

LA ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA PSICOGENÉTICA

¿Cuál es hoy el estado de situación de la investigación en alfabetización inicial? Con este interrogante 737 entrevistó a Mirta Castedo, reconocida Investigadora en las áreas de la didáctica de la lectura y la escritura en la educación básica. Publicamos aquí el pormenorizado panorama desplegado por Mirta de las principales investigaciones que se han realizado desde la perspectiva psicogenética en la alfabetización de lxs chicxs entre cuatro y ocho años.

¿Investigación didáctica o didáctica y psicolingüística?

En la perspectiva en la que nosotros trabajamos, en la perspectiva constructivista que tiene como una de sus referencias teóricas a la Psicogénesis de la lengua escrita, la investigación psicolingüística y didáctica están muy imbricadas. Nosotros partimos de que la enseñanza – campo de la didáctica específica-, para ser productiva, necesita dialogar con el aprendizaje. De allí que comprender las ideas de los niños sobre la lengua escrita –campo de la psicolingüística- es, para nosotros, relevante. Hay investigación psicolingüística que valida formas de acción didáctica que veníamos desarrollando en las aulas con muy buenos resultados o ayuda a concebir nuevas situaciones, y hay investigación y experiencia didáctica que plantea temas nuevos de investigación psicolingüística. Hay una relación bastante estrecha entre campos pero no es lo mismo: una cosa es entrevistar niños fuera del salón de clase para tratar de entender cómo están pensando y otra es concebir y analizar lo que sucede en el salón de clase.

Tratando de hacer un relevamiento de investigaciones, estuve mirando tesis de maestría y doctorado. ¿Por qué no solo artículos de revistas? Porque en nuestra comunidad hay quienes son investigadores y cómo tales publican en revistas académicas, pero también hay muchos que no pertenecen a esta cultura académica y han hecho aportes importantes. Me refiero a docentes, muchos de aulas de niños, que han realizado tesis muy importantes, ya defendidas,

que por lo general se las puede hallar en los portales de las universidades. Cabe señalar que hay otras fuentes de conocimiento didáctico: los planes de formación de profesores, el diseño y desarrollo curricular, la sistematización de experiencias, etc. Allí hay muchísima producción que podemos dejar para otro momento, donde hay muchos colegas. Para nombrar al menos a quienes dieron origen a todo esto en Argentina, vale mencionar a Ana Kaufman y a Delia Lerner.

Las bases de la teoría psicogenética

Entre fines de los 70 y mitad de los 90 se sentaron las bases de la teoría psicogenética. Emilia Ferreiro y Ana Teberosky fueron las autoras de las primeras investigaciones (1979) en las que también trabajaron Alicia Lenci, Susana Fernandez, Liliana Tolchinsky, Ana Kaufman, Myriam Nemirovsky, entre otras. En el 1991, después de seguir investigando infatigablemente, Ferreiro publica un artículo, “Los niños construyen su lectoescritura”- donde podríamos decir que quedan organizados, tal como hoy todos los concebimos, los famosos niveles de conceptualización, que, por supuesto, ya estaban en la publicación del 79. En ese trabajo se incorporan las investigaciones de Sofía Vernon, una colega mexicana y discípula de Ferreiro cuyo trabajo es crucial en nuestro campo. A partir de allí, la teoría fue profundizando en aspectos más específicos del proceso de adquisición de lxs chicxs y empiezan algunas relaciones con la didáctica, cuyas primeras publicaciones son de 1982, muy interesantes. De esas investigaciones estrictamente psicolingüísticas, psicogenéticas, hay que mencionar tres que son fundamentales.

Escribir para avanzar en la escritura

Sofía incorpora algunas hipótesis de la teoría cognitivista sobre conciencia fonológica y realiza diseños de investigación donde las pone a prueba desde la perspectiva psicogenética. Inaugura un diálogo entre ambas teorías. Ella logra describir el pasaje del período presilábico al silábico, la transición a la fonetización de la escritura¹. Eso es fundamental, porque ayuda a pensar las situaciones de enseñanza. Entendimos que no es que un día un niño no tiene conciencia

¹ Vernon, S. (2004). ¿ Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. A. Pellicer y S. Vernon (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula, México, SM.*

fonológica y al otro día sí, sino que tiene respuestas intermedias que dan cuenta de que allí también hay construcción: cada respuesta supone una aproximación mayor en el análisis de las unidades que integran una palabra. El trabajo de Sofía permitió concebir situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura con lxs chicxs que están en el nivel pre silábico: escribir con detención y leer con detención. Enfrentarse a la escritura -ya sea intentar interpretarla o tratar de producirla- es indispensable para poder aprender a escribir. Si quiero que el niño avance lo tengo que poner a escribir o a leer ante escritura genuina. Porque la escritura devuelve sobre el papel o sobre la pantalla unidades que son difíciles, ambiguas o imposibles de aislar en la oralidad. Cuando algo está escrito, convencionalmente o no, ahí están esas marcas que algo deben decir y tal vez lo que dicen todas juntas no es lo mismo que dicen una a una. Las letras, las marcas que utiliza para producir un enunciado, son unidades, partes. Y entonces hay que abodar el problema de qué dice en el todo y qué dice en las partes. Esas partes no son tan estables en la oralidad. El esfuerzo se concentra en interpretar qué dice en cada una de las partes que se va produciendo o que se acaba de producir.

El orden de las letras cuando la escritura ya es alfabética

Celia Zamudio², una gran lingüista mexicana, hace un aporte sustantivo sobre otro momento clave donde chicxs que ya tienen una escritura alfabética tienen muchas fallas en las sílabas que no son consonante vocal. En Castellano, las sílabas más frecuentes son las directas: TA, LO o SU. Pero también hay otras como las sílabas compuestas, como CAN, o las sílabas complejas, como GRE, en “cangrejo”. Cuando los chicos recién escriben alfabéticamente, suelen poner bien las letras que integran las directas pero no ponen todas o no ponen en orden las letras de las otras. Es un momento importantísimo porque algunos piensan que esos chicos tienen una dificultad de aprendizaje, se les diagnostica dislexia. Celia muestra -sin que éste haya sido su propósito- que no tiene ninguna patología, sino que es un momento de la adquisición que puede ser explicado por el tipo de conflictos que se presentan y por cómo evoluciona la escritura. También es un momento importante para la enseñanza porque una cosa es que escriban así a

² Mesa, C. Z. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29(1), 10

fines de primero o principios de segundo, y otra cosa es que lo hagan en cuarto; cuando escriben así en cuarto es realmente un problema (de enseñanza). Y no queremos que lleguen de esa manera. Celia llega a establecer que el problema no es de conciencia fonológica, como se sostiene, porque ellos pueden aislar todos los fonemas; el problema es el orden. En este momento, estxs chicxs para escribir la sílaba GRE pueden ir pensando/diciendo “gre gre gre...” y ponen la R; miran y saben que no dice “gre”, siguen “gre gre gre...” y ponen la E pero cuando ven escrito RE tampoco es “gre” y finalmente ponen la G y puede quedar REG. En realidad, al poner las tres en desorden, queda claro que pueden aislar cada una. Tienen conciencia de los fonemas, el problema es el orden. Ella, sin tener la intención, valida una situación didáctica que consiste en darle a lxs niñxs en este nivel todas las letras para formar una palabra, para que las pongan en orden. Esto funciona muy bien porque al estar concentrados en el orden y no tener que pensar cuántas ni cuáles letras –eso ya parecen resolverlo-, pueden concentrarse en lo que para ese momento es el principal problema. *“Éstas son todas las letras de cangrejo, ponelas en orden para que diga cangrejo, no te tiene que sobrar ni te tiene que faltar ninguna”*, es una situación que destraba a estxs chicxs, avanzan rápidamente y no llegan a 3ro o a 4to así.

Reflexionar sobre escrituras diferentes

Claudia Molinari³, una colega de UNLP, le hizo escribir a chicxs de 5 años la misma lista de palabras en computadora y en lápiz y papel. Y encontró una cosa maravillosa que es que, por ejemplo, había quien en la pantalla ponía para “salame” ALE y en el papel ponía SAM. Sin duda se trata, en los dos casos, de escrituras silábicas, es decir, para cada sílaba oral ponen una marca gráfica. Ahora bien, si el problema fuese que escriben así porque no tienen conciencia de los fonemas, no podrían poner todas las letras (si miramos ambas escrituras, están todas). Tienen conciencia de los fonemas, lo que pasa es que por más que aislen todos los fonemas, esx niñx está pensando que tiene que poner una por sílaba. Esa investigación valida, por ejemplo, una situación muy usada en el aula: poner juntos a dxs chicxs que escribieron la misma palabra de manera silábica pero con centraciones diferentes, por ejemplo, MTA y AEA para “manteca”,

³ Molinari, C., & Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. *Lecture y Vida*, 4, 18-30.

para que se pongan de acuerdo cómo escribir la palabra. Eso es algo que hace que esta escritura pueda avanzar y es una de las situaciones más usadas desde el inicio de la investigación didáctica, allá por 1982, pero el trabajo de Claudia aporta mayor claridad sobre el proceso del sujeto, además de ser un aporte en sí mismo al campo psicolingüístico.

Este tipo de investigaciones sobre la adquisición del sistema de escritura muestra que lxs chicxs tienen más conciencia de los fonemas de la que creíamos y que la conciencia no es una cuestión de todo o nada sino una construcción que se conquista a expensas de la escritura, en presencia de escritura y analizando escritura - no analizando la oralidