



## DECODIFICACIÓN Y LECTURA DECODIFICATION AND READING

Jorge Guillermo Paredes Muñante<sup>1</sup>

**Resumen:** Hace una centuria la alfabetización no tenía el significado y trascendencia que tiene en nuestros días. Actualmente saber leer y escribir se ha convertido en algo que es vital.

La lectura es un proceso que posee tres áreas estratégicas: Cognitiva, metacognitiva y social-afectiva. La Psicología Cognitiva identifica, en la lectura, dos tipos de procesos. Por un lado, los denominados microprocesos o procesos de bajo nivel y, por otro, los macroprocesos que son aquellos que permiten que el lector extraiga el significado de lo que lee, correspondiendo a lo que es la comprensión. Pero, si la comprensión lectora es un elemento fundamental en lo que realmente es la lectura, el proceso decodificador también lo es.

**Palabras claves:** DECODIFICACIÓN, PROCESOS DE LECTURA, METODOLOGÍA

**Abstract:** One hundred years ago literacy skills were not so important. However, for the present writing and reading are the fundamental skills that every individual's expected to and needs to possess. In Reading there are three strategy areas: cognitive, metacognitive, and social/affective. The Cognitive Psychology identifies two types of processes in reading: the microprocess or low level process and the macroprocess, when the reader extracts the meaning of what is being read, and which corresponds to comprehension. Decodification process and reading comprehension are key elements in reading.

**Key words:** DECODIFICATION, READING PROCESSES, METHODOLOGY

### Espontaneidad e instrucción en el aprendizaje de la lengua hablada y escrita

Un aspecto que siempre inquieta y preocupa a los docentes que tienen que ver con la enseñanza de la lectura y la escritura, con lo que es la alfabetización, ya de menores o de adultos, es lo concerniente a la metodología. Y esa preocupación, valgan verdades, es un buen síntoma.

Actualmente los profesores contamos con los valiosísimos aportes de las diversas ciencias, especialidades y concepciones científicas que de una u otra manera tiene que ver con la lectura y la escritura, con su enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Estudios superiores en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú; en las Facultades de Letras y Educación. Estudios de Doctoral en Educación. Bachiller en Educación, Profesor de Educación Secundaria, en la especialidad de Historia y Geografía. Actualmente, y desde 1985, profesor en el Colegio Particular "Santa Teresita" (Santiago de Surco - Lima), en el área de Ciencias Sociales.

Correo electrónico: [jgparedesm@yahoo.com](mailto:jgparedesm@yahoo.com)

**Artículo recibido:** 30 de junio, 2006

**Aprobado:** 28 de agosto, 2006

---

Hoy está perfectamente establecido que mientras que el aprendizaje oral de una lengua materna es espontáneo, en cambio el aprender a leer y escribir es instruccional e institucional. Podemos decir que todo niño (con contadísimas excepciones) aprende a leer y escribir en la escuela. Berta Braslavsky, en su discurso pronunciado el 12 de abril de 2004, con motivo de su incorporación a la Academia Nacional de Educación (Argentina), dice al respecto: *"el aprendizaje de la lengua escrita no es natural ni espontáneo. Que, en gran medida, depende del maestro como profesional experto y de la escuela como un ámbito compartido en relación con su medio social y cultural"*. Por su parte, Morais y Robillart, citados por Gregoria Carmena en el valioso informe "La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea", publicado por la Secretaría General de Educación y Formación profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, dicen sobre el mismo punto:

*"El aprendizaje de la lengua escrita no es un proceso espontáneo, como el del lenguaje hablado, sino que se adquiere a través de una instrucción orientada. Dos mecanismos parecen intervenir de manera determinante: la habilidad en el reconocimiento de las palabras escritas –resultado de complejas operaciones mentales- y las capacidades cognitivas y lingüísticas derivadas del lenguaje oral"*.

El aprendizaje de la lengua materna, en las sociedades letradas, implica dos cosas:

- a) Aprender a comunicarse con los miembros de la comunidad utilizando el lenguaje hablado.
- b) Aprender a comunicarse con los demás mediante el lenguaje escrito.

Una parte de la humanidad ha transitado de lo oral a lo escrito a lo largo de un periodo bastante extenso de nuestra historia. El aprendizaje del lenguaje hablado, en las sociedades letradas, precede y sirve de basamento al aprendizaje del lenguaje escrito. Es innegable, sin embargo, como lo precisa Ong, que el lenguaje es abrumadoramente oral, tanto es así que en la actualidad *"cientos de lenguas en uso activo no se escriben nunca... La condición oral básica del lenguaje es permanente"*. (Ong, 1999, p. 17).

En las sociedades letradas existe, hasta el día de hoy y fundamentalmente en los países pobres, un alto porcentaje de personas que solo pueden hacer uso del idioma hablado. Ellas forman parte de ese problema de gravísimas consecuencias como es el analfabetismo, entendido aquí en su sentido más tradicional. Existe analfabetismo porque al ser la escritura una tecnología el aprendizaje de la lectoescritura adquiere la característica

de artificialidad, aunque, como lo señala Ong, paradójicamente en el ser humano lo artificial es realmente natural a su esencia. Es esta la razón por la cual este aprendizaje ha devenido en instruccional e institucional. Al no tener acceso todas las personas a la educación formal institucional, básicamente por factor económico, quedan al margen de este aprendizaje, con todas las gravísimas consecuencias que ello implica.

El aprendizaje de la lengua materna en su fase oral, e incluso en sus primeros atisbos de la fase escrita, se realiza en el entorno hogareño y familiar extenso. Allí ese proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por ser espontáneo, aunque no totalmente carente de método. Lo que ocurre es que los padres, casi sin darse cuenta, aplican los métodos con los cuales ellos aprendieron a leer y a escribir, así como las primeras nociones de aritmética. Si ello ocurrió hace muchos años puede producirse un desfase no muy recomendable, aunque muy difícil de evitar, porque, como veremos más adelante, el entorno familiar juega un papel sumamente importante y, por ello mismo, los docentes debemos tenerlo siempre presente.

Decir que el aprendizaje de una lengua materna en su primera fase es fundamentalmente espontáneo, no significa concluir que sea algo simple. Tenemos que ser consciente que ese aprendizaje es un proceso sumamente complejo y relativamente largo. ¿Cuánto tiempo transcurre entre los primeros balbuceos de un bebé y un hablar que puede ser considerado relativamente fluido, aunque con un léxico bastante reducido? Se aprende una lengua materna, y también por supuesto una segunda lengua, mediante ensayos y errores. Y, lo que es importante destacar, con la participación del quehacer instruccional y educativo del medio hogareño y familiar. Estos aprendizajes son consecuencia del proceso de socialización.

