de trazos, sino darle su lugar apropiado.

Otra actividad asociada con las primeras etapas de la escritura es la repetición del dibujo de letras descontextualizadas. Se puede visitar un aula de educación inicial y verificar la existencia de carteles pegados en las paredes con vocales aisladas; si se revisan los materiales y cuadernos de trabajo se constata lo mismo: las tareas suelen ser la repetición de una letra en toda una página. El agravante en este caso es que, si bien en la etapa previa de trazos, los profesores pensaban que estaban solamente preparando al niño para la escritura, ahora tienen la firme convicción de que sí están iniciando la enseñanza de la escritura. Existe la ingenua conciencia de que, por fin, el profesor está logrando un aprendizaje verificable: la reproducción del dibujo de la letra, a pesar de que en realidad no se está logrando tal objetivo.

En la siguiente fase el docente está empeñado en que el niño copie sílabas y palabras bajo el supuesto de que es sencillo y hasta obvio que exista una correspondencia entre las letras, sonidos y sílabas tal como un adulto los reconoce. Sin embargo, la conciencia fonológica es lo último que se adquiere en la lectoescritura pues la captación metalingüística de los sonidos que representa cada fonema se adquiere con destreza en los grados superiores. Por ejemplo, en la palabra castellana “vaca”, fonológicamente [báka], coexisten cuatro sonidos (fonemas) y dos de ellos, [b] y [k], impronunciados aisladamente, a menos que se tenga cierta experiencia en fonética. Justamente esa conciencia tan abstracta se supone en principio que manejan los niños de

5, 6 ó 7 años al asumir que asocian letra con sonido. Estudios de Goodman²⁴ muestran cómo la conciencia fonológica es lo último que se adquiere y sucede normalmente después de la alfabetización, cuando ya no es útil para trabajar la idea de sílaba como elemento central de la enseñanza de escritura, en contraposición a lo que se asume tradicionalmente. De hecho, la conciencia fonológica sí es importante después del tercer nivel de alfabetización y para cuestiones de ortografía, como la acentuación y tildación.

En la forma tradicional de enseñar a leer y escribir se le otorga central importancia a la memoria. Previamente no tenía tanto sentido aprender sílabas, pues los niños realizan una hipótesis silábica: a cada “sílaba” le corresponde una unidad. Pero los maestros creen que tiene sentido retener palabras. Claro, un buen grupo de ellos desconoce que la unidad de sentido reconocible, cuando se adquiere una lengua materna, es el morfema y no la palabra. Siguiendo con el ejemplo, la unidad [báka] se divide en los morfemas [bak—] y [—a] y el niño sí reconoce que puede usar [bak—] con [—ita] y obtener [bakíta], “vaquita”. De hecho los niños peruanos usan este morfema en muchos contextos como en “gatita”, “mamita”, “abuelita”. Esto quiere decir que el niño sí conoce la idea de morfema intuitivamente porque son usuarios competentes del castellano y lo usan correctamente²⁵.

Pero lamentablemente en la alfabetización tradicional, el profesor está entusiasmado más en la sílaba, unidad de pronunciación, que en darle sentido a partir de morfemas. Por ello, cuando al maestro se le proporciona teoría sobre el desarrollo de la lectoescritura desde un enfoque comunicativo textual,²⁶ se le debería también proporcionar nociones de psicología evolutiva, psicolingüística y nociones básicas de adquisición del lenguaje. De lo contrario, no podrá entender el asunto de fondo: los niños estructuran su proceso de alfabetización y los maestros son solo facilitadores del proceso.

Solo en el tercer ciclo los profesores piensan que ingresan en la etapa de la apropiación de frases u oraciones, insistiendo en la repetición y copiado de

²⁴ GOODMAN, Yetta (1991) “El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela”. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, año 12, número 1 (marzo de 1991), pp. 5 – 8.

²⁵ La competencia lingüística del niño en los niveles fonológico y morfosintáctico termina de desarrollarse entre los 5 y 6 años; esto no quiere decir que saben qué es un morfema pero como usuarios lo manejan sin ningún problema.

²⁶ El enfoque comunicativo textual asumido por el Ministerio de Educación, como se puede verificar en el Diseño Curricular Nacional (2009), asume que la alfabetización es un proceso que el niño va construyendo como “comunicativo” en tanto el hablar le permite relacionarse con su entorno y “textual” en tanto puede hacerlo mediante la representación gráfica del lenguaje; así, las bases teóricas del enfoque están basadas en el constructivismo.

frases y oraciones cuando lo importante sería reforzar el medio escrito; es decir, el niño debería crear el vínculo entre el poder del registro gráfico del habla y su funcionalidad en el mundo para entender que así como puede emplear estrategias comunicativas orales eficientes (pedir en tono suplicante), también puede usar recursos escriturales como la nota en la refrigeradora, el listado de quehaceres o las anotaciones marginales personales en los cuadernos y apuntes. De modo que se desperdicia un momento crucial en la escuela. En cambio, los maestros usan los cursos de Comunicación Integral como espacios de relación entre el texto de institución autónoma, vinculada a la Ciencia o a la Literatura, ajeno a la vida real y concreta de los niños. Como podemos imaginar, si el maestro supone que la lectoescritura es el instrumento de apropiación del discurso científico y profesional -y en ese sentido de movilización social- está descuidando que se trata de una forma de vincularse con el entorno más inmediato y para necesidades vivenciales concretas. Por eso insistirá en la repetición de frases u oraciones normativas, porque su meta es la lectura de textos académicos. Más aún: los libros de texto escolares muestran frases y oraciones aisladas porque se asume que la lectoescritura es un asunto de laboratorio y ajeno a la interacción social de los estudiantes.

Otra forma de repetición es el copiado del dictado. Esta práctica puede ser sumamente relevante cuando se emplea adecuadamente. El dictado uniformiza los textos y es buena fuente de modelado de textos, de incorporación de silueta o formato, por ejemplo, en las narraciones: uso de verbos de acción, de referencia, conectores, formas de inicio de secuencia, fórmulas de desenlace, etc. No obstante, el dictado empleado a discreción refuerza el rol pasivo del alumno en la escritura, limita la creatividad y mantiene una estandarización de los resultados de modo que el niño no se reconoce en lo que produce y por ello no lo valora. Por último, el dictado es una de las muestras de la asimetría de la relación profesor-alumno y de los roles activo-pasivo que conducen a una falta de compromiso en general del proceso de textualización de los niños.

