

ISSN: 0212-5374

## REFLEXIONES SOBRE EL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO Y PROPUESTA DE ALGUNAS MEDIDAS PEDAGÓGICAS PARA COMBATIRLO

M.<sup>a</sup> JOSÉ NAVARRO PERALES

BIBLID [0212 - 5374 (1997) 15; 241-259]

Ref. Bibl. NAVARRO PERALES, M.<sup>a</sup> J. Reflexiones sobre el problema del analfabetismo y propuesta de algunas medidas pedagógicas para combatirlo. *Enseñanza*, 1997, 15, 241-259

RESUMEN: El analfabetismo es la consecuencia de la desigualdad e injusticia social. Combatirlo es una labor igualmente social. Las medidas deben ser tomadas por los gobiernos a través de instituciones de educación formal y no formal. La prevención y desaparición del analfabetismo, en todas sus modalidades y grados, debe realizarse desde el punto de vista del analfabeto y no contra él.

ABSTRACT: The illiteracy is consequence of the social inequality and injustice. To fight it is an equally social work. The measures must be taken by the

governments thorough instituons of formal and non formal education the preven-  
tion and tissapearance of the illiteracy in all ist modalities and degrees must be  
made from the perspective of the illiterate one and not against him.

ABSTRACT: L'analfabétisme est consecuencie de l'inégalité et l'injustice social.  
Le combattre est un travail également social. Les mesures doivent être prises pour  
les gouvernements par des établissements d'éducation formelle et nonformal. La  
prévention et la disparition de l'analphabetisme dans tous ses modalités et degrés  
doivent être faites à partir de la perspective de l'iletrée et pas contre lui.

## I. INTRODUCCIÓN

En la declaración de Persépolis (Simposium Internacional para la alfabetiza-  
ción) celebrado en Septiembre de 1975 se dijo: «Toda estructura social engendra  
el modo de educación propio para mantenerla y reproducirla y (...) las finalidades  
de la educación están subordinadas a las finalidades de los grupos dominantes (...)»  
La alfabetización, así como la educación, en general, no es el elemento motor de  
la transformación histórica. No es el único medio de liberación, pero sí es un ins-  
trumento necesario para cualquier transformación social».

Esta declaración de intenciones alude a que la existencia del analfabetismo es  
una cuestión social que responde a aspectos de desigualdad, marginación y esca-  
so desarrollo social. Combatir este problema es, igualmente, una cuestión social y  
se realiza mediante programas, procesos de alfabetización.

Desde una perspectiva antropológica, la alfabetización podría ser conside-  
rada como un proceso de aculturación, o lo que es lo mismo, el paso de una  
cultura, la oral, a otra, la escrita. Desde un análisis microscópico, podemos  
entender que los procesos de alfabetización están condicionados por las capa-  
cidades sociolingüísticas de los sujetos, por los contextos próximos donde ellos  
se ubican, por las actitudes hacia el modelo de alfabetización empleado y por  
las aptitudes y capacidades que se tengan para el uso del pensamiento alfabe-  
tizado.

El proceso de construcción de la alfabetización se realiza en distintos ámbi-  
tos: en la escuela, en la familia y en la sociedad, en el cultural y en el grupal, y  
en el laboral. De la interacción con cada uno de estos ámbitos, el sujeto va cons-  
truyendo su proceso alfabetizador que culminará en una alfabetización mas o  
menos óptima que le permitirá comunicarse en un mundo alfabetizado. El primer  
acceso que tiene el sujeto a la alfabetización viene proporcionado por el Sistema  
educativo. La escuela es el instrumento que pretende asegurar la capacitación alfa-  
bética de niños, jóvenes y adultos a través de la cual se reproducen los valores y  
las señas de identidad de la cultura que la legitimó. Pero, aunque históricamente  
ha sido ella la designada por la sociedad para el desempeño de esa función, no  
siempre alcanza el objetivo. En ese caso el analfabetismo se instala y se convier-  
te en un problema social porque impide la conservación y transmisión del legado  
cultural, histórico, de referentes etc.

Sin embargo, dado que el sujeto se mueve en un complejo entramado, la escuela ya no debe ser la única responsable en la alfabetización, aunque si quiere dar una respuesta, lo mas adecuada posible, debe redimensionarse y servirse de otras instituciones sociales desde una plataforma regular y estable, coordinada y planificada conjuntamente. Ella entonces, la escuela, podrá estar en mejores condiciones para abordar los procesos alfabetizadores con mayor eficacia desde el primer acercamiento del sujeto a la alfabetización.

## II. EL PRETEXTO PARA ELABORAR ESTE TEXTO: LA REALIDAD DEL ANALFABETISMO

Este trabajo de reflexión surge como consecuencia de los datos aportados por la UNESCO sobre el analfabetismo como consecuencia de un estudio realizado a partir de 1994 del que se han publicado, recientemente, algunas de sus conclusiones, en la prensa diaria Española.

Según datos del informe citado anteriormente, el 32% de los encuestados no sabían utilizar el orden alfabético y el 17,5% no entendía las indicaciones de un fármaco y, siempre con base en esta fuente, la población mundial analfabeta ascenderá a 900 millones de personas en el año 2005.

Si estas cifras son alarmantes, no lo es menos, el hecho de que se han cumplido las perspectivas de evolución del analfabetismo en el mundo, que ya según predijo la UNESCO en 1986: «Si bien el índice de analfabetismo disminuye regularmente, el número absoluto de analfabetos aumenta, en particular en los países industrializados (...). Existirán 900 millones en el año 2000».

En ese pasado inmediato, la UNESCO también apuntaba que en el año 2000 la población juvenil mundial rondaría los 180 millones de los cuales, según la tendencia en la evolución del analfabetismo, la mitad de ellos sería analfabeta.

Si consideramos que la tasa de natalidad ha descendido y que existe una relentización del crecimiento de la población mundial, podemos entender que las conclusiones de la UNESCO, una década después de aquellas predicciones, se han cumplido y, a pesar de todas las recomendaciones que se hicieron, los gobiernos de todas las naciones han permanecido de espaldas a un problema social de los mas graves, convirtiéndose en un verdadero lastre para superar las divergencias entre los países.

El analfabetismo se ha instalado como una lacra en el seno de nuestras sociedades «desarrolladas» o «en vías de desarrollo» y entre las presentes y futuras generaciones marcando, cada vez mas, la marginación entre las distintas capas sociales y entre los distintos géneros; una de cada tres mujeres es analfabeta mientras que uno de cada 5 hombres lo es.

Siguiendo la misma fuente, España se sitúa en la tendencia general de los países industrializados. Completando los datos anteriores con los proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la población analfabeta asciende en nuestro país a 1345808 personas de las que 383088 son hombres y 960720 son mujeres.

La distribución por Comunidades Autónomas es la siguiente:

COMUNIDAD AUTÓNOMA	POBLACIÓN	Nº ANALFABETOS	%
CEUTA Y MELILLA	100.000	8700	8.7
EXTREMADURA	900.000	69.300	7.7
CAST. LA MANCHA	1.400.000	105.000	7.5
ANDALUCÍA	5.900.000	401.000	6.8
MURCIA	800.000	49.600	6.2
CANARIAS	1.200.000	56.400	4.7
GALICIA	2.400.000	96.600	3.9
BALEARES	600.000	22.200	3.7
CATALUÑA	5.400.000	178.200	3.3
COM.VALENCIANA	5.400.000	178.200	3.3
ARAGÓN	1.100.000	22.200	2.2
MADRID	4.300.000	86.000	2.0
CASTILLA Y LEÓN	2.200.000	39.600	1.8
RIOJA	200.000	3.000	1.5
NAVARRA	500.000	6.000	1.2
PAÍS VASCO	1.800.000	19.800	1.1
ASTURIAS	900.000	8.100	0.9
CANTABRIA	400.000	3.200	0.8

(datos obtenidos del INE (1998))

Se comprueba, a través de estos datos, que las zonas menos desarrolladas históricamente acusan mayor índice de analfabetismo, lo que coincide plenamente con las tendencias del analfabetismo mundial.

### III. EL POR QUÉ DE SU EXISTENCIA: LAS CAUSAS

Los datos anteriores son reflejo de la tendencia general hacia la tenaz y persistente constancia del analfabetismo. Es un problema del que no escapa ningún país. Da igual que los países pertenezcan al área desarrollada o en vías de desarrollo o subdesarrollada, el analfabetismo no solo no ha sido desterrado, sino que persiste tozudamente y, lo peor de todo, aumenta. Podemos decir, a la luz de los datos anteriores, que la ignorancia es todavía un problema planetario, con características específicas en cada sociedad y aún dentro de ella.

Hay que reconocer que el analfabetismo es de difícil erradicación porque es la consecuencia de regímenes sociales injustos y, la causa mas profunda de su existencia es la injusticia social. Pero como ésta es un problema producido en y por la sociedad, las causas de la existencia del analfabetismo las encontramos en todos los órdenes que comportan un sistema social. Así, cuestiones políticas, socioeconómicas, escolares y pedagógicas, etc. se convierten en las causantes de la existencia y persistencia del analfabetismo.

En las últimas décadas se ha producido un cierto avance en el tratamiento del analfabetismo al reconocerse que tiene una naturaleza política. El analfabetismo surge en sociedades, o en parte de ellas, donde existe colonialismo, racismo, explotación, discriminación, violación de los derechos y libertades, etc. La existencia de estas condiciones suponen la inexistencia de igualdad social. Superarlas y solventarlas o, lo que es mejor, erradicarlas supone un acto político.

La inexistencia, generalizada, de escuelas en muchos lugares, es una consecuencia de las causas económicas que subyacen al analfabetismo. Los sistemas educativos de los países desarrollados invierten en educación alrededor del 6% del PIB, mientras que los países en desarrollo invierten 22 veces menos. Al menos parcialmente, esto se explica por las fuerzas rectoras del comercio Norte-Sur, por la constante inestabilidad y tendencia a la baja de los precios de las materias primas de los países menos desarrollados y, sobre todo, por el grave problema de la deuda externa que tienen que soportar estos países y que lleva, ineludiblemente, a los gobiernos a reducir el gasto en el sector social. Esto es un problema de gravedad extrema y de muy difícil solución porque estos países están en constante crisis estructural.

Junto a la inexistencia de escuela, allá donde la hay, aparecen otras causas, ligadas a la propia escuela, que sustentan la presencia del analfabetismo; la baja calidad de los procesos de enseñanza, el ausentismo, la deserción temprana de las aulas, el fracaso escolar, la falta de formación en los profesores, la poca relevancia de la Formación Profesional, etc., pueden considerarse factores que facilitan la presencia del analfabetismo.

Si a las anteriores, añadimos causas estrictamente pedagógicas como: prácticas de habilidades aisladas, actividades de lectura individual preestructurada, ejercicios de escritura inconexos a los propios intereses y propósitos de los sujetos, evaluación orientada hacia la consecución del producto correcto y no a los procedimientos inadecuados, realización de actividades que solamente requieren una rutina reproductora del pensamiento, métodos de enseñanza que ignoran las experiencias previas de aprendizaje de los sujetos, se rechazan los conocimientos y estrategias de enseñanza adquiridas mediante la participación en eventos de lectura y escritura fuera de las aulas, etc.; entonces la escuela fabrica analfabetos.

Cuando la enseñanza se concibe como el adiestramiento de actuaciones idénticas en una secuencia jerarquizada y descontextualizada de aptitudes, y cuando la enseñanza se concibe como la transmisión unidireccional de paquetes de información independientes de los conocimientos, del interés y el valor que los alumnos les otorgan y alejados totalmente de la posibilidad de ser utilizados para la explicación de sus propias experiencias familiares y sociales, o de la posible utilidad que le puedan proporcionar para interactuar con el mundo y la sociedad, no debe sorprendernos que los sujetos abandonen la escuela sin estar totalmente alfabetizados.

Tal pluralidad y diversidad de causas, hacen, necesariamente, que el problema del analfabetismo sea difícil, como decíamos anteriormente, de erradicar. Sin embargo, entendemos que existen, al menos, dos vías para abordarlo en un intento de disminuirlo: evitarlo entre los niños y reducirlo entre los adultos.

Pero antes de pasar a desarrollar estos aspectos, es necesario que nos pongamos de acuerdo en conceptos tan manoseados, y por ello confusos, como son el analfabetismo y su antónima la alfabetización. Solo teniendo claros lo que son uno y otra podremos proponer, es solo un intento, soluciones oportunas, propias y apropiadas para hacer frente a este gran problema social.

#### IV. PONGÁMONOS DE ACUERDO: LA CONCEPTUALIZACIÓN

El analfabetismo es un concepto relativo, dinámico y, desde luego, peyorativo; tan peyorativo que se ha intentado sustituir por otros términos menos agresivos como por ejemplo el de iletrismo.