El aprendizaje de la lectura y escritura, en cuanto segunda fase del aprendizaje de una lengua materna, es un complejísimo y arduo proceso que va adquiriendo el niño en un contexto típico de socialización, aunque, como bien se ha señalado, deja de ser un aprendizaje espontáneo, como consecuencia de darse, por lo general, en instituciones educativas las cuales cuentan con personal profesional que ha estudiado para llevar a cabo la enseñanza sistemática de dicho proceso. Es por ello que es una enseñanza institucionalizada y sistemática, que se lleva a cabo considerando los principios científicos, teóricos y prácticos, que constituyen el fruto de las investigaciones realizadas por especialistas en la materia de los más diversos países. Actualmente comprendemos mejor lo que viene a ser la apropiación de la lengua escrita por parte de los niños.

## **Decodificación no es lectura pero la lectura implica decodificación**

Que aprender a leer implica aprender a decodificar es algo sobre lo cual, en el fondo, no hay discrepancias. Algo más, ese aprendizaje debe realizarse lo más adecuadamente posible para que se produzca una automatización de dicho proceso, lo cual hará posible adquirir una habilidad de lectura fluida y por dicho camino estar más capacitados para una adecuada comprensión de lo que decodificamos. Cuando comprendemos lo que decodificamos es que realmente estamos leyendo. Antes, no. Es por ello, como señala Agustín Fernández S., que tenemos que evitar caer en el error de quedarnos solo con la decodificación, con la simple oralización de los textos, con el habituar a nuestros niños a leer sin comprender.

En la actualidad, muchos padres suelen cometer un gravísimo error cuando, como un rezago del pasado, compran para sus niños pequeños, el "cartón" o abecedario, intentando que los pequeños inicien el aprendizaje de la lecto-escritura tal vez como algunos de ellos lo realizó. Esto ocurre básicamente en las zonas rurales y marginales urbanas. Es cierto que ello ya no ocurre en las escuelas, y desde hace ya varias décadas, pero el entorno familiar de los grupos sociales más desposeídos generan problemas que de una u otra manera afecta el aprendizaje de la lecto-escritura, colocando a esos niños en relativa desventaja. La escuela tiene que reconocer, enfrentar y solucionar esa problemática.

Leer cualquier material escrito y en cualquier soporte implica, necesariamente, un proceso decodificador. Actualmente contamos, y desde ya hace casi medio siglo, con los conocimientos adecuados para realizar esta tarea docente de la forma más adecuada posible. Lo importante es el cómo enseñemos el complejísimo proceso decodificador. Debe llevarse a cabo sin disociarlo de la comprensión y de un entorno contextualizado adecuado. Enseñar letras, sílabas, palabras, es cosa del pasado. Tenemos que sacar el máximo provecho de lo que aporta el enfoque constructivista del lenguaje. Lo que carece de contexto significativo para el niño perjudica su proceso de aprendizaje. Myriam Nemirovsky, como veremos más adelante, ha puesto especial énfasis en aquella posición que cuestiona a la escuela cuando se producen las fallas en el aprendizaje escolar. Lo común es pensar que cuando se presentan esos problemas ello se debe a deficiencias que presenta el niño y por lo tanto se pasa casi de inmediato a informar a los padres. El profesor se desprende de este "problema" derivándolo al especialista, psicoterapeuta o terapeuta. Realmente por allí no va el camino, como con gran perspicacia señala M. Nemirovsky.

Estamos de acuerdo con Carolina Golder y Daniel Gaonac'h en que existe un tanto de desinterés entre los profesores que tienen que ver con la enseñanza de la lectura y escritura

acerca de la importancia de la decodificación, pero ello como una equivocada interpretación de los resultados de las investigaciones referentes al proceso lector, considerándose que hay que preocuparse por la comprensión dejando en un segundo plano u olvidando (lo cual en realidad es imposible de hacer) la decodificación. Los citados autores dicen: "...*leer es, ante todo, descodificar, o de manera más exacta, que la interpretación debe hacerse de un modo relativamente automatizado para permitir el funcionamiento de los procesos de alto nivel*". (Golder, C. y D. Gaonac'h, 2002, p. 10)

Es cierto, como señala Pilar Orte Moncayo en su ponencia, disponible en Internet, "Ayer y hoy de la enseñanza del lenguaje escrito", que:

Las nuevas teorías invitan a validar las producciones de los niños porque se entiende que pueden no ser convencionales. También es cierto que escribir es sinónimo de comunicar y no de hacer grafías, así como leer es comprender y no sólo oralizar un texto. Lo importante es el acto inteligente de comprender y comunicar por encima del esfuerzo mecánico de cifrado y descifrado.

Sin embargo, no debemos dejar de reconocer o pasar por alto que cuando nos comunicamos mediante el lenguaje escrito lo hacemos mediante signos pertenecientes a un código. De allí que consideremos que no se debe soslayar este aspecto, mucho menos considerarlo que no tiene el mínimo de importancia; sin que ello signifique, obviamente, una obsesión por el aprendizaje del mismo más allá de toda contextualización. Hay que evaluar y actuar en atención a posiciones que a veces parecen diametralmente opuestas, cuando en realidad son las dos caras de una misma moneda. David R. Olson, al referirse a los debates actuales sobre aprendizaje de la lectura, señala:

... aquellos que sostienen que leer es descodificar afirman, erróneamente, que la fonología forma parte del bagaje consciente; aquellos que sostienen que la lectura es detección de sentido afirman, erróneamente, que la interrelación sonido-símbolo es tanto irrelevante como imposible. El camino entre estos dos extremos consiste en notar que las escrituras proporcionan un modelo para el habla; aprender a leer es precisamente aprender ese modelo. Irónicamente, ¡es aprender a oír el habla de otra manera!. (1998, p. 109)

### **Lectura y escritura como procesos dinámicos y constructivos**

Kenneth Goodman ha enfatizado, al igual que otros especialistas, que sin significado no hay lectura. Pero, por otra parte, consideramos que no se puede desconocer que los

lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso decodificador. Goodman precisa, con gran perspicacia, que el sentido que va a dar el lector al texto leído va a depender de factores tales como el propósito del lector, de su cultura social, de sus conocimientos previos, de su control lingüístico, de sus actitudes y esquemas conceptuales. Nos recuerda, asimismo, que tanto la escritura como la lectura son procesos dinámicos y constructivos. Que la enseñanza de la lectoescritura debe estar en concordancia con lo que él denomina "lenguaje integral" (erróneamente interpretado en algunos programas escolares donde aparece un área o asignatura de "comunicación integral") para el cual siempre se tiene que tener en cuenta lo que el niño aporta, que no es tan solo un aporte individual sino fundamentalmente social.

Goodman, en su excelente artículo "El lenguaje integral un camino fácil para el desarrollo del lenguaje", que publicara Lectura y Vida en junio de 1990 y disponible actualmente en Internet, nos dice, con expresivas y bellas palabras, que los niños no pueden ser considerados "*como botellas vacías a las que hay que llenar, como barro para moldear o, peor aún, como unos traviesos malvados que luchan eternamente contra los maestros*". Los verdaderos maestros del "lenguaje integral", prosigue Goodman,

creen que las escuelas existen para los niños y no los niños para las escuelas: no piensan que éstos tengan que ser moldeados ni atiborrados de conocimientos ni que se les deba modificar la conducta según la última moda en programas de disciplina, para convertirlos en muñecos que actúen, hablen y se "conduzcan todos de la misma manera.

Sintetizando su pensamiento acerca de interpretación y lectura, Goodman escribe:

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen.

Es muy importante tener presente, como bien nos los recuerdan los autores del importantísimo informe titulado "La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea", que de acuerdo con el modelo de aprendizaje de la lectoescritura como un procesamiento descendente, el ser humano posee capacidades tanto para el lenguaje oral como para el escrito y dichas capacidades se desarrollan a partir de estructuras que el sujeto

construye en interacción con el medio social alfabetizado y por ello antes de conocer y dominar el proceso decodificador puede ya otorgarle un determinado sentido a lo escrito. Ello debido a que nos encontramos totalmente inmersos en una cultura escrita. La escritura y la lectura se van develando mucho antes que el niño entre en contacto con una institución educativa. Como dice Ana L. Chaves S., profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica: *"El niño y la niña no esperan pasivamente que se les enseñe el lenguaje sino que tratan de comprenderlo, formulan hipótesis y crean su propia gramática con base en la información que le provee el contexto sociocultural en que se desenvuelven"*. Hoy está perfectamente establecido que no es cierto que se aprenda única y exclusivamente en la escuela. La denominada educación sistemática es importantísima pero ella no tiene la exclusividad de la enseñanza. Algo más, ella tiene que actuar teniendo en cuenta que los estudiantes, independientemente de sus edades, llevan un cúmulo no sólo de conocimientos previos, sino de actitudes, aptitudes, aspiraciones, problemas, etc.

Decodificación y comprensión no son dos etapas en el aprendizaje de la lectura y escritura. Esto es fundamental comprender y asumir. No es que primero se tenga que enseñar a decodificar y después a comprender, o al revés. No podemos repetir el error que no hace muchos años atrás se cometió acerca de aprender para leer y leer para aprender que hacía que la enseñanza del proceso decodificador se centrara en el primer año de primaria, para continuar en los siguientes grados con el leer para aprender, es decir la lectura al servicio del aprendizaje. (Se puede leer el importante trabajo de Laura Robb "The Myth of learn to read/read to learn"). Al respecto K. Goodman, en el artículo al que hemos hecho referencia, escribe: *"... la noción acerca de que «primero se aprende a leer y después se lee para aprender» es incorrecta: ambas cosas suceden al mismo tiempo y se apoyan mutuamente"*. Actualmente sabemos que ambos procesos son simultáneos y, sobre todo, permanentes. Sabemos que el aprender a leer nunca termina.

### **La metodología sí importa**

El aprender a leer y escribir implica los dos procesos conjunta y simultáneamente. De esto se desprende que lo importante es el cómo lo enseñemos. Allí se marca la diferencia. Que se puede aprender a leer y escribir con métodos inadecuados, es una realidad. Algo más, hay que tener presente que lo que ahora sabemos sobre el proceso de la lectura y de la escritura, así como de su aprendizaje y enseñanza, es algo relativamente reciente. Nuestros padres fueron alfabetizados, metodológicamente, muy diferente que nosotros y nuestros hijos lo han sido, a su vez, con la técnica que actualmente se aplica. Esto es muy

importante tener presente, porque si perdemos la perspectiva histórica no tendremos una comprensión adecuada de este proceso evolutivo y cómo lo que hoy aplicamos es parte de ese proceso histórico, al cual muy someramente me referí en un trabajo titulado "La lectura: De la decodificación al hábito lector".

Si bien es cierto que con diferentes métodos (e incluso antimétodos) se puede llegar al objetivo de enseñar a leer y escribir, ello no significa que la metodología no interesa, que se puede tener carta blanca para aplicar cualquier método. La regla fundamental es que dicha enseñanza debe estar de acuerdo con las últimas investigaciones, con los últimos aportes de los estudiosos de este campo. Conocer los aportes de profesores que a la vez que docentes de aula son investigadores constituye algo sumamente valioso, porque la teoría al margen de la práctica no posee la contundencia de lo que se experimenta. De allí la importancia de una práctica investigativa eminentemente experimental. Tienden al fracaso aquellas elucubraciones (no dejan de ser ello) basadas solo en los estudios de gabinete. De allí el mérito de tan destacados educadores como Paulo Freire, K. Goodman, E. Ferreiro, B. Braslavsky, D. Lerner, P. Michèle -para mencionar solo algunos- que han unido la teoría pedagógica con la práctica. Existe una amplia bibliografía sobre el tema de los métodos de la lectoescritura, así como de los encuentros y desencuentros en torno a ellos, que Berta Braslavsky lo tratara en "La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura" (1962), actualmente un clásico de la materia. Asimismo, sus dos obras recientes sobre esta temática: "¿Primeras letras o primeras lecturas? ..." y "Enseñar a entender lo que se lee. ...". Otros dos libros también recientes sobre el tema son el de Maritza Salazar "Métodos de Aprendizaje de la lectoescritura" y el de Mónica Szmigielski "Psicogénesis de la lengua escrita. ..." En la red, un trabajo muy importante es el de Nora Elichiry, publicado por la UNESCO/OREALC. "Alfabetización en el primer ciclo escolar: ...". Interesantísima, también, la conferencia de Jean Hébrard pronunciada en Buenos Aires el año 2000, titulada "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas". También obras muy importantes, en atención a su actualización, son: "Panorama actual del marco teórico de acceso a la lecto-escritura" de M<sup>a</sup> Soledad Ruiz Jiménez y "El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva.-psicolingüística" de Ángel R. Calvo R y M<sup>a</sup> Soledad Carrillo G.

### **Fracaso escolar y responsabilidad de la escuela**

Myriam Nemirovsky ha puesto mucho énfasis en lo referente a los conocimientos previos que todo niño lleva a la escuela. Hoy sabemos que los niños no van con la mente en

blanco listos para que podamos grabar en sus cerebros, cual discos duros de una computadora, lo que deseamos que ellos aprendan. Ello no es así y realmente nunca lo ha sido. Como dice la profesora Pilar Orte Moncayo, en su ponencia que hemos señalado, refiriéndose a un pasado relativamente próximo:

No teníamos en cuenta si el niño poseía conocimientos previos, hacíamos como si el niño hubiese vivido en un mundo de analfabetos ya que partíamos de cero. Ahora sabemos que los niños y las niñas empiezan a aprender a escribir y a leer desde el momento en que tienen contacto con un medio alfabetizado donde se lee y se escribe.

Actualmente y como consecuencia de las NTIC el niño desde que nace está en contacto con dichas tecnologías, las cuales dejan su impronta en ellos y ejercen una influencia que no podemos dejar de reconocer, evaluar y aprovechar. La televisión, por ejemplo, es una nana electrónica para un porcentaje muy elevado de bebés y niños. Lógicamente, el mundo de conocimientos y experiencias que presentan estos niños es mucho más rico si es que lo comparamos con aquellos que vivieron en épocas que carecían de esos medios tecnológicos o que estaban aún reservados para los grupos sociales más elevados. O, en la actualidad, niños que por pertenecer a un estatus socioeconómico muy bajo tampoco gozan de los beneficios de dichas tecnologías.

Tener en cuenta lo que los niños aportan es sumamente importante. Algo más, debe tenerse presente que existen diferencias muy relevantes en dichos aportes. Aquí surge el problema de las desigualdades socioeconómicas y culturales. Cuando la educadora española Pilar Orte M. señala que antes no se tenía en cuenta los saberes previos y que se partía del supuesto que el niño nada aportaba, es decir como si hubiese vivido en un mundo de analfabetos, no repara (por pertenecer a un país que ya ha superado esa problemática) que en pleno siglo XXI esa realidad nefasta se da entre los países más pobres del mundo, afectando a millones de niños, y muy especialmente niñas, porque, ya sabemos, el analfabetismo tiene, fundamentalmente, rostro femenino.

Nora Elichiry, en un importantísimo documento de la UNESCO de 1991, hoy disponible en Internet, titulado "Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas" ha puesto mucho énfasis en este aspecto de las desigualdades. Ella escribe:

Una de las desigualdades importantes que ocurren en este primer ciclo y que genera gran parte de los «fracasos» tiene que ver con el hecho que la escuela no ha considerado el origen extraescolar de la lengua escrita y el trayecto diferencial recorrido según pertenencia social. Mientras algunos niños han tenido amplias

oportunidades de experimentar con ese objeto cultural que es la lengua escrita (disponibilidad de libros, revistas, periódicos, adultos que les leen cuentos desde temprana edad, «informantes» con adecuado nivel educacional que responden a sus preguntas, posibilidades de presenciar actividades de lectura en el uso cotidiano), otros han visto muy limitadas sus posibilidades de interacción con este objeto de conocimientos, antes del ingreso a la escuela. ...

El ignorar estas diferencias y no brindar oportunidades y tiempos similares para la apropiación, es perpetuar las desigualdades. No hay método que pueda paliar esto.

Volveremos sobre el particular un poco más adelante. Deseamos, previamente, destacar lo que consideramos uno de los aportes sustantivos de Nemirovsky. Me refiero a su decidido y muy bien fundamentado énfasis acerca de la responsabilidad que le puede caber a la escuela en los casos del denominado fracaso escolar. La prestigiosa estudiosa nos dice que, por lo general, cuando se presentan problemas de aprendizaje en los niños se atribuye que el mal radica en el niño y por ello, muy rápidamente, se informa a los padres y se termina desembarazándose del supuesto problema poniéndolo en manos de especialistas, psicoterapeutas o terapistas. No es que estos especialistas estén demás. Todo lo contrario, brindan un valiosísimo aporte en la tarea de la enseñanza-aprendizaje. El problema está que muchas veces no nos ponemos a pensar que el problema puede estar en la escuela. Señala Nemirovsky, que la escuela se preocupa, por ejemplo, que el niño maneje de manera precisa las grafías correspondientes a los sistemas de escritura y de numeración, logrando el reconocimiento de dichas grafía y su correcto trazado. Para ello se insiste en el ejercicio y la repetición. Pero, ¿qué pasa si el niño no realiza en forma exacta esos trazados? La escuela suele concluir que el niño presenta problemas para el aprendizaje y que requiere tratamiento especializado. Pero, y allí está el aporte de Nemirovsky, por qué no pensar en la posibilidad que la falla sea de la escuela y no del niño.

Lo que ocurre, nos dice Nemirovsky en su ponencia titulada "¿Problemas o procesos de aprendizaje?", disponible en Internet, es que se parte del supuesto "*que antes del ingreso a la escolaridad el niño no se ocupa de los signos gráficos pero, desde el inicio de la misma, los debe utilizar de acuerdo con la convención; sin que la escuela admita etapas intermedias*". Allí está una de las grandes fallas: no comprender que el leer como decodificación y comprensión es un largo y complejo proceso. La no comprensión de ello lleva a los profesores a la firme, pero inconveniente e injusta, actitud de "etiquetar" a sus estudiantes con tal o cual problema de aprendizaje. Todos recordamos como, hace unos

años atrás, se puso casi de moda, en el ámbito escolar, la presunción y el prediagnóstico de supuestos casos de dislexia. Paradójicamente coincide con el predominio del método global y ello explica la reanudación de la querrela de los métodos y esta vez *"el conflicto sobre los métodos llegó a su punto más alto y se resolvió enjuiciando a uno de los querellantes: el método global, que había gozado de las preferencias en las direcciones pedagógicas más progresistas"* (Braslavsky, 2004, p. 142). El ambiente de desconcierto se vuelve a reactivar a partir de la década de los 90 del siglo XX y prosigue hasta nuestros días, como consecuencia de un nuevo debate entre los partidarios de los métodos fónicos y los del lenguaje total, que suele ser poco conocido por los docentes, incluso más jóvenes, a pesar de su gran trascendencia y que, con la maestría que la caracteriza, ha sido analizado por Braslavsky en sus obras que hemos mencionado (Braslavsky, 2004 y 2005). Consideramos que es imperativo que los profesores estrechamente ligados con la enseñanza de la lectoescritura, y en general todo profesor, tengan que tener pleno conocimiento de estos debates y de las implicancias metodológicas que se derivan de ellos.