Ya en el cuarto y el quinto ciclos de primaria, 3er. y 4to., y 5to. y 6to. grados, respectivamente, los niños refuerzan la repetición cuando transcriben su tarea de un libro de texto. Sin haber integrado la escritura como medio de expresión propio en los años anteriores, no escriben, pues deben cumplir las exigencias de trabajos y tareas, sino que transcriben, copian, pegan o simplemente imprimen las tareas. Entonces surge, desde ciertos sectores de la educación, recelo frente a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), a quienes responsabilizan de desalentar la creación personal y propiciar el plagio, cuando por el contrario este supuesto problema es una consecuencia de no integrar a los alumnos -desde los tres años- a las prácticas de lectoescritura. Otro problema en esta etapa es el inicio en la piratería intelectual:

la ingenua apropiación de un texto de un niño preocupado por cumplir su tarea es la validación escolar de la informalidad, del menor esfuerzo y de la falta de probidad. Están aprendiendo un hábito y con certeza es la copia.

De otro lado, los niños no ven a sus maestros escribir, salvo para los trabajos administrativos (anotaciones en cuadernos, reportes, etc.). Y si no ven a su maestro escribir, publicar, enviar cartas, ¿cómo asimilará la importancia funcional de la escritura? Lo más probable es que el propio maestro haya aprendido a leer y escribir incorporando destrezas estrictamente académicas, fuera del ámbito personal y por ello no puede transmitir lo que no practica. Una vez más, este problema es una constatación de un doble discurso: por un lado, el profesor está convencido de que leer y escribir ayuda a los niños a profesionalizarse, con lo cual tendrán una posibilidad de ascenso social, mejorando así su calidad de vida; pero por otro lado, él mismo no lee habitualmente, salvo cuando lo exige su trabajo. Por lo tanto, no magnifica la terrible constatación de que los niños no redactan sus tareas, ni que por eso mismo tengan tanta lenidad con el plagio.

Más tarde, cuando los alumnos ingresan a la universidad, llevan consigo el hábito de copiar textos y un distanciamiento respecto de la lectura y escritura, y por eso exigen menos lecturas y menos pruebas. Es más, la universidad peruana se ha visto obligada a reconocer el problema y por ello en las últimas dos décadas ha incorporado cursos de redacción o argumentación en sus primeros ciclos; es decir, al confirmar que los alumnos deben formalizar sus pensamientos en un escrito se ha visto en la obligación de proveer de cursos escolares desperdiciando espacio para ofrecer otros propios de la carrera.

Finalmente, el profesional tampoco maneja muchas destrezas de lectoescritura pues tiene problemas serios para redactar proyectos, informes ejecutivos, memorandos técnicos, cartas empresariales, etc. Por eso, cuando se quiere publicar un libro, la labor del corrector de estilo es tan ardua que termina siendo casi un coautor.

Conceptos clave: adquisición del lenguaje, enfoque comunicativo textual, psicogénesis de la lectoescritura, textualización, comprensión lectora

Adquisición del lenguaje

Desde que Noam Chomsky, en la década del 60, estandarizó su teoría innatista sobre la adquisición del lenguaje, mucho se ha discutido sobre el modelo del desarrollo del lenguaje en los niños. De esa forma, la teoría general del lenguaje ha transitado del aprendizaje a su maduración -estamos hablando ya

de un par de décadas- y hay razones suficientes para pensar que hablar es como caminar²⁷: una actividad codificada, es decir transmitida cromosómicamente. Este rasgo natural supone que cuando el niño nace tiene potencialmente la capacidad del lenguaje, por eso, en un medio adecuado, desarrollará su lengua materna (L1) y también empezará a caminar.

Hay evidencia neurolingüística de cómo el niño pasa de dominar una gramática universal, que posee los aspectos de todas las lenguas naturales, a una gramática particular. Hacia los tres años ya nos hemos deshecho de los aspectos que no son relevantes para nuestra L1, los cuales se hubieran gramaticalizado si hubiésemos nacido, por ejemplo, en Tokio. En contraposición con el modelo que propugna que el lenguaje se aprende, hay otro que sostiene que se desarrolla y no se puede hablar de aprendizaje en la adquisición de la lengua materna, como proponía la teoría conductista o ambientalista. No es lógico pensar, siendo consecuentes con este punto de vista, que en un proceso de aprendizaje el sujeto pierda capacidades o conocimientos en vez de ganarlos. Otra evidencia está vinculada a los aprendizajes en los que hay una conciencia del nivel de logro, meta y control del proceso; es decir, si se quiere aprender a manejar un automóvil, por ejemplo, se debe elegir la forma, la dosificación de la práctica e incluso la suspensión del proceso; pero con el lenguaje o la actividad de caminar esto no es posible: no elegimos la forma de instrucción, no somos conscientes de la meta y tampoco podemos suspender el proceso. O sea, un niño no puede detener el “aprendizaje” de su L1 y menos optar por no iniciarlo. Por estas razones, hace años que la teoría estándar ha admitido que el lenguaje no se aprende sino que se adquiere.

¿Por qué es relevante este hecho para la práctica docente vinculada con la lectoescritura? La pedagogía tradicional supone que el maestro es un ser cognoscente y que el alumno es un aprendiz que no sabe lo que el maestro le puede enseñar. Con este criterio, el maestro justifica su rol activo y el alumno el pasivo y todo lo que este pueda “aprender” es mérito o demérito del maestro y de la escuela. Admitir, por ejemplo, que los maestros no enseñan a hablar porque el niño llega a la escuela a los 6 años, cuando ya terminó el periodo crítico de su etapa de adquisición, es muy complicado. En primer lugar, porque muchos maestros apuestan por ser entes administradores del conocimiento, justificando así su supuesta función de ser proveedores de información: admitir que no van a enseñar a hablar a sus alumnos en el primer grado EBR les

²⁷ Cuando un niño nace no habla ni camina, pero si observa caminar y habar lo terminará haciendo hacia el año y medio; al respecto, se ha trajinado mucho sobre si es más importante el medio ambiente o el componente biológico en el desarrollo de ambas facultades humanas y las evidencias apuntan que la condición indispensable es el componente hereditario.

genera ciertas inseguridades, por lo menos. Esta situación refuerza otra concepción riesgosa por razones de prestigio y discriminación lingüísticas: el maestro debe ser el que combata en las escuelas todos los vicios del lenguaje o barbarismos²⁸. Y se sienten despojados de su papel tradicional, como rectores normativistas de la lengua, en vez de actualizar sus conocimientos teóricos, negando todo lo que pueda mellar sus certezas básicas vertebradas en el área de Comunicación²⁹.

Por su parte, los docentes del segundo ciclo EBR (3 a 5 años) están convencidos también, aunque en menor grado, de que en los centros de educación inicial “enseñan” a hablar a los niños. En ese sentido habría que hacer algunas aclaraciones. En principio, tendríamos que definir qué se entiende por hablar. Si es la capacidad de pronunciar unidades léxicas del sistema castellano, admitiremos que los maestros sí coadyuvan con el proceso. En cambio, si es la capacidad de comunicarse verbalmente mediante la enunciación de unidades lingüísticas relacionadas mediante un sistema gramatical, lo más probable es que los maestros y los padres sean espectadores privilegiados antes que guías o instructores. Ellos apenas son parte del contexto lingüístico necesario para que el niño desarrolle su gramática, aunque debe resaltarse que los niños sin asistencia de los padres o maestros también desarrollan habla³⁰. Nuevamente, aceptar los avances³¹ teóricos es difícil porque obliga a rediseñar lo tradicional. Muchos maestros no están dispuestos a abandonar su rol protagónico en el proceso educativo y se resisten a abandonar la idea de que ellos no enseñan a hablar a sus alumnos.

²⁸ Hirsh, Nahil y Alina Limo (2007). “Consecuencias sociales del contacto lingüístico: diglosia y actitudes lingüísticas” En: ¿Cambio o Muerte de las lenguas? Lima: UPC pp. 145-158

²⁹ Hay que considerar también que el maestro de primaria y de inicial no recibe capacitación teórica por parte del Ministerio sobre el tema en cuestión: sería injusto pensar que no maneja estos conceptos solo por desidia o apatía personales.

³⁰ Habría que recordar, por un lado, que los centros de enseñanza inicial son relativamente nuevos en la historia de la Humanidad, y por ello que si el habla se enseñara cómo explicaríamos que los niños hablan desde que somos cromañones; de otro lado, todavía existen culturas en las que no se les habla a los niños, pero no por ello los niños tienen dificultad de adquirir el habla dentro de los seis primeros años de vida.

³¹ Usamos aquí “avances” como eufemismo, pues los estudios que muestran evidencias sobre el innatismo del lenguaje tienen más de tres décadas.

El enfoque comunicativo textual

El actual Diseño Curricular Nacional (DCN)³² declara que el área de comunicación de la Educación Básica Regular contempla el enfoque comunicativo textual. Dicho enfoque supone enfatizar en la construcción del sentido de los mensajes que se comunican cuando se habla, lee y escribe desde el inicio de las producciones comunicativas.

Es comunicativo porque se considera que la función fundamental del lenguaje es expresar, decir lo que se siente, lo que se piensa, lo que se hace y saber escuchar. Esta apuesta considera que el aula y la escuela deben ser espacios propicios donde el niño puede interactuar con los demás a partir de sus intereses y necesidades expresivas. Normalmente, las aulas son espacios aislados del mundo en los que los niños deben seguir pautas diseñadas por el maestro sin margen de expresión propia: los maestros, como en un laboratorio de bioquímica, tienen controlado todo lo que pueda suceder en tres dimensiones: conductual, actitudinal y de contenidos; no hay margen para la expresión propia. El maestro diseña que los alumnos van a ser espontáneos si les pregunta qué hicieron el fin de semana, pero no espera que un niño le hable sobre su mascota enferma y cree que no ha llegado al nivel de logro en Comunicación, y si valida su intervención considera que está reforzando el área de personal-social. No se puede diseñar la expresión personal, no hay mecanismos ni espacios dialógicos previstos, sino intervenciones a partir de desbordes comunicativos de los niños; es decir, el maestro acepta la expresión propia cuando sucede y debe hacer algo con lo que ya sucedió: aprovecha la oportunidad pedagógica y trata de rescatar parte del desborde comunicativo para incorporarlo a la clase. En tanto bombero que apaga el incendio o salvavidas el maestro canaliza lo que ya tiene entre manos, cuando lo oportuno, según el enfoque comunicativo textual, sería que el aula tenga previstos espacios y mecanismos de canalización de expresión verbal oral y escrita; los niños tendrían que saber de antemano cuáles son los mecanismos y espacios de expresión, y, como normalmente no están estipulados, escriben en las páginas centrales de los cuadernos, en las contratapas de libros o las carpetas y paredes, signos claros de que la escuela no atiende sus necesidades expresivas. Por el contrario, la escuela suele reprimir los *graffitis* en las paredes, las “manchas” en los cuadernos y las pintas en los baños: los auténticos espacios discursivos de libre expresión. La creación personal se vuelve clandestina. En vez de que la escuela acoja la expresión auténtica la

³² MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009) *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.

reprime y se pierde la oportunidad de que los niños interioricen la escritura como una forma de expresión personal, natural y válida.

Otro caso que podría ilustrar cómo la escuela muestra la espalda a la expresión auténtica de los niños es el manejo del difemismo o grosería verbal que suele ser un tema delicado porque supone un “inadecuado” manejo del aula. Se admite que un buen profesor debe formar a los niños en las convenciones sociales que involucran el uso del lenguaje y si en un aula se usa difemismos el profesor supuestamente no está haciendo bien su trabajo. No obstante, como el *graffiti*, el difemismo suele ser un uso subversivo del lenguaje ante la falta de espacios de expresión en el colegio; así el niño que está probando límites ensaya difemismos para mostrar cuán represivo es el sistema. Las aulas que los inhiben suelen haber canjeado el respeto por el miedo a las sanciones morales o administrativas.

Otra razón de este tipo de actos de habla está vinculada con la relación entre cortesía y distancia social. A medida que una persona reconoce que su interlocutor es válido, pero que tiene una gran distancia social, usa un lenguaje más cortés, neutro o formal; por ejemplo, si un niño habla con el director seguramente lo hará cortésmente y los maestros podrían pensar que se trata de respeto o de una formación moral sólida en el hogar y la escuela. Pero quizá eso no sea cierto, pues el mismo niño, en la calle, pedirá a su compañero de salón o escuela que le informe la hora con el mismo registro; sin embargo, si se encontrara con su tío podría ser menos formal e incluso llamarlo por su apodo, lo que no quiere decir que tenga doble moral o que le falte el respeto al hermano de su mamá, sino que cuando hay menor distancia social la cortesía es innecesaria e incluso puede dificultar la fluidez de la comunicación. Cuando un niño emplea difemismos podría estar afirmando su empatía con otro niño, incluso sería una marca de mucha confianza y familiaridad.

Imaginemos a un par de niños sosteniendo el siguiente diálogo de la forma más fraternal posible:

A: Oye sonso, ¿vas a jugar partido?

C: Claro, pe, cabeza de chancho

Lo que están haciendo es afirmar la confianza y su relación como amigos, es decir, desde el punto de vista pragmático ellos saben con quién tomarse ciertas confianzas que evidencian su amistad; en cambio, no se referirían a otro niño desconocido de la misma manera, pues saben que un acto de habla así sería agresión.

Por el contrario, los maestros suelen pensar que el disfemismo es un problema, lo sancionan, tratan de erradicarlo, cuando podrían canalizarlo y optimizarlo de acuerdo al contexto. Es que no detectan prácticas discriminadoras y agresivas que sí faltan el respeto en el aula, como permitir que los niños que se burlen de un compañero por su norma lingüística, su vestimenta o costumbres; en otras palabras, el profesor no evita los comentarios incisivos sobre el color de piel o la procedencia socioeconómica porque suelen ser sutiles o eufemísticos.

En síntesis, el enfoque comunicativo textual propone rescatar las prácticas reales de comunicación que son importantes para los niños y no solo los usos lingüísticos consagrados por la historia de la cultura o por su funcionalidad para el mercado laboral. Es cierto que el niño integrará, luego de que incorpore la lectoescritura como medio de relación con su entorno, formatos y registros como la norma estándar, pero antes debe lograrse que sientan que escribir puede mejorar sus relaciones sociales y que hablar es en sí una acción rentable y con la cual pueden lograr diversas metas.

Por supuesto, la escuela no es la única institución con problemas de validación de las expresiones reales de sus integrantes, pero en ella se reproducen las falencias comunicativas de las instituciones poco democrática en todas las instancias y sectores del país. Si el gobierno de turno no tiene un plan nacional sólido y administra el poder a partir de situaciones concretas, de modo análogo, en la familia no hay espacios dialógicos y los padres se preocupan realmente por sus hijos cuando surge un problema de drogas o de conducta grave. Una vez más el aula es un espejo de la sociedad en que reproducen los problemas de comunicación institucionales de la sociedad peruana.

Este enfoque prioriza el desarrollo de las competencias comunicativas en función de las necesidades expresivas y relacionales de los alumnos. En principio, deja de lado la repetición de formas verbales y textos descontextualizados: silabarios, declamación de poesías, que el niño no entiende, y toda repetición o copia de segmentos del lenguaje aislados, como sucede en los libros de texto que contienen muchas páginas de sílabas o letras aisladas. Esto quiere decir que el niño debe usar el lenguaje para relacionarse con su entorno social, por eso es comunicativo, y también debe usar el texto como medio natural de expresión. Para ello, se debe tomar en cuenta el desarrollo de conciencia fonológica³³, respetado y acompañado en todos sus niveles y fases para que el niño lo incorpore en los sistemas de escritura.

³³ Capacidad del niño para discriminar auditivamente la secuencia de sonidos que forman sílabas y a su vez palabras.

Psicogénesis de la lectoescritura

Las teorías aceptadas por la comunidad científica de mayor prestigio y poder suelen ser celosas de su posición en la sociedad: la medicina occidental desconfía de la acupuntura, la homeopatía y de la tradicional, ignorándolas como válidas hasta que alguna de estas cobre representatividad; cuando eso sucede, echa mano de todos los recursos para invalidar el nuevo discurso científico.

La resistencia de los modelos teóricos imperantes es feroz. La teoría heliocéntrica de Galileo fue perseguida por la cúpula que administraba el discurso geocéntrico; el psicoanálisis de Freud no fue aceptado por la comunidad científica hasta muy avanzado el siglo XX; y el innatismo de Chomsky todavía tiene muchos recelos, no tanto teóricos sino de resistencia de ciertos grupos de poder. Así mismo, no es de extrañar que la psicogénesis de la lectoescritura encuentre muchos reparos en las instituciones educativas e incluso en el propio ministerio de Educación.

El enfoque conductista de la educación se defiende del constructivista, aunque en nuestro medio todavía no se ha generado un debate público al respecto porque la difusión del modelo es muy limitada; más o menos como la medicina moderna en el Perú que recela de la acupuntura porque la considera un riesgo o discurso competitivo. En cambio, en México, Brasil, Chile y Argentina, por citar casos regionales, el enfrentamiento entre ambos enfoques se inició hace más de dos décadas. En dichos países, como lo evidencia sus actuales planes curriculares nacionales, ha ocurrido un cambio de enfoque teórico vinculado con la lectoescritura. Los discursos basados en contenidos que el especialista puede enseñar a fuerza de memoria, repetición y constancia están siendo dejadas de lado; pero en el Perú ni siquiera se ha difundido el enfoque psicogenético. Por tanto, no se vislumbra un debate entre ambos discursos pedagógicos.

¿Qué se está haciendo? Todavía el paradigma está en su fase de difusión; sería interesante formar grupos involucrados con este discurso socio-psicolingüístico evolutivo que puedan ser interlocutores válidos y arraiguen esta mirada teórica. Mientras tanto, el ministerio lo difunde en algunas capacitaciones, algunas facultades de educación lo incluyen en sus currículos y unos pocos investigadores independientes están formalizando estudios.

La psicogénesis de la escritura supone que los niños van adquiriendo los sistemas de escritura en tres niveles.

Nivel 1

En el primer nivel del proceso, los niños logran diferenciar el dibujo de la escritura: establecen la diferencia entre lo icónico y lo escritural. En el dibujo las líneas tienen la forma de la silueta del objeto representado del mundo; en cambio, en la escritura no hay ningún vínculo entre el trazo y el referente: han descubierto la arbitrariedad del signo, de la que hablaba Saussure en su famoso curso³⁴ de lingüística general. Además, descubren que lo escrito es secuencial pues se dan cuenta que en español se escribe una unidad después de otra y horizontalmente. Estos descubrimientos los llevan a preguntarse qué es lo que dicen los signos; es decir, la referencia las letras, lo que se denomina hipótesis del nombre. Luego empiezan a reflexionar sobre cómo se organizan las unidades en el nombre y llegan a la conclusión de que están organizadas cuantitativa y cualitativamente.

Entonces comienzan a preguntarse cuántas unidades mínimas debe tener la secuencia para que se pueda leer y de otro lado cómo deben ser las unidades de la cadena para que sea legible. Hay que recordar que los niños no manejan el concepto de letra, por eso se habla de unidades. Las respuestas las descubren ellos mismos y se dan cuenta que en castellano, por lo menos, deben ser tres unidades como mínimo para que se pueda leer y que además, dentro de la secuencia, las unidades no pueden ser iguales. Finalmente, hay que considerar que en este nivel los niños atribuyen valores semánticos según sus intenciones: la secuencia dirá lo que ellos quieran que diga, incluso dos secuencias iguales pueden recibir significados distintos.

En el Perú, los niños escolarizados de encuentran en inicial cuando están en el primer nivel. Normalmente, los padres de familia que esperan matricular a sus hijos en un colegio prestigioso estatal o a alguno particular esperan que los maestros de inicial los preparen para que ingresen al colegio y no para que sus niños sean acompañados en sus procesos de alfabetización. En ese sentido, muchos colegios entrenan a los niños en los contenidos de las pruebas tipo de ingreso a la primaria: les interesa que los niños reconozcan letras, números, colores y si se puede que decodifiquen las letras o las reproduzcan. Entonces, no están interesados que en niño diferencie el dibujo de la escritura.

Nuevamente, como en otros casos, no son importantes los logros de procesos, sino lo efectivo, el producto mensurable y concreto. De modo análogo, en las empresas, en las universidades o en los ministerios lo importante es la facturación, la nota y el resultado en corto plazo. Por eso se desecha todo lo

³⁴ SAUSSURE, Ferdinand de (1998). *Curso de lingüística general*. Lima: VLACABO, 1998.

que suponga un largo aliento y, en ese sentido, no hay lugar para esperar que niño pueda evolucionar a su propio ritmo.

Nivel 2

En el siguiente nivel los niños llegan a descubrir que dos secuencias iguales no pueden decir lo mismo; este es justamente el indicador del paso de un nivel a otro. Es cuando se preguntan cómo crear diferencias en las secuencias que permitan decir cosas distintas. A partir de estas interrogantes descubren que debe haber variedad entre las palabras en dos sentidos: la variedad cuantitativa está, para ellos ligada al tamaño del referente; un niño de Huanta puede escribir “burro” con siete unidades, pero escribirá “cuy” con tres, y si uno le pregunta por qué hace tal cosa seguramente le responderá porque el burro es grande y el cuy es pequeño; también cabe una hipótesis de cantidad máxima: se puede dar cuenta de que las palabras no tienen más de siete unidades³⁵. Desde el punto de vista cualitativo, los niños van intercalando letras distintas o la posición entre ellas.

En esta etapa, los niños buscan sustentar diferentes intenciones comunicativas con diferencias gráficas. Si se quiere decir cosas distintas se necesitan unidades gráficas diferentes. De ese modo los niños diferenciando las escrituras mediante variaciones de cantidad y de cualidad.

La educación tradicional presiona y automatiza a los niños en la retención memorística de letras y sílabas. Los padres y maestros están convencidos de que el silabario es el camino correcto. En estos momentos, lo más “rentable” es la aplicación de métodos de corte ambientalista o conductista; no se respeta el proceso de cada niño, menos sus necesidades comunicativas reales. Esta es la época en la que el niño entiende que leer y escribir es una actividad trabajosa y pesada, pero que sus maestros y padres le dicen que es tan importante que el niño entiende que debe ser así.

En esas circunstancias, se remplaza el dogma por el procesamiento de información y el respeto por el miedo. Los docentes que creen tener más éxito en este nivel son los que tiene grupos silentes, ordenados y limpios, niños militarizados que no hacen bulla. Lamentablemente esa otra herencia de las instituciones antidemocráticas que aún es muy frecuente en el contexto nacional. Justamente cuando los niños están descubriendo las unidades mínimas y máximas de lo que se puede leer, y por ello juegan con las palabras

³⁵ Este hipótesis es no aparece en todos los niños; en ese sentido es más restringida que la de cantidad mínima.

y no respetan márgenes de hojas, la maestra cree que son niños que les falta formato. Las maestras están tan preocupadas en que los niños hagan buenos trazos ordenados y que respeten los márgenes de la hoja que se olvidan de lo más importante, por lo menos para el niño, que están descubriendo que lo legible está compuesto de unidades menores y que están tienen un valor sistémico: están prefigurando la idea de sílaba.