Es un concepto relativo por estar ligado a una situación y es dinámico porque cambia al modificarse la situación en la que se produjo. Es también un concepto inestable y no uniforme y por ello tiene que ser adjetivado y matizado. Esas adjetivaciones y matices sirven para concretarlo. Entre ellas podemos citar las de absoluto, funcional, matemático, icónico, etc.

La UNESCO en 1958 aportó la siguiente definición al respecto: «analfabeta es la persona que no es capaz de leer ni escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana»

Una definición más restrictiva que la anterior es la que proporciona el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (1994): «analfabeta es la persona que no sabe leer, ni escribir y, por extensión, ni calcular».

Desde una conceptualización más amplia se considera analfabeta la persona que es incapaz de utilizar adecuadamente los instrumentos habituales que una sociedad tiene para comunicarse en su funcionamiento normal. Cabría aquí hablar de analfabetismo icónico, informático, matemático, etc. puesto que ellos son instrumentos bastante habituales en el mundo actual.

Todas estas definiciones, unas por excesivamente restrictivas, otras por excesivamente extensivas, no delimitan bien el concepto porque no evitan su relativismo conceptual.

En el sentido más restrictivo del término, se hace referencia al denominado analfabetismo puro o absoluto, pero éste puede presentarse de diversas formas según sea la situación del sujeto que lo padece. Así, podemos referirnos a sujetos que nunca hayan sabido leer ni escribir o hayan sabido y se les haya olvidado. A esta última forma se le denomina analfabetismo de retorno, aunque desde nuestro punto de vista, el término más adecuado para su designación sería el de analfabetismo regresivo. También hay personas cuya comprensión de lo escrito y cuya expresión escrita es deficitaria aunque sepa leer y escribir. A este último tipo se le denomina analfabetismo funcional.

El concepto de analfabetismo funcional es un concepto acuñado después de la Primera Guerra Mundial y se concebía como: el desempeño no efectivo en un rango amplio de situaciones y actividades cotidianas (Scribner 1984). Hoy, este concepto se ha concretado y se entiende por analfabeto funcional a aquella persona que desempeña, con escasa eficiencia, las tareas de las técnicas instrumentales básicas. También podemos conceptualizarlo como aquella persona que

sabiendo leer, escribir y hacer cálculo matemático básico, no tiene el hábito de servirse de ellos para la satisfacción de necesidades de la vida cotidiana

Desde la visión mas amplia, tendrían cabida dentro de ella una gama de situaciones variadísimas, tantos tipos, como modos de comunicación generalizada existen en una sociedad. Así, hoy es frecuente encontrar expresiones como analfabeto audiovisual, analfabeto informático, analfabeto iconico, etc. La constatación de esta realidad resulta preocupante para quienes entendemos que el analfabetismo, en su sentido mas restrictivo, es un problema de raíces profundas y bien arraigadas en la sociedad. La existencia de esas otras denominaciones, cuya conceptualización se asienta en el sentido mas restrictivo del término, pueden desvirtuar la visión de aquel agudo problema. Aunque, desde una postura optimista, la extensión del término, con sus adjetivaciones variadas, haya servido para concienciar y lograr un consenso sobre la gravedad del problema como consecuencia de que estos nuevos analfabetismos reciben una gran sanción social y se perciben como falta de adaptación y «modernización» a los tiempos actuales.

Para abordar nuestro planteamiento nos centramos en los dos conceptos ya clásicos: el analfabetismo absoluto y el analfabetismo funcional, siendo conscientes de que la gama de situaciones intermedias, en y entre ambos, es muy variada y que el analfabetismo hace referencia a algo mas que el saber leer y escribir, contar o usar un teclado de ordenador. Es un concepto simbólico y, a la vez, un concepto índice diferenciador, relativo a carencias y desventajas múltiples, que hace referencia directa a marginación y que a través de él se perciben otras cuestiones mas allá de lo aparente porque es un concepto valorativo, denigrante para los sujetos que lo padecen, y por ello se trata de ocultar; es acusador para las sociedades alfabetizadas que lo disfrazan bajos términos como el de iletrismo.

Por último manifestamos nuestro rechazo al empleo de términos como iletrismo. Este es un termino «perverso» porque enmascara el verdadero problema que subyace al término analfabetismo. Lo rechazamos, decíamos, porque iletrismo es antónimo de letrismo o lo que es lo mismo iletrado es opuesto a letrado. Persona letrada es aquella que además de copiar y descifrar y comprender textos, es capaz de producirlos. Si iletrado es lo contrario a la definición anterior es claro y notorio que no es equivalente a analfabetismo, ni siquiera al analfabetismo funcional.

## V. CONTRA EL ANALFABETISMO: ALFABETACIÓN

Todas las medidas para disminuir o erradicar el analfabetismo son válidas, pero la verdadera acción para atacarlo es la de lograr una educación universal de los sujetos en edad escolar. Es cierto que la ampliación de la enseñanza obligatoria es un efectiva arma contra el analfabetismo. Para muchos países es válida la afirmación de que la lucha contra el analfabetismo se libra más en las aulas escolares que en los centros de educación de adultos. Pero, aunque esa vía sea efectiva es necesario que se garantice una enseñanza de calidad, para lo cual es necesario que se tomen, además, otras medidas. Por ello, las medidas a adoptar tienen que orientarse, al menos, hacia cinco dimensiones y las acciones que de

ellas se deriven deben ser conjuntas y no aisladas y descontextualizadas. Esas medidas podrían ser:

1. Evitar el analfabetismo infantil mediante la creación de escuelas donde no las haya y mejorar la oferta educativa en las existentes, contando para ello con las medidas pedagógicas oportunas.

2. Fortalecer las acciones tendentes a reducir y/o suprimir el analfabetismo adulto, ampliando los servicios de educación formal y no formal que garanticen una buenos programas de alfabetización y de seguimiento para evitar el analfabetismo regresivo.

Las acciones correspondientes requieren de mayor inversión de recursos en educación. Somos conscientes que los recursos son siempre escasos y que no existe una relación directa entre la existencia de mayores recursos y mas calidad del servicio, pero consideramos que lo invertido, hoy, en nuestro País, en educación es insuficiente. Arbitrar soluciones en este sentido es uno de los objetivos que los gobiernos se deben plantear con prioridad. Entre esas medidas, se nos ocurre, que podía ser válida la fórmula de facilitar la creación de empresas de Educación no formal que podrían abordar programas de alfabetización.