Pero volvamos a lo que quiero destacar del enfoque de Nemirovsky. Ella señala que los supuestos problemas de aprendizaje que se suelen atribuir a deficiencias en el niño, pueden realmente no radicar allí sino encontrarse en la escuela. Pueden deberse a que los modos de enseñanza implementados por la escuela no sean los adecuados. Si ello es así, y muchas veces realmente así lo es, lo más importante es detectar a tiempo esta problemática y corregirla. ¿Y cómo corregirla? La respuesta es simple. Con profesores bien preparados, docentes que se encuentren debidamente actualizados con los nuevos aportes de las investigaciones en las ciencias que tiene que ver con la tarea de la enseñanza-aprendizaje. Con profesionales de la educación que conozcan y sean usuarios de las nuevas tecnologías y metodologías.

No me resisto a transcribir un ejemplo que nos da Nemirovsky, en su ponencia reseñada, y que nos permite comprender como un conocimiento a profundidad de las nuevas aportaciones de las ciencias que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje y, muy especialmente, un uso inteligente y creativo de dichas investigaciones, permite evaluar en forma correcta lo que un niño está haciendo, que para algunos podría ser un paso atrás cuando en realidad está demostrando un aprendizaje cualitativamente positivo.

*"Miguel está en los primeros meses de primero de primaria. Tiene 6 años. Cuando se le solicitó que escribiera su nombre hizo lo siguiente:*

MIGUEL

*Dos meses después escribió así su nombre:*

Migeel

*Podemos asumir que no denota ningún problema, al contrario, ahora sabe más. Ya no reproduce el modelo gráfico que conoce, sino que es capaz de realizar un análisis de los elementos que componen su propio nombre en relación con aspectos sonoros del habla. Cuando descubre que la /u/ no suena, pero sabe que en ese lugar va una grafía, prefiere reiterar la /e/ —que sí suena— y omitir la letra extraña que se pone aunque no se sonoriza.*

*Cuando los niños manejan ciertas hipótesis —como Miguel lo hace respecto a la correspondencia biunívoca entre grafía / sonido (es decir que a cada grafía le corresponde un sonido y a cada sonido le corresponde una grafía) —, optan por realizar alteraciones a la escritura, aún de palabras tan significativas como el nombre propio, para intentar ajustar el sistema de escritura a la hipótesis construida por ellos mismos”.*

Como se puede apreciar claramente la lectura y escritura implican, necesariamente, comprensión y decodificación, pero ambas como parte de un mismo proceso, que es conjunto y simultáneo. El niño codifica y decodifica desde mucho antes que ingrese a la escuela y es por ello que la escuela falla cuando considera que el niño no tiene conocimientos previos sobre el particular y no lleva a cabo una transición adecuada cuando se pasa de la educación espontánea del entorno hogareño y familiar al ambiente institucional escolar.

### **La importancia del entorno familiar lector**

Actualmente sabemos mucho más acerca de la etapa de la lectura antes de saber leer, que estudiosas como Yolanda Reyes han enfatizado y sobre la cual se vienen desarrollando programas tan importantes como el Taller de lectura Espantapájaros, de la mencionada estudiosa colombiana, con su bebeteca y biblioteca infantil. Yolanda Reyes viene insistiendo en la importancia decisiva de esa etapa de la lectura infantil que ella denomina “Yo no leo, alguien me lee”. Ella, como es ampliamente conocido, señala tres etapas en el proceso de formación del lector. En su artículo, que figuran en la página web de Espantapájaros, titulado

"El lugar de la literatura en la vida de un lector. Una experiencia de animación a la lectura en Espantapájaros", precisa al respecto:

Partiendo de esta concepción amplia de lectura, hemos ubicado tres grandes etapas en el proceso de formación de un lector: La primera es aquella en la que el niño no lee, sino que otros "lo leen" y se extiende desde el nacimiento hasta el inicio de la lectura alfabética. La segunda es la etapa en la que el niño comienza a leer con otros y, por lo general, suele coincidir con el ingreso a la educación formal y con el proceso de alfabetización propiamente dicho. La tercera etapa concluye con el lector autónomo, aquel que es capaz, no sólo de alcanzar un nivel adecuado de competencias lectoras, sino de encontrar en la lectura una opción permanente de desarrollo intelectual, emocional, cultural y vital.

La experiencia que lleva a cabo Y. Reyes en esa primera etapa de la lectura infantil, básicamente oral, aunque no exclusivamente, es sumamente importante. Al respecto la citada profesora escribe, en el artículo citado:

"Lo que sí podemos asegurar es que la experiencia de leer en la primera infancia incide en el proceso de alfabetización y, por eso, las dos primeras etapas están interconectadas. A nuestro modo de ver, en ellas se sientan las bases que permiten asociar la lectura con la interpretación simbólica y no con el aprendizaje de unas meras convenciones verbales. Sin embargo, vale la pena aclarar que esta experiencia de leer literatura de viva voz, conectándola con el deseo y con las preguntas fundamentales, puede desarrollarse también con niños mayores y con jóvenes pues muchos de nuestros niños y niñas no han experimentado otras formas de lectura distintas a las que se derivan de un proceso de alfabetización mecánico".

### **Desigualdades crecientes que favorecen a unos pocos**

No queremos alejarnos demasiado del tema que estamos tratando sobre decodificación y lectura, porque la experiencia de Y. Reyes nos permite intuir la importancia de dicho proceso en el niño al cual se le lee tempranamente (entre los 0 y los 7 años según la clasificación de la educadora colombiana). Aquí, si bien es cierto que es una lectura que va más allá del código, sin embargo dicho código se va a transmitir al niño por ósmosis como consecuencia de esa lectura a través del otro, en este caso proveniente de su entorno familiar. Esto nos permite destacar algo que varios especialistas han señalado y que Nemirovsky también ha puesto de realce. Me estoy refiriendo al rol que juega el medio en el

cual se ha desenvuelto y se desenvuelve el niño que llega a la escuela. La alfabetización es consecuencia de la democratización de la educación. Pero la escuela suele cometer, inconscientemente, un error al pretender homogenizar lo que en la realidad de los hechos es heterogéneo. Los niños llevan no solo un cúmulo de conocimientos previos, sino de actitudes y de experiencias, todas ellas en función al grupo socioeconómico y cultural del cual proceden. El conocimiento espontáneo de codificación y decodificación también tiene que ver con las diferencias socioeconómicas y culturales de los niños. No todos van en igualdad de condiciones a la escuela. Esto ya lo habíamos mencionado e indicamos que volveríamos sobre el punto. Consideramos que es tal su importancia que nunca estará demás el señalar que los educadores deberán tenerlo presente no solo en la etapa alfabetizadora sino a lo largo de toda la vida escolar. No olvidemos que la repitencia escolar, uno de los más graves males de la educación formal, muy especialmente en la región de América Latina y el Caribe, está estrechamente relacionada con el aprendizaje de la lectura y escritura y que ello conduce, como bien lo señala N. Elichiry, a que muy prematuramente un elevado porcentaje de la población quede fuera del sistema escolar.

La escuela pública tiene que buscar la forma más adecuada de cerrar dicha brecha o por lo menos el no permitir que sea perversamente ignominiosa para los millones de niños que van a la escuela en ostensible desventaja. Tengamos en cuenta que existen niños que por pertenecer a niveles socioeconómicos altos tienen acceso a una computadora y a Internet en su propio domicilio. Esos mismos niños van a ir a centros educativos privados con una infraestructura privilegiada que va a ahondar las desigualdades, las cuales proseguirán cuando sea joven y cursen su secundaria y los estudios superiores. Con todo ello las ventajas de esos niños y jóvenes serán difícilmente alcanzables por niños y jóvenes procedentes de estratos socioeconómicos bajos. Nemirovsky, en un estudio titulado "La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos", disponible en Internet, ha tratado sobre esta problemática planteándose una pregunta tanta veces formulada: *"¿Por qué la escuela como institución es tan reticente a los cambios, y, en particular, a los que implican cuestionar y abandonar eventualmente prácticas consagradas desde hace tiempo?"*

### **Educamos a un niño, no al niño**

Sabemos, actualmente, que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso sumamente complejo que suele, algunas veces, presentar dificultades desconcertantes y aparentemente de difícil tratamiento. Ello debido, en gran parte, a que se suele caer en el

error de hacer abstracción del niño concreto que se encuentra inmerso en el proceso de aprendizaje. Se ha señalado que como consecuencia de la democratización de la educación y de su masificación se produjo la equívoca tendencia a homogeneizar cuando la realidad de los hechos es la heterogeneidad. Cuando la educación era privilegio de grupos pequeños, de élites, la educación era personalizada porque se llevaba a cabo con maestros particulares o casi personalizada porque el grupo de estudiantes era reducido. Al masificarse la educación tanto los actores que participan en el proceso de la enseñanza-aprendizaje como el contexto en el cual este se desarrolla deviene en extremadamente heterogéneo y complejo. Pero, paradójicamente, en la práctica, se actúa en función a una tendencia que apunta hacia la homogeneidad, cuando sabemos que realmente lo característico del quehacer educativo es desenvolverse dentro de la heterogeneidad más marcada. Los niños no solo llevan un cúmulo de conocimiento previos, de actitudes y experiencias, sino también son ellos la expresión del entorno sociofamiliar y cultural al cual pertenecen, llevando con ellos, asimismo, problemas familiares y desencuentros culturales. Jean Biarnés, Director del Instituto de Formación e Investigación de Letras, Ciencias del Hombre y de la Sociedad de la Universidad de París XIII, ha puesto énfasis en la relación fundamental que existe entre la escritura y la alteridad. El citado estudioso francés nos dice, en su artículo "O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos", disponible en Internet, que mientras que la palabra es para el otro que está presente, en cambio la escritura lo es para el otro pero ausente: *"A letra me permite encontrar o outro, encontrar a alteridade e, sobretudo, construir "meu outro" em mim. A letra, objeto do outro se a leio, objeto para o outro se a escrevo, é um espelho mágico que me permite reconhecer-me, descobrindo-me outro."*

La complejidad de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, teniendo en consideración problemas familiares que suelen presentar los niños, lo analiza Biarnés, en el citado artículo, refiriéndose a dos casos concretos: los niños Frank y Pauline.

Frank, según opinión de sus profesores, era un niño muy inteligente, pero que, paradójicamente, después de dos años de escuela no había logrado aprender a leer. Al tercer año es puesto en manos de una profesora joven que conoce y utiliza los "nuevos métodos", pero que fracasa porque va a ser agredida por dicho niño, razón por la cual el pequeño es trasladado a una clase especial. Pero aquí viene lo singular de este caso:

*"Foi integrado a uma classe especial que funcionava em regime de pedagogia institucional. Muito interessado na oficina de "teatro e fantoches" teve logo de enfrentar a rejeição dos colegas da mesma oficina. Isso porque as crianças haviam resolvido criar uma peça de teatro de fantoches e queriam apresentá-la para as outras classes a*

*fim de recolher algum dinheiro contribuindo assim para o projeto coletivo da classe que era de passar oito dias num parque natural do sul da França. Já tinham começado a escrever a peça quando disseram a Frank: "Frank pode ir dando o fora você não sabe escrever não precisamos de você!".*

*Após dois dias de prostração Frank procurou seu professor e lhe disse:*

*"Diga aí quando é que você vai me ensinar a ler?"*

*Com um método clássico silábico como instrumento de apoio Frank "aprendeu" a ler em um pouco menos de dois meses".*

¿Qué había ocurrido? ¿Cuál es la explicación de este hecho? Frank era un niño cuyo padre era un oficial de marina mercante y que por esa circunstancia se ausentaba de la casa en forma frecuente. El mecanismo psicológico que explica la actitud de Frank es el siguiente:

*“A "não-funcionalidade" de sua relação com a letra foi a forma encontrada por Frank para dizer a seu pai, constantemente ausente, mas perpetuamente presente através das ordens escritas que deixava a cada um dos membros da família: "não sou um objeto seu, sou um sujeito com vontade própria, a prova é que me recuso a ir aonde você quer que eu fique!" O "forcing" metódico praticado pela professora do C. P. foi para Frank de uma violência extrema, pois levava-o a perder sua relação a-funcional com a letra, e, portanto, a não poder mais impor-se como sujeito em relação ao pai. À violência simbólica, ele respondeu com a violência dos atos.*

*Nessa dupla imposição do sentido da letra, a do pai: "você vai ser como eu quero" e a da professora: "você vai ser como o método me diz que deve ser", Frank não podia reconhecer-se. Na classe especial ele descobriu uma relação inversa com a letra. Para não ser o objeto que seus colegas podiam pôr "para fora" e continuar sendo sujeito da história em que se havia inscrito, precisava construir uma relação funcional com a letra. Nesse contexto, construir uma relação funcional com a letra era reconhecer-se como sujeito com vontade própria, um sujeito em vir-a-ser".*