Nivel 3³⁶

	Subnivel 1 (Silábico)		Subnivel 2 (Silábico-alfabético)	Subnivel 3 (Alfabético)
HIPÓTESIS QUE HACEN LOS CHICOS	Hipótesis Silábica Escriben una letra (o marca) por sílaba		Hipótesis Silábico-alfabética En algunas sílabas, escriben dos letras y en otras una sola	Hipótesis Alfabética (escritura convencional) Escriben una letra por cada fonema (sonido) La similitud sonora implica similitud de letras y las diferencias sonoras suponen letras diferentes
	<i>Linealidad y Arbitrariedad (se mantienen)</i>			
MOMENTOS	Sin valor sonoro convencional (usan letras que no son las que corresponden al sonido) Ejemplo: gato → CR	Con valor sonoro convencional (la letra elegida para cada sílaba es la "correcta") Ejemplo: gato → AO	Esta hipótesis es muy inestable, ya que es un momento de transición. Ejemplo: gato → GTO	/

³⁶ FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky (1991) "Psicogénesis de la lectoescritura". Resumen elaborado a partir del siguiente trabajo: Ferreiro, E. *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. En Goodman (comp.), *Los niños construyen su lectoescritura*. Bs. As. Aique. 1991. Capítulo II, p. 3.

<p>PROBLEMAS QUE VAN ATRAVESANDO</p>	<p><u>Surgen diversos conflictos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> entre la <i>hipótesis de cantidad mínima</i> y la <i>hipótesis silábica</i>. Ejemplo: gato → AO, pero, ¿puede tener sólo dos letras? entre la <i>hipótesis silábica</i> y la <i>hipótesis de variedad cualitativa interna</i>. Ejemplo: rata → AA, pero, ¿pueden ser dos letras iguales? entre la <i>hipótesis silábica</i> y la <i>variedad entre palabras</i>. Ejemplo: gato → AO, pero pato → AO, ¿pueden ser iguales? 	<p>Ahora el conflicto son los rasgos ortográficos del sistema</p>
<p>OBSERVACIONES</p>	<p>Aunque ya se hayan apropiado del sistema de escritura tal como se usa en la sociedad, todavía no controlan los rasgos ortográficos.</p>	
	<p>Como lo que se compara en este nivel es la escritura con el sonido de las palabras, se habla de comparaciones trans-relacionales.</p>	
<p>LOGROS DEL NIVEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fonetización de la escritura Comprensión de la convención del sistema 	

En este nivel, los niños peruanos se encuentran en el primer grado y las maestras creen que deben catapultar a los niños a la escritura normativa. Sin embargo, es en este nivel en el que el niño inicia el descubrimiento de unidades menores del nombre mediante hipótesis silábicas, no sílabas. Paralelamente y debido al entrenamiento en decodificar y reproducir las grafías, los maestros y padres creen que los menores ya están alfabetizados y por lo tanto ya están listos para incorporar conocimientos básicos, pero de forma memorística. Es muy lamentable que esta etapa de transición de hipótesis silábica a alfabética se haga normalmente de espaldas a la escuela; es decir, los niños llegan a identificar grafía sonido a pesar de sus maestros, quienes suelen estar preocupados en llenar a los niños de información, ya sea por temor a la evaluación de la UGEL o la fiscalización de los padres.

En este nivel, el niño debería terminar por descubrir cómo el sistema de escritura es una herramienta de interacción social, pero no suele suceder así. Termina aceptando que la escritura es una forma artificial de comunicarse y por ello ajena a sus intereses. De otro lado, en vez de disfrutar de construcción de sentido a partir de la lectura, termina decodificando y memorizando cuestiones que no puede vivenciar ni aplicar.

Más tarde, cuando los niños crecen aceptan las normas por dogma o por miedo a la sanción, como las tareas y exámenes escolares. Ya sea en la escuela, el hogar, el trabajo o en las instituciones en las que pueda ser miembro no leerá

lo que no le obliguen ni escribirá más de lo estrictamente necesario. El peligro de estas prácticas de alfabetización es que la escuela promociona jóvenes conformistas, que no indagan ni se comprometen con lo que leen o escriben.

Contra la corriente

Resumiendo, las prácticas tradicionales de lectoescritura van en contra de cómo los niños van desarrollando neuronalmente, emocionalmente y lingüísticamente. Mientras los docentes tradicionales, desde una perspectiva adulta, asumen que lo más lógico es aprender de lo más simple a lo más complejo, los niños van desarrollando los sistemas de escritura de lo más general a los más concreto. Los maestros asumen que los niños deberían aprender primero las vocales, luego las sílabas, las palabras y finalmente las frases y oraciones; es una lógica perfecta para un proceso convencional de aprendizaje que tiene como centro la perspectiva del adulto, el maestro, que ya incorporó estrategias de elaboración de sentido y formatos metacognitivos que no manejan los niños pequeños.

Los niños, contra el sentido común adulto, van de lo más general a lo particular, de lo más grueso a lo más fino. Genera hipótesis generales de diferenciación, formulación de reglas y de descubrimiento de la lógica propia de la lectoescritura. En el camino maneja juicios de lo que se puede leer, de lo que puede ser unidad, de lo que hace significativa una unidad, solo después de ello empieza a encontrar cierta correlación entre sonido y grafía; es decir, manejan categorías provisionales de trabajo muy distintas a las categorías fijas que el docente entiende que los infantes deberían manejar como la de “vocal”, “consonante”, “sílabas”, “palabras”. Por ejemplo, el tercer nivel de la psicogénesis el niño va concibiendo la idea de sílaba, pero no como agrupación de fonemas con un núcleo vocálico, sino como unidad mínima de lo que se puede leer y, en ese sentido, su concepto provisional de sílaba podría no contener ninguna vocal. Luego, pasa por un periodo de alternancia en el que identifica sílaba o fonema con una grafía.

La belleza de la apropiación del sistema de escritura es que es muy regular y sistémico, y es menos logro de la escuela que del propio desarrollo del niño en un medio adecuado. La ironía, en cambio, consiste en pensar que un niño es alfabeto porque puede decodificar los grafemas. No obstante, como se señaló anteriormente, la decadencia de institucional de las prácticas tradicionales de la alfabetización es la oportunidad de instaurar una forma más democrática y respetuosa de la maduración de los niños pequeños.