3. La erradicación del analfabetismo funcional mediante la educación formal y no formal en un marco de educación permanente. Desde el ámbito escolar sería conveniente que se abordaran prácticamente situaciones reales en las que el sujeto tenga que ser usuario competente de su lengua. Esta medida no sería gravosa para el sistema educativo puesto que los objetivos de las áreas lingüísticas están orientados en este sentido, consistiría en buscar las actividades apropiadas para ello.

Para el ámbito no formal se podrían arbitrar medidas como las que hemos comentado en el apartado anterior.

4. La cooperación internacional es una vía imprescindible para la intervención en los países menos desarrollados sin dejar de lado a los mas desarrollados. Muchas veces las medidas internacionales son mas efectivas que las nacionales cuando se trata de erradicación de analfabetismo.

5. La formación de docentes «ad hoc», es un tema fundamental en la erradicación de analfabetos. Ello supone cambiar los planteamientos actuales sobre formación de los docentes pero, tenemos que ser conscientes y reconocer que difícilmente se lucha contra el analfabetismo si los educadores no asumimos su denuncia, estudio y supresión como labor prioritaria.

Conseguir toda esa transformación supone alfabetizar lo cuál tiene dos consecuencias: por un lado la alfabetización es un factor del desarrollo, lo que provoca procesos sociales de cambio. Por otro lado, la alfabetización es un importante factor de renovación pedagógica general porque el analfabeto se sitúa en el centro del sistema educativo con un protagonismo irrenunciable. Pero ¿qué se entiende hoy por alfabetización?

Para dar respuesta a ese interrogante hay que considerar lo que tradicionalmente se ha entendido por alfabetización: la aplicación de una serie de técnicas para codificar y decodificar cualquier texto escrito. Esta conceptualización ha sido rebasada hoy día y en concreto nosotros la consideramos inexacta.



El concepto de alfabetización tal y como se ha expresado se entiende como antónimo del de analfabetismo, sin embargo, el término alfabetización, en general, hace referencia a los primeros momentos del aprendizaje, cuando se trata que los sujetos adquieran el dominio de las reglas del código. Definida así, sí es el opuesto cuando se trata de intervenir con sujetos analfabetos absolutos, pero no lo es, cuando se trata de «alfabetizar» a analfabetos funcionales.

Proponemos, entonces, y no es nada más que una propuesta, que el término alfabetización debe ampliarse. Para ello, adoptamos una postura asentada en la conjunción de varias fuentes: aportaciones de las investigaciones sobre el lenguaje oral, teorías basadas en la escritura y el lenguaje escrito, en las experiencias obtenidas del proceso de enseñanza de la lectoescritura y en la reflexión de nuestro propio proceso de aprendizaje lectoescritor.

Gracias a la investigación científica en diversos y variados campos podemos entender mejor el proceso de adquisición alfabética. Esas investigaciones están construidas sobre estudios naturalistas del lenguaje oral. Un breve vistazo a ellas nos permite obtener las siguientes notas:

A. El sujeto desde que nace y durante su crecimiento, va adquiriendo representaciones del funcionamiento del lenguaje y de sus intenciones. Esas representaciones se van modificando a medida que los hechos alfabetizadores van teniendo sentido para él. A grandes rasgos se puede decir que los procesos posteriores al aprendizaje del habla siguen cursos muy parecidos a este (Ferreiro 1986; Heath 1986)

B) En contra de lo que, de forma muy generalizada, se ha creído en nuestro país, por una dudosa interpretación de las teorías psicogenéticas del desarrollo, las investigaciones científicas han demostrado que no existe una edad especial, ni determinada, para comenzar a leer. Tampoco existe algún requisito previo como la existencia de una cierta «disponibilidad» que se deba alcanzar antes de comenzar la alfabetización (Goodman 1984)

Igualmente y, siempre apoyándonos en las investigaciones al caso, no existe la necesidad de una enseñanza premeditada y sistemática para favorecer el proceso de desarrollo. Pero si es cierto que se necesita una intervención para alfabetizar y la oportunidad de participar en ella, mediante actividades socializadoras con miembros adultos de la sociedad a la que se pertenece (Clark 1984). No hay que olvidar que el lenguaje, la lengua, el habla, es un instrumento socializador y social.

C) Los sujetos de una misma sociedad siguen una secuencia común en la evolución del aprendizaje y comprensión del código escrito. Los sujetos aprenden por ensayo y error del planteamiento y resolución de hipótesis que los adultos consideramos erróneas, pero que sin embargo, gracias a esas experiencias propias y apropiadas, llegan a la elaboración y utilización de estructuras lingüísticas convencionales y efectivas (Ferreiro y Teberosky 1979)

D) La manera de comprender los usos sociales de la alfabetización es muy variable y depende, en gran manera, de las posibilidades y frecuencias de encuentro que tenga el sujeto con textos diferentes. Cuanto mayor sean las posibilidades y con más frecuencia se enfrente a la mayor variedad y cantidad de textos, mayor y mejor será la comprensión y utilización social de su alfabetización (Heath 1983).

Es decir, cuanto mas rico y variado sea el texto y el contexto en que se mueve el sujeto mas y mejor uso hará del lenguaje, la lengua y el habla.

E) La atención detenida y especial al texto de los enunciados orales, sirven para dar pie a la reflexión y al pensamiento crítico sobre los significados que encierra ese texto. Este es un punto de partida importante para alcanzar la alfabetización, ya que para ello no se necesita que el sujeto tenga un dominio previo del código escrito (Heath 1986; Chang y Wells 1988; Navarro 1995)

Existen teorías sobre la escritura y el lenguaje escrito que dan respuesta a los planteamientos anteriores ya que la escritura, la lectura, su uso y el propio proceso de aprendizaje lectoescritor se encuentran en el centro de la alfabetización.

El aprendizaje de la lectoescritura se ha entendido, tradicionalmente desde dos posturas:

- Una, la mas difundida, el aprendizaje del código, considera que es importante comenzar el aprendizaje por la explicitación de las propiedades de la escritura, sus unidades y relaciones.
- Otra, insertando las unidades de aprendizaje en enunciados significativos. Esto puede parecer un avance con respecto a la postura anterior, pero en realidad no resuelve la relación entre la escritura y el lenguaje que se escribe y el lenguaje que se lee.