Como se puede apreciar en el caso Frank el aprendizaje de la lectura y escritura posee aspectos extremadamente personales y por lo tanto de gran complejidad. Por ello es que los especialistas señalan que el aprendizaje no solo es cuestión de métodos, de procedimientos. Siendo una actividad eminentemente de relación humana lo que cuenta es dicha relación. La enseñanza no puede ser deshumanizada. Lo que cuenta realmente es

cada estudiante, cada individualidad. No educamos a una entequeia denomina niño; educamos a niños de carne y hueso, cada quien diferente del otro. La mencionada tendencia hacia la homogeneidad es irreal y perversa. La despersonalización puede llevar a "liberar" a la escuela de esos errores que, según Nemirovsky, dicha institución no reconoce y por lo tanto no los asume. Algo más, al tratar Biarnés el caso de la niña Pauline, que tampoco aprendía a leer a pesar de ser reconocida como inteligente y que incluso los psicólogos, que analizaron su problema, se habían limitado a diagnosticar "inhibición intelectual", (diagnóstico que liberaba de cualquier responsabilidad a los profesores, a la escuela), refiere que, para suerte, se produjo la participación de un profesor disconforme totalmente con la evaluación hecha a Pauline. Docente que no aceptaba el fatalismo de la "inhibición intelectual" y que más bien decidió adentrarse en el entorno familiar de la niña para encontrar el verdadero porqué de la disfuncionalidad de Pauline con relación a la lectura. Al respecto, Biarnés nos dice:

*Felizmente um professor rebelou-se contra o determinismo que destinava Pauline diretamente a uma classe especial. Percebeu-se então que as normas familiares estimulavam a dependência à mãe, a indiferenciação entre as pessoas, o espírito de clã. A mãe, efetivamente, "ameaçava" deixar de amar aquele ou aquela (tanto marido quanto filhos) que não fosse como ela desejava. Não admitia que um filho fizesse passeios com a escola, muito menos excursões pedagógicas de vários dias: "devemos ficar todos juntos", dizia, e tinha dificuldade em se separar das crianças quando as levava para a escola, de manhã.*

*A escola, por sua vez, estabelece a funcionalidade da relação com a letra como fundamento do sucesso individual e o acesso a valores como a autonomia e a necessária competição. Como poderia Pauline se reconhecer nessa relação simbólica da escola com a letra? Como poderia ela construir uma relação de funcionalidade com a letra, senão se colocando em estado de "traição" para com a cultura familiar? Qual era o preço a pagar por uma traição dessas? Como um educador poderia ajudar um aprendiz, criança ou adulto, a negociar essa traição obrigatória?*

Michèle Petit, eximia especialista francesa en el tema de la lectura, también insiste mucho acerca del papel que juega el entorno familiar del niño dentro de su proceso de aprendizaje. Ella ha puesto énfasis, por ejemplo, en la lectura como creadora de sentidos, reforzadora de identidades y reparadora de cicatrices que dejan en los seres humanos ciertos hechos personales, familiares y colectivos. Y, como podemos apreciar, son estas

circunstancias difíciles a las que se enfrentan los niños las que de una u otra manera intervienen en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. De allí la importancia de reconocer que la enseñanza de la lectura y la escritura no es solo un problema de metodología. Esto a la vez nos servirá para apreciar una faceta a veces poco tenida en cuenta en relación con la lectura y que M. Petit la señala como la dimensión de rentabilidad que ella posee y que trasciende tanto lo escolar como su aspecto placentero, porque cumple también funciones que están más allá del placer lector y que tiene que ver, por ejemplo, con el refuerzo de identidades, con el descubrimiento y la construcción del sí mismo, con su función reparadora, etc. Al respecto, M. Petit nos dice:

En la lectura hay otra cosa más allá del placer, que es del orden de un trabajo psíquico, en el mismo sentido que hablamos de trabajo de duelo, trabajo de sueño o trabajo de escritura. Un trabajo psíquico que nos permite volver a encontrar un vínculo con aquello que nos constituye, que nos da lugar, que nos da vida. ... (Petit, 2001, p.70)

Para terminar este brevísimo trabajo sobre decodificación y lectura voy a hacer una cita, un tanto extensa del trabajo de Nemirovsky que hemos mencionado, en el cual hace referencia al importantísimo papel que juega el ambiente en el cual se desarrolla el niño y que muchas veces es minimizado por la escuela, entre otras razones por su pretendida democratización homogeneizante y que está íntimamente imbricado con el problema, que ya hemos mencionado, de las desigualdades. Al respecto la citada estudiosa escribe:

*“Los niños más beneficiados socio—culturalmente durante las etapas previas al ingreso escolar realizan, obviamente, producciones más evolucionadas que los niños desfavorecidos. Ello sucede porque esos niños iniciaron su aprendizaje sobre los sistemas notacionales —y sobre muchas otras cosas que la institución educativa valora— antes de ingresar a la escuela y continúan teniendo múltiples, variadas y ricas situaciones de aprendizaje fuera de ella. ¿Cómo lo hacen? A través del medio social cotidiano en el cual están insertos, donde todos leen y escriben; a través de los materiales escritos que les rodea en su vida diaria; a través de informantes idóneos a quienes tienen acceso de manera sistemática; a través de situaciones que surgen espontáneamente en su contexto familiar y sin que nadie se lo proponga. Por eso los errores, que a veces tanto preocupan en algunos centros, serán mucho menos frecuentes y regulares entre estos niños; no porque estén exentos de cometerlos sino porque los cometieron previamente —antes y fuera del ámbito escolar— por lo cual*

esas mismas producciones provocaron alegría, satisfacción y apoyo en el entorno, dado que se consideraron muy precoces. Y se les otorgó el tiempo necesario que el proceso requiere.

A diferencia de la situación citada, cuando los niños de medios desfavorecidos, marginales, llegan a la escuela, es obvio que el nivel de conocimiento que poseen sobre los sistemas notacionales es marcadamente menor y realizan, por lo tanto, producciones equivalentes a las que los otros sujetos hicieron antes pero, ahora, esas producciones son asumidas por algunos contextos escolares como evidencias de problemas, siendo los niños cuestionados y, en oportunidades, sancionados por ello. Es decir, fueron desfavorecidos antes de llegar a la escuela y, cuando llegan a ésta, la situación no hace más que confirmar su incapacidad, vuelven a ser desfavorecidos desde la institución.

¿Es que los problemas de aprendizaje son selectivos socialmente o es que los procesos de unos son problemas para otros?

La pregunta queda abierta. La respuesta, o la búsqueda de respuestas, es responsabilidad de todos los que estamos involucrados en el quehacer educativo".