Estudio de caso: ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente (Pronafcap especializado)

La puesta en marcha del programa Pronafcap especializado es un buen ejemplo de cómo las relaciones de poder entran en inercia institucional y la descoordinación de instancias vinculadas en un sector del Estado dificultan sus políticas. El problema puntual de las carencias nacionales de lectoescritura es una muestra representativa de las dificultades de gestión en el Perú. A continuación, se analizará el presente caso en desde dos niveles: como problema institucional y como carencia de sustento teórico.

Cuadros de especialistas

En Estado peruano ha contratado a varias universidades a nivel nacional para que brinde el servicio de un curso de especialización de un año válido para la carrera magisterial. En ese sentido los participantes que reciben el curso son profesores que aprobaron el Pronafcap básico con buenas notas. Pero el Estado les ofrece la oportunidad de escalar en la carrera pública. Para tal efecto las universidades capacitadoras han presentado las propuestas curriculares de los cursos que ofrecerán, demostrando al ministerio la calidad de su propuesta mediante reuniones, seminarios de supervisión y coordinación a nivel nacional. Por asuntos de mercado y de demanda muchas universidades que no cuentan con un número suficiente para brindar el servicio al ministerio han armado sus cuadros con profesiones muy distintas. Se han reclutado a todos los profesionales disponibles de las universidades y se han invitado a otros para completar la nómina.

Es obvio que hay parámetros técnicos para escoger a los capacitadores que miden grados, títulos, experiencia, entre otros, pero no necesariamente si están capacitados para la tarea específica. Es decir, que una persona tenga un doctorado, no la valida como especialista en el enfoque comunicativo textual que pretende difundir el ministerio con la especialización; tampoco asegura que se conozca el proceso de la psicogénesis de la escritura. De aquí se pueden inferir dos cuestiones: el mecanismo de selección no es bueno para escoger a los cuadros y especialistas y la calidad de los profesionales no cubre el perfil indicado. Si en un programa tan puntual existen problemas importantes, es probable que en otras instancias y programas ocurra lo mismo.

Descrédito de un modelo que no se entiende

En el seminario de coordinación que ofreció el ministerio con la universidades ejecutoras del programa de especialización se pudo constatar que los vacíos

teóricos son fundamentales, hecho que llevó a cambiar el sentido de los seminarios. Estos inicialmente tenían por objeto coordinar y normalizar algunos aspectos teórico-prácticos, pero terminaron siendo cursos de formación, pues un buen porcentaje de especialistas, en su mayoría profesores universitarios, no manejaba los conceptos básicos de lectoescritura. En ese contexto, las actitudes frente al enfoque comunicativo textual y a la mirada evolutiva de la lectoescritura fueron radicales. Desde una adhesión propia del descubrimiento del potencial educativo de lo presentado hasta un silencio y descreimiento de lo escuchado, una resistencia pasiva que en la práctica podría sabotear el programa: es más sencillo hacer lo que sé, aunque luego del seminario acepte la necesidad de cambiar en algunos aspectos, que aventurarme a malograr mi imagen pública si se trasluce mi incipiente saber al respecto.

La sensación general después del taller fue de sorpresa y de incertidumbre ante la presentación del enfoque comunicativo textual y no porque no se lo conozca, pues está en el DCN, sino porque no se había reparado en sus implicancias didácticas, las cuales suponen cambios radicales en el trabajo en el aula. Los capacitadores tienen muy en claro cuáles son las relaciones de poder que están en juego si proponen grandes cambios en sus respectivas universidades. Podrían ser vistos como los que usan un enfoque teórico para cuestionar el *status quo* dentro de las facultades o ser etiquetados como ingenuos al hacer caso a un discurso que se tiene por circunstancial y poco relevante.

Expectativas del público usuario (mercado)

Los coordinadores del programa de cada universidad saben qué es lo que los profesores usuarios del programa van a exigir. Por un lado, quieren que el programa los catapulte en la carrera magisterial, ya sea porque el curso vale como maestría o porque obtienen un buen capital social al vincularse con otros agentes clave y directivos en el sector educación.

Además, esperan que el programa no les demande demasiado esfuerzo. En ese sentido, sería muy impopular uno que los obligue a cambiar radicalmente sus diseños y actividades de clase. Otro aspecto en contra del enfoque comunicativo textual y de la psicogénesis de la escritura es que los obligaría a investigar asuntos teóricos básicos que suponen ya manejan desde el inicio de su formación como docentes. Los profesores suelen ser muy autocomplacientes y cuando se les pregunta si realizan investigación académica naturalmente responden que sí, término que debe ser interpretado como una reflexión a partir de la acción, pero que no han formalizado o contrastado con las bases teóricas al respecto.

Los profesores no esperan cambiar su forma de trabajo que puede tener muchos años. Quieren que la capacitación sea un medio de ascenso social, lo cual es legítimo por cierto; no obstante, eso desnaturaliza la intención de la Dirección de Educación Superior Pedagógica que ha invertido mucho esfuerzo y recursos en el Pronafcap.

Más que una crítica del programa y de sus participantes, lo que debería preocupar es cómo, en las instituciones tradicionales, la comunicación no fluye, pues cada sector entiende lo que desea o le conviene y se pierde de vista el sentido de las políticas de fondo.

En Pronafcap se reproducen las lógicas de interacción social que dominan las relaciones entre los sectores de poder en el Perú. No hay nada en lo descrito que no se pueda observar en otras instituciones como las fuerzas armadas, el poder judicial, la escuela y la familia. Lo paradójico es que una de las principales causas de esta problemática es justamente que muchas de las instancias no dialogan o comprenden a sus interlocutores; es decir, por un problema de comunicación, de temor a investigar (leer) y a formalizarlo (escribir), los esfuerzos no rinden los frutos esperados.

Perspectivas de trabajo

Felizmente, en estos últimos años, se está invirtiendo recursos en el sector Educación, desde el canon minero hasta esfuerzos estructurales. No obstante, la autonomía universitaria es un factor controversial. Si bien por un lado asegura objetividad en la formación de ciudadanos funcionales a la sociedad, suele respaldar una formación de ejecutivos del mercado neoliberal. Por eso los cursos son prácticos y forman una conciencia individualista y egocéntrica. Se estudia para ganar dinero y hacer empresa; por lo tanto, los currículos deben ser más prácticos y menos teóricos.