Ambas posturas tienen en común que al lenguaje escrito y al lenguaje hablado se llega mediante el descubrimiento del código.

Nosotros entendemos que existe una tercera vía para la alfabetización a través de la enseñanza de la lectoescritura que es la que se centra en el texto escrito, producto de la notación escrita del lenguaje hacia su escritura. Esto es posible con sujetos que no saben leer ni escribir, si se manifiesta que el lenguaje que se escribe no es el lenguaje hablado de conversación, ni se cifra en la representación gráfica (Blanche-Benveniste 1982; Ludwing 1983; Teberosky 1987, Tolchinsky-Laudsmann 1989). Es posible, si además, se plantea desde la teoría de la comunicación que se utilice el discurso como unidad básica de referencia (Collins y Michaels 1988, Navarro 1995). Desde ese planteamiento las palabras, los enunciados y los textos, son discursos, mientras que las palabras aisladas o letras son escritura, no lenguaje escrito. Entonces, el maestro, el profesor, tendrá que convertirse en intérprete de los textos y tiene que percibir al alumno como productor de lenguaje que puede ser retenido por la escritura y todo ello, habiendo creado rutinas adecuadas que posibiliten la producción del lenguaje que se escribe, para el que existe una audiencia dispuesta, motivada, a



Lo que acabamos de decir está en total consonancia con las teorías constructivistas del aprendizaje, en concreto, con el modelo de aprendizaje significativo, desde la que se propone que la calidad de los aprendizajes están en relación con los conocimientos previos y como consecuencia, es necesario y obligado que existan y se generen conexiones entre esos conocimientos previos y los nuevos aprendizajes.

La coherencia con estos planteamientos nos lleva a entender que el conocimiento previo que el sujeto analfabeto tiene, es el lenguaje hablado y ese lenguaje oral puede ser lenguaje que se escribe, lo que no significa lenguaje más escritura. El lenguaje que se escribe es, al mismo tiempo, el lenguaje que la escritura fija gráficamente y el producto de la escritura. Entonces, el lenguaje que se escribe tiene cierta independencia tanto del lenguaje oral como de la escritura. El producto escrito no es el mismo lenguaje que ha cambiado de medio, sino una variedad de lenguaje que tiene sus propios medios (Blanche- Benveniste Yenjena 1989). Esa independencia no significa que no exista relación entre el lenguaje que se escribe y la escritura porque esta es el elemento necesario para el desarrollo del lenguaje escrito.

Es por tanto, que el lenguaje para ser escrito se convierte en el elemento central del proceso de alfabetización porque es el conocimiento previo, por su relación con el lenguaje oral, puede ser para ser escrito, que se puede expresar oralmente, donde apoyar el nuevo aprendizaje lectoescritor. Ello supone la realización de actividades de escucha de lo leído, dictado, lectura, escritura etc. Todas ellas son actividades lingüísticas.

Con estos planteamientos parece que damos respuesta a la ya clásica y no resuelta, cuestión de si comenzar el aprendizaje lectoescritor por la escritura o por la lectura. Creemos con Illich (1989) que esa incertidumbre tenía sentido en una concepción pedagógica de la alfabetización con la pluma. En los momentos actuales tal cuestionamiento queda relativizado y relegado al olvido. En la era de la informática, en la que el ordenador se ha convertido en la nueva pizarra, tablilla, papel o cualquier otro medio, no tiene sentido plantearnos semejante cuestión. El ordenador impone procedimientos simultáneos de lectura y escritura que, incluso a veces, interactúan a través de códigos no verbales, sino icónicos o el lenguaje oral dictado, que se complementan de tal forma que se convierten en una actividad de lenguaje donde no existe lectura sin escritura y esta sin la otra.

Tampoco tiene sentido entrar en esa vieja polémica, si se considera que el centro de todo el proceso alfabetizador está en la capacidad, aptitud, para producir lenguaje que tienen los sujetos, lenguaje para ser escrito, leído, reescrito, escuchado, oído, contestado, releído, discutido, dialogado, recreado, compartido....

Con base en todo lo anterior, la escuela tiene que decantarse hacia el uso de textos que permitan a los sujetos acceder a la acción, pensamiento y sentimientos en el contexto de una actividad relacionada con tal fin. Para ello tiene que asumir la premisa de que el texto escrito representa un acto comunicativo que deviene de otras formas también comunicativas. Pero quedarse en una formulación tan general lleva inexorablemente a una trivialización del tema.

En general se tiene una idea bastante estandarizada de lo que es el texto escrito. Para muchos educadores, maestros, profesores, alfabetizadores, el aprendizaje

de la lectoescritura supone la adquisición de un nuevo instrumento cultural que permite, a los sujetos, acceder al conocimiento científico. Esta concepción de la lectoescritura está profundamente arraigada en nuestra cultura y ello ha ocasionado que se olviden otras propiedades de los textos, tan importantes como la anterior.

Es frecuente e incluso habitual, mantener una posición mecanicista sobre el proceso lectoescritor y por ende de la comprensión lectora. Se cree que primero es necesario dominar los mecanismos más básicos para pasar, posteriormente, a la comprensión del texto. Desde nuestros planteamientos no existe un antes y un después. Entendemos que son procesos paralelos aunque para que se produzca la comprensión plena tienen que darse una serie de condiciones: una velocidad adecuada, una integración fónica, etc. Un texto es comprendido cuando genera algún tipo de respuesta, éstas son el reflejo de la actividad del habla interna en el proceso lector. Ese habla interna fue considerada por Vygostky como un importante instrumento para el pensamiento.

El mencionado autor consideró que las raíces del habla interna se encuentran en el habla egocéntrica, considerada esta como las emisiones verbales que los sujetos hacen en una época de su vida en la que no pueden diferenciar, todavía, entre el habla para sí y el habla para los demás. Vygostky entiende que el «monólogo colectivo» o «diálogo consigo mismo» constituye uno de los instrumentos más sofisticados del pensamiento que tiene su origen en la interiorización de cierta forma de relación con los demás.

Esta es la razón por la que consideramos que es necesario tener en cuenta las experiencias lingüísticas anteriores de los sujetos y la más clara, parece ser, según se ha dicho, las experiencias del habla interna.

Entender el proceso lector en estos términos supone poner en acción los mecanismos sociocognitivos de la comprensión para lograr el aprendizaje lectoescritor. Para ayudar a los sujetos en esta tarea, es necesario que el mensaje a leer exprese las condiciones materiales de su existencia cotidiana, que se identifique con sus condiciones de vida, problemas y aspiraciones del aprendiz de lector.

Lograr lo anterior supone realizar actividades que tengan sentido para los sujetos y que impliquen el uso de todo tipo de texto, tanto como recurso para la comprensión como para comunicar a los demás lo que se ha comprendido.

Con base en lo anterior, entendemos que la alfabetización debe considerar, en primer lugar, y con importancia fundamental, que los textos poseen una amplia variedad de propósitos que son útiles en nuestra vida, que existe una estrecha relación entre alfabetización y pensamiento, que hay parecido estructural entre la escritura y otros tipos de representaciones y que la concepción de que la comprensión lectoescritora tiene una naturaleza social y colaborativa.

Diferentes propósitos dan lugar a diferentes tipos de textos que requieren, cada uno de ellos, diferentes modos de comprensión. Por consiguiente, estar alfabetizado supone contar con un repertorio de procedimientos y la habilidad para seleccionar el procedimiento adecuado para cada tipo de texto.

En nuestra cultura occidental, los tipos de textos más frecuentes son los que están conectados con la acción, los que transmiten información factual y los que

recogen la interpretación de la información o algún aspecto de la experiencia humana, real o imaginaria. Sin duda, estos diferentes tipos de textos exigen distintos procedimientos para relacionar la representación simbólica con el conocimiento del usuario. El primer modelo de textos necesita de los procedimientos orientados hacia la acción afectiva, el segundo hacia la información y el tercero hacia la reflexión (Wells 1987).

Tradicionalmente las competencias de alfabetización han incidido en proporcionar los primeros y los segundos pero no los terceros de los procedimientos anteriores. Es cierto que las dos primeras clases de procedimientos son importantes para realizar los asuntos prácticos de la vida cotidiana, pero el tercero es el que posibilita el acercamiento de la persona a la categoría de letrada que es la más necesaria para alcanzar la plena participación en una sociedad alfabetizada.

Si se sigue eludiendo el proporcionar la tercera clase de procedimientos, las personas seguirán estando subordinadas a otras y se les impedirá la posibilidad de participar plenamente en la sociedad a la que pertenecen.

La alfabetización es una poderosa herramienta para llegar a valorar lo que sucede en el mundo y proporciona, además, un medio para llegar a una mayor comprensión y control de los procesos en sí mismos. Esta es la razón por la cual Bruner (1986) caracteriza la alfabetización como la más poderosa tecnología que se puede alcanzar para fortalecer la mente.

Es necesario, entonces, desarrollar actividades dirigidas al uso de textos para desarrollar «el pensamiento alfabetizado» (Layer (1987), Wells (1987)) o «la capacidad de leer y escribir con sentido crítico».

En esto se basa el verdadero sentido de expresiones como alfabetización informática, matemática, icónica, etc. Las expresiones matemáticas, las fórmulas científicas, los diagramas de flujo, etc. comparten con el texto escrito las características esenciales del uso de sistemas convencionales de simbolización y permanencia de la representación.

En todos esos casos los sistemas simbólicos se usan para representar objetos, situaciones, relaciones entre objetos, etc., que permiten a las personas expresar conceptos, ideas, pensamientos, etc. De igual manera el texto y su permanencia, es el resultado físico del proceso de pensamiento, y permite a los sujetos reflexionar sobre las ideas que representa, trabajarlo, revisarlo etc.

A pesar de que los actos escritor y lector son esencialmente individuales, no podemos dejar de contemplar su dimensión social. Los textos son producidos para ser leídos e interpretados y van más allá de una comunicación interpersonal. Cada texto existe en el contexto de todos los demás textos, de tal forma que el escritor y el lector se enfrentan a él desde la experiencia de los ya producidos o de los ya leídos.

En consideración de todos estos aspectos, los procesos de alfabetización deben lograr la alfabetización plena de la persona lo cual supone entenderla como: *estar en condiciones de poder enfrentarse convenientemente con diferentes textos a fin de acceder a la acción, el sentimiento u opinión en ellos propuestos en el contexto de un campo social determinado*

## VI. LAS INTERVENCIONES: MODELOS

Entre los procesos de alfabetización pueden establecerse, al menos, cinco tendencias: escolarización, acción remedial, intervención social, dinamización social y cultural y formación de cuadros. Cada una de estas tendencias o modelos ponen su énfasis en un aspecto o varios de tal forma que pueden distinguirse submodelos dentro de ellos:

*La escolarización*

Esta es la tendencia fundamental durante las tres últimas décadas. La extensión de la escolarización básica es, hoy en nuestro País, una realidad concreta proporcionada por la LOGSE y que amplía el periodo de escolaridad hasta los 16 años.

El modelo más frecuente dentro de esta tendencia es el que viene tipificado por la homologación del producto, y en el que la variable titulación se desarrolla mediante una evaluación objetiva de las llamadas competencias escolares. Este modelo aparece por la necesidad de contar con una fuerza laboral preparada para el empleo industrial. Es por tanto un modelo de oferta que se caracteriza principalmente por contar con un currículum unitario y uniforme que da lugar a unos programas bastante rígidos y como material didáctico tiene el libro de texto.

Dentro de este modelo se pueden encontrar dos submodelos: el escolar propiamente dicho orientado hacia niños y jóvenes y que se oferta a través de una densa red de centros, y el de Educación de adultos que cuenta igualmente con unos programas y con una red de centros y está orientado al analfabeto absoluto.

*Acción remedial*

Llamado también de promoción educativa. Su objetivo es el restaurar, proporcionar una segunda oportunidad o discriminar positivamente a los colectivos más desfavorecidos.

El modelo más generalizado es el compensatorio, cuyo objetivo principal es que el sujeto alcance unos requisitos mínimos o, simplemente, en el caso más drástico, pase por el proceso. La variable fundamental es la cuantitativa: cuantos sujetos han sido atendidos.

Los recursos dedicados a este modelo si los comparamos con los dedicados a la alfabetización escolar, son bastante exiguos, pero su uso nos presenta varios submodelos: el extensivo y el intensivo, según nos centremos en la variable cuantitativa o cualitativa. En el submodelo compensatorio extensivo tienen cabida las campañas de alfabetización de adultos. En el modelo compensatorio intensivo el énfasis se pone en la variable cualitativa y en él se utilizan metodologías como la investigación-acción y el intercambio de experiencias a través de redes nacionales y encuentros periódicos. Dentro de este modelo caben citarse los programas de servicio social ofertados por ayuntamientos y otras entidades a través de educadores sociales.