## Referencias

- Biarnés, Jean. (1998). O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos [versión electrónica]. **Rev. Fac. Educ.**, 24 (2), 137-161. Recuperado el 26 de febrero, 2006, de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200009&script=sci\\_arttext&lng=pt#back](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200009&script=sci_arttext&lng=pt#back)
- Braslavsky, Berta. (2004) **¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, Berta. (2005). **Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela**. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, Berta. (2003). **¿Qué se entiende por alfabetización?** [versión electrónica]. **Lectura y Vida. Revista latinoamericana de Lectura**, 24 (2), 6-21. Recuperado el 13 de mayo, 2004 de <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/braslavsky.pdf>
- Braslavsky, Berta. (2004, 12 de abril). **Desarrollo natural y desarrollo cultural en la educación**, [en línea]. Discurso de incorporación a la Academia Nacional de Educación (Argentina). Recuperado el 17 de marzo, 2006 de <http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/perelstein.htm>
- Calvo Rodríguez, Ángel R., y Carrillo Gallego, M<sup>a</sup> Soledad. **El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva – psicolingüística**, [en línea]. Centro de Profesores y

Recursos. Región de Murcia. Curso telemático: Acceso a la Lecto-Escritura. Recuperado el 19 de junio, 2006 de [http://www.educarm.es/lecto\\_escritura/curso/03/t03.pdf](http://www.educarm.es/lecto_escritura/curso/03/t03.pdf).

Carmena López, Gregoria y otros. (2002). **La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea**, [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Recuperado el 15 de mayo, 2005 de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/informacion/CDocumental/compendio/LECTOESCRITURA/La%20ensenanza%20inicial%20de%20la%20lectura%20y%20la%20escritura%20en%20la%20Uni.pdf>.

Chaves Salas, Ana Lupita. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial [en línea]. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**, 2 (1). Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación. Recuperado el 21 de enero, 2006 de <http://iimec.ucr.ac.cr/~revista/articulos/1-2002/archivos/procesos.pdf#search='lecto%20escritura%20y%20politica'>

Elichiry, Nora. (1991). **Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas** [versión electrónica]. Santiago de Chile: UNESCO / OREALC. Recuperado el 15 de enero, 2006 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000901/090162so.pdf>.

Golder, Caroline y Gaonac'h, Daniel. (2002). **Leer y comprender. Psicología de la lectura**. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Goodman, Kenneth. (1990). El lenguaje integral un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. [versión electrónica]. **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, 11, (2), 5-13. Recuperado el 26 de mayo, 2004 de <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/goodman-1990.pdf>.

Hébrard, Jean. (2000). **El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas** [en línea]. En Bibliotecología y Ciencias de la Información. Usuarios y Audiencia. Sociología de la Información. Recuperado el 13 de abril, 2005 de <http://www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf>

Nemirovsky, Myriam. (s.f.). ¿Problemas o procesos de aprendizaje? [en línea]. Ponencia presentada en **Enseñar a escribir y leer. Actas de las II Jornadas**. Coordinadora: Antonia Herrero Pérez. Editorial: Diputación General de Aragón. Recuperado el 10 de octubre, 2005 de [http://www.educa.aragob.es/cprzara2/leer/cap1\\_1.htm](http://www.educa.aragob.es/cprzara2/leer/cap1_1.htm)

Nemirovsky, Myriam. (2004). La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informáticos [versión electrónica]. **Revista Iberoamericana de Educación**, (36), 105-112. Recuperado el 10 de octubre, 2005 de <http://www.campus-oei.org/revista/rie36a05.htm>

Olson, David R. (1998). **El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento**. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

Ong, Walter J. (1999). **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. México D.F: Fondo de Cultura Económica, S.A.

- Orte Moncayo, Pilar. (s.f.). Ayer y hoy de la enseñanza del lenguaje escrito, [en línea]. Ponencia presentada en **Enseñar a escribir y leer. Actas de las II Jornadas**. Coordinadora: Antonia Herrer Pérez. Editorial: Diputación General de Aragón. Recuperado el 12 de octubre, 2005 de [http://www.educa.aragob.es/cprzara2/leer/cap1\\_5.htm](http://www.educa.aragob.es/cprzara2/leer/cap1_5.htm)
- Paredes M., Jorge G. (2003). Libro y lectura en la era digital. El gran desafío de la educación actual. **Cistercium**, LV (233), 781-881.
- Paredes M., Jorge G. (2004). **La lectura: De la descodificación al hábito lector** [en línea]. Razón y Palabra. Estado de México: Instituto Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 11 de febrero, 2005 de <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/libros/libros/lecturades.pdf>
- Petit, Michèle. (1999). **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, Michèle. (2001). **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Yolanda. (2002). **Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí** [Colección Lecturas sobre Lecturas / 5]. México: CONACULTA.
- Reyes, Yolanda. (2005, 23 de abril). **En el nacimiento de nidos para la lectura** [en línea]. Ponencia del lanzamiento de la colección "Libro al Viento". del Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Biblioteca Virgilio Barco. Bogotá, Colombia. Recuperado el 19 de agosto, 2005 de [http://www.espantapajaros.com/articulos/ar\\_lec\\_8.php#up](http://www.espantapajaros.com/articulos/ar_lec_8.php#up)
- Reyes, Yolanda. (2004, 18 de junio). **La sustancia oculta de los cuentos** [en línea]. Charla para los maestros con ocasión del lanzamiento de Cuentos para siempre de la colección "Libro al Viento", del Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Biblioteca Virgilio Barco. Bogotá, Colombia. Recuperado el 19 de agosto, 2005 de [http://www.espantapajaros.com/articulos/ar\\_lec\\_5.php](http://www.espantapajaros.com/articulos/ar_lec_5.php).
- Reyes, Yolanda. (s.f.). **Un mundo de palabras habitado por el hombre. Reflexiones en torno a una propuesta de lectura construida con padres, niños y maestros**, [en línea]. Recuperado el 11 de agosto, 2005 de [http://www.lasbibliotecas.net/documentos/recome\\_nin/unmundo\\_depalabras.htm](http://www.lasbibliotecas.net/documentos/recome_nin/unmundo_depalabras.htm)
- Robb, Laura. (s.f.). **The myth of learn to read/read to learn**, [en línea]. Scholastic. Helping children around the world to read and learn. Teachers. Teachers' Timely Topics. Recuperado el 5 de junio, 2005 de <http://teacher.scholastic.com/professional/readexpert/mythread.htm>
- Ruiz Jiménez, M<sup>a</sup> Soledad. (s.f.). **Panorama actual del marco teórico de acceso a la lecto-escritura**, [en línea]. Centro de Profesores y Recursos Mar Menor. Curso Telemático: Acceso a la Lecto-Escritura. Recuperado el 19 de junio, 2006 de [http://www.educarm.es/lecto\\_escritura/curso/01/doc1.pdf](http://www.educarm.es/lecto_escritura/curso/01/doc1.pdf).
- Salazar Salazar, Maritza. (2005). **Métodos de aprendizaje de la lectoescritura**. Lima, Perú: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Szmigielski, Mónica. (2002). **Psicogénesis de la lengua escrita. El proceso de construcción de la escritura durante la infancia.** Buenos Aires, Argentina: Longseller.