Una vez más la universidad es una institución que se está transformando y es la oportunidad de conciliar, si se quiere, el mercado con el desarrollo humano. Las épocas de discursos totalitarios, propios del modernismo, deben ceder la posta a propuestas más democráticas de formar profesionales que puedan generar productos y ser entes de cambio

En ese sentido, las universidades e institutos pedagógicos enfrentan un gran reto de formar profesionales íntegros y con valores humanísticos y no ceder a las presiones del mercado ultra liberal de formar profesionales que producen en corto plazo y de forma tangible y sol para sí mismos. Las facultades de

educación deberían fortalecer los estudios teóricos de los alumnos; solo así un maestro podrá conversar, escuchar y persuadir a los padres de familia que la memoria, la copia de textos y las planas no ayudan a sus hijos, que leer no es decodificar las grafías y que los procesos no se pueden forzar.

Otra de las tareas necesarias para modificar las actitudes de rechazo de los maestros frente a los enfoques trabajados es mostrarles casos concretos en sus regiones o comunidades. Hay que difundir los logros de los centros educativos que trabajan con este enfoque y hacerles seguimiento en las universidades y en el mundo laboral. Desde el ámbito académico, queda la tarea de divulgación y la investigación científica aplicada al Perú de los procesos de evolución de la alfabetización. A pesar de que los psicólogos ya han iniciado la tarea, desde la pedagogía es imperativa la validación del enfoque comunicativo textual.



Bibliografía

1. CARO, Daniel (Coordinador)
2004 *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA. Documento de trabajo.* Lima, UMC-Minedu. Consulta: 16 de junio de 2010.
< http://www.oei.es/quipu/peru/lectura_pisa.pdf>

2. CASSANY, Daniel
1999 “Lo escrito desde el análisis del discurso”. Lima, *Lexis: revista de lingüística y literatura*, vol. 23, no. 2
1990 “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. Madrid, *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. ISSN: 0214-7033. Consulta: 16 de junio de 2010.
< http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/enfoques.htm>
1989 *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós

3. CORDOVA, Paula
2009 *Universidad y diversidad. Prácticas argumentativas y participación.* Lima: UPC
2008 *¿Cambio o muerte de las lenguas? Reflexiones sobre la diversidad lingüística, social y cultural del Perú.* Lima: UPC

4. CHARTIER, Roger
1999 “Las revoluciones de la lectura: siglos XV-XX”. Monterrey, *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, N. 07. Consulta: 22 de junio de 2010.
< <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/384/38400705.pdf>>

5. CUETO, Santiago
2007 *Las evaluaciones nacionales e Internacionales de rendimiento escolar En el Perú: balance y perspectivas.* Documento de trabajo. Lima, GRADE. Consulta: 28 de mayo de 2010.
< <http://www.grade.org.pe/download/pubs/InvPolitDesarr-10.pdf>>

6. CUETO, Santiago; Juan León; Cecilia Ramírez y Gabriela Guerrero
2008 “Oportunidades de aprendizaje y rendimiento escolar en Matemática y Lenguaje: resumen de tres estudio en el Perú. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación.* Año/vol. 06, número 001. Consulta: 17 de mayo de 2010.
< <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160103.pdf>>

7. DUBET, François
2006 “El declive y las mutaciones de la institución”. Burdeos, *Revista de Antropología Social.* Año 2007, número 16 pp. 39-66. Consulta: 16 de mayo de 2010.
< <http://revistas.ucm.es/cps/1131558x/articulos/RASO0707110039A.PDF>>

8. FERREIRO, Emilia
2001 *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
9. FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comps.)
2007 *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, D.F.: Siglo XXI.
10. FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky
1991 “Psicogénesis de la lectoescritura”. Resumen elaborado a partir del siguiente trabajo: *Ferreiro, E. Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Goodman (comp.), Los niños construyen su lectoescritura*. Bs. As. Aique. 1991. Capítulo II. Consulta: 18 de junio de 2010.
< www.elistas.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi?...qlhhyCSSRcgb7 >
1979 *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
11. GOODMAN, Yetta
1991 “El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela”. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, año 12, número 1 (marzo de 1991), pp. 5 – 8. Consulta: 2 de julio de 2010.
< <http://www.lecturayvida.org.ar/LyVHome.html> >
12. JOLIBERT, Josette
1999 *Transformar la formación docente inicial: propuesta en didáctica de lengua materna. Redes nacionales para la transformación de la formación docente inicial en los países de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/Santillana.
1995 *Formar niños lectores de textos; ciclo II: 5 -8 años de edad (Kinder - 1o. - 2o. año básico)*. Santiago de Chile: Eds. Dolmen.
13. KROTZ, Esteban
1994 «Cinco ideas falsas sobre la “cultura”». *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Yucatán, volumen 9, octubre-diciembre, núm. 191, págs. 31-36. Consulta: 12 de junio de 2010.
< <http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/Cinco%20ideas%20falsas%20sobre%20la%20cultura.PDF> >
14. MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2009 *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.
15. RIBERA, Paulina
“Leer y escribir: un enfoque comunicativo constructivista”. *Cuaderno de trabajo*. Buenos Aires, número 1 p. 13. Consulta: 12 de julio de 2010.
< <http://www.santillana.com.ar/02/eval/leer1.pdf> >
16. SAUSSURE, Ferdinand de
1998 *Curso de lingüística general*. Lima: VLACABO, 1998

17. TEBEROSKY, Ana
2002 "Alfabetización inicial: aportes y limitaciones". *Cuadernos De Pedagogía* N° 30 N. ° Identificador: 330.007. Consulta: 14 de junio de 2010.
< http://cpazuaga.juntaextremadura.net/competencias/lengua/infantil/Alfabeti_Teberosky.pdf>
18. TORRES, Jurjo
2006 *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
19. VAN DIJK, Teum A.
2009 *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
2000 *El discurso como interacción social: estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
1994 "Discurso poder y cognición social". *Cuadernos de la maestría en lingüística*, México D.F., año 2, número 2, octubre. Consulta: 17 de junio de 2010.
< <http://www.discursos.org/Art/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>>