### *Intervención social*

Son los programas de intervención social en el medio. La educación se concibe como un instrumento de cambio social, en conexión con otros elementos que configuran la realidad social de una comunidad.

Es un modelo más complejo y globalizador que los anteriores. La variable fundamental que subyace a él es el cambio, la transformación de una situación, por lo que tiene de estrecha relación con los valores y las actitudes y como consecuencia escapa a toda posible cuantificación.

Dentro de este modelo pueden encontrarse dos submodelos: el extensivo y el intensivo. El primero hace referencia al número de personas que han pasado por ellos y podíamos citar todos aquellos programas que preparan para formación en el trabajo.

El modelo intensivo se caracteriza por la fuerte tendencia cualitativa, siendo muy difícil de medir con criterios externos a las propias intervenciones o programas. Incluiríamos en este modelo experiencias de desarrollo comunitario y organización social en grupos y comunidades. Por el carácter cualitativo que tienen son siempre de dimensión local.

### *Dinamización social y cultural*

Estos modelos se enmarcan dentro de la necesidad de solventar el paso del ámbito rural al urbano de grandes masas de población.

Dos submodelos cabe distinguirse de entre los demás: el integrador y el animador.

El modelo integrador tiene como objetivo inculcar unos valores culturales, más o menos adaptables y uniformadores, que se transmiten a través de los medios de comunicación al ser convertidos como objeto de consumo y hacerlos deseables por los sujetos. Es un modelo de oferta cuya variable fundamental es la calidad y el número de actividades ofrecidas a los consumidores. Cabrían en este modelo la educación para el consumo, el ocio y tiempo libre, las universidades populares, etc.

El submodelo animador tiene como objetivo el desatar y provocar procesos de dinamización cultural. La variable fundamental en la que se asienta este modelo es el cambio desde la doble perspectiva, cuantitativa y cualitativa, de una situación determinada. El cambio cuantitativo se medirá por el número de personas que adoptan conductas basadas en esas pautas culturales, que se le han ofertado y el cualitativo se medirá por la variación de la conducta.

### *Formación de cuadros*

Son procesos de alfabetización con un fuerte componente motivacional ideológico. Los modelos que pueden encontrarse son variadísimos ya que responden a unos objetivos, estructura organizativa y acción inmediata de acuerdo a las características de las instituciones que los sustentan.

En esta breve exposición de los modelos hemos prescindido, conscientemente, de las metodologías empleadas. Tenerlas en cuenta nos llevaría a otra tipología y clasificación distinta a la aportada, cuestión que no ha lugar en este trabajo, puesto que hemos considerado la alfabetización desde otra perspectiva distinta a la tradicional que es la que subyace a estos modelos planteados.

#### VII. MEDIDAS PEDAGÓGICAS PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLAN DE ALFABETIZACIÓN

Independientemente del modelo de alfabetización que adoptemos, cualquiera de los descritos, anteriormente, puede servir para alfabetizar. Ello supone la elaboración de planes de alfabetización que posibiliten la puesta en funcionamiento de acciones de intervención. Pero antes de elegir unas acciones u otras, es necesario tener en cuenta una serie de prerequisites que son, desde todo punto de vista, ineludibles.

Cuando se quiere intervenir para alfabetizar es necesario e imprescindible, partir del conocimiento de las necesidades y circunstancias de alfabetización. De esta manera podremos elaborar, diseñar e implementar planes realistas, concretos, propios y apropiados en función del contexto y de las necesidades que incidirán en la satisfacción de esas necesidades y darán respuesta a ese contexto. Generalizar y homogeneizar, en educación, es muy peligroso ya que se corre el riesgo de actuar en el vacío, con el consiguiente peligro de provocar un «despilfarro» educativo. Lo primero, entonces, que deberemos hacer será saber cuántos son y dónde están cuantitativa y físicamente, pero también es necesario conocer sus rasgos demográficos, cuantos hombres y mujeres, cuantos ancianos, adultos, jóvenes y niños.

A lo anterior habrá que sumar los datos obtenidos del conocimiento del medio, es decir, si la población analfabeta está dispersa o concentrada, si es predominante o no, si es rural o urbana, si se ubica en una zona antigua o moderna del casco urbano, y todos aquellos datos que se consideren oportunos al respecto para determinar el contexto físico.

No podemos olvidar en este diagnóstico de la situación cuál es la estructura de las relaciones y comportamientos de los sujetos analfabetos en la familia, la comunidad y las instituciones ubicadas en el ambiente. Acercándonos más al problema debemos conocer la vida cultural de estas personas y grupos: aspectos como la imagen que poseen del mundo, de la sociedad, hasta que nivel su analfabetismo les imposibilita y les limita, como suplen y solventan esas limitaciones, la incidencia de los «mass media» etc. En esta dimensión cultural no podemos dejar de conocer qué valores y actitudes comparten y cuáles les diferencian y, concretamente, que valoración y posición adoptan hacia su propia situación y hacia la actitud que adoptan hacia ellos quienes están alfabetizados.

El siguiente aspecto que tenemos que tener en cuenta es respondernos a nosotros mismos ¿para qué alfabetizar?. Es decir, que objetivos queremos alcanzar con nuestra intervención. La respuesta a este interrogante es de suma importancia porque no se puede construir un programa de alfabetización para incorporar sujetos a un puesto de trabajo, o para lograr un reconocimiento social, o mejorar la



autoimagen, o la autoestima etc. de manera mimética. Cada una de estas posibilidades requiere su atención de manera individualizada.

Conocer todos los aspectos que acabamos de nombrar y algún otro más que puede habérsenos escurrido entre los dedos, nos proporciona la información necesaria sobre el conjunto de analfabetos y la estructura del grupo, así como sus necesidades, expectativas etc., lo que nos permite construir planes de intervención alfabetizadora de manera diferenciada que vayan contra el analfabetismo pero no contra los analfabetos.

La modalidad de acciones que se adopten deberán tener en cuenta además de los aspectos anteriormente citados, las propias formas y el propio desarrollo del proceso alfabetizador. Pero como esta parcela de la educación no está muy estudiada, se utilizan en general esquemas y modelos teóricos metodológicos convencionales, habrá que ser muy escrupulosos, hasta rayar en la meticulosidad, si queremos ensayar fórmulas novedosas e innovadoras y creativas que se adapten totalmente a las peculiares características de los grupos y situaciones, sabiendo que posiblemente no cuenten con un refrendo teórico que las sustente.

No podemos olvidar que hemos determinado, anteriormente, que la alfabetización debe estar asentada en teorías activistas, constructivista y socializadoras del aprendizaje y habrá que establecer procesos de enseñanza alfabetizadora en consonancia con esas propuestas. El sujeto debe comenzar su alfabetización temprano, mediante actividades colectivas e individuales, socializadoras y significativas y guiadas por un miembro competente de la cultura (Rogoff 1989; Tharp y Gallimore 1989, Navarro 1995)

Es evidente que esta propuesta está basada en los planteamientos Vigotskianos de la relación entre aprendizaje y enseñanza. Vigostky incide en los orígenes sociales de las funciones mentales superiores y en la necesidad de realizar prácticas en la cultura que deben ser ofertadas por la familia y el profesorado al alumno para que, a través de ellas, aquel pueda ir adecuando gradualmente aquellas funciones mentales por medio de la demostración, la participación guiada y la relación verbal (Vigostky 1978)

A la vista de estos argumentos, queda claro que el curriculum de la alfabetización y la metodología de enseñanza deben cambiar si queremos capacitar a los sujetos para lograr el objetivo de la plena alfabetización. Ello implica asumir que:

- entender la escritura como código o como representación va a condicionar el enfoque pedagógico que se adopte para alfabetizar
- cuando se habla de la existencia de analfabetos funcionales, absolutos y/o «iletrados» lo que se está manifestando es que la enseñanza ha dejado de lado aspectos como el uso del lenguaje y al lenguaje mismo.
- hay más opciones teóricas que la que considera la existencia de una primera etapa mecánica, seguida de otra comprensiva. Esta opción es solamente eso, una opción entre otras muchas, igual de válida que ellas.
- la escuela tradicional ha enseñado a leer y escribir sin preocuparse de qué se escribe y qué se lee
- muchas propuestas pedagógicas innovadoras ponen entre paréntesis, al menos durante los momentos iniciales del aprendizaje lectoescritor, las características del lenguaje que se escribe y de su resultado: el texto escrito

- muchas de esas propuestas pedagógicas novedosas pasan de lo oral a lo escrito sin considerar que la relación existente entre ellas son específicas de cada contexto, situación etc.
- bastantes de esas propuestas novedosas centran la actividad didáctica en tareas que nada tienen que ver con la naturaleza del aprendizaje lectoescritor. Los aprendizajes lectoescritores requieren actividades lingüísticas, no psicomotoras, ni de cualquier otra índole
  - la actividad que da origen a lo escrito conlleva una serie de operaciones que no se producen en el lenguaje oral.
  - las normas de lo escrito y lo oral no son equivalentes. La normatividad es mayor en lo escrito que en lo oral
  - tener en cuenta la naturaleza básicamente social de la lectoescritura
  - el poder para construir el pensamiento crítico y constructivo de la lectoescritura.

Ello nos lleva a la consideración de la necesidad de cambiar el currículum, los métodos y las estrategias de enseñanza. No obstante, un cambio educativo de tipo administrativo sin implicar a los profesores como agentes de cambio es bastante improbable que tenga éxito. Para que los profesores puedan convertirse en agentes de cambio deben haber tenido, previamente, oportunidades de aprendizaje similares a las de los alumnos. Deben estar motivados para convertirse en aprendices activos y colaborativos en su comunidad profesional; deben llevar a cabo investigaciones sobre el aprendizaje de los alumnos dentro de su propia clase, sobre las condiciones del aula, sobre las prácticas más efectivas, para luego comprender, analizar, evaluar y confrontar sus datos, resultados y experiencias con sus colegas. Esto sí supondría una verdadera mejora en el currículum.

Pero para realizar un cambio de esta naturaleza y envergadura es necesario un cambio profundo en la organización del sistema educativo; es necesario que exista mayor grado de autonomía curricular, pedagógica y metodológica en los centros, es imprescindible motivar a los profesores para que compartan la responsabilidad de las decisiones en la planificación curricular, en la utilización de recursos, formarles para que sean guía y apoyo para efectuar aprendizajes auto-determinados, etc. Todo ello proporcionaría al profesorado la suficiente confianza y conocimiento para adoptar metodologías motivadoras y orientadas a la consecución de alumnos activos y pensadores alfabetizados.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BLANCHE-BENVNISTE, C.L. (1982): «La escritura del lenguaje dominguero» en FERREIRO y GÓMEZ PALACIOS (Ed): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI*. México.
- COLLINS, J y MICHAEL, S. (1988): «Habla y escritura: Estrategias del discurso y adquisición de la alfabetización» en COOK-GUMPERZ, J. (Ed): *La construcción social de la alfabetización*. Paidós. Barcelona.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988): *La construcción social de la alfabetización*. Paidós Barcelona.

- EL ADELANTO (1998): *La alfabetización de los españoles*.
- FERREIRO y GÓMEZ PALACIOS (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI. México.
- FERREIRO, E. (1986): *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro editor de América Latina. Buenos Aires.
- ILLICH, I. (1989): Un alegato en favor de la investigación sobre el alfabetismo laico. *Rev de Educación* n<sup>o</sup> 288.
- MICHAELS, S. (1988): Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de 1<sup>o</sup> curso. En COOK-GUMPERZ (ed.): *La construcción social de la alfabetización*. Paidós. Barcelona.
- NAVARRO, M.J. (1995): *Valoración de «método» de lectura, análisis y evaluación de cartillas como instrumentos didácticos*. Universidad de Salamanca.
- NELSON, K. (1988): *El descubrimiento del sentido*. Alianza editorial. Madrid.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (1996): *Diccionario de la lengua española*.
- TEBEROSKY, A. (1987): *Psicopedagogía del lenguaje escrito ediciones de l'IME*. Barcelona.
- TEBEROSKY, A. (1989): «La escritura de textos» *Rev. Infancia y Aprendizaje* n<sup>o</sup> 46.
- TOLCHINSKY-LANDSMANN (1989): «Lengua, escritura y conocimiento lingüístico» *Seminario Lingüístico*. Sitges.
- UNESCO (1986) Boletín: objetivo alfabetización. París.
- UNESCO (1996) Boletín: París.
- UNESCO (1986) Boletín: objetivo alfabetización. París.
- VYGOSTKY, L.S. (1983): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.
- VYGOSTKY, L.S. (1988): *La formación social de la mente*. Paidós Barcelona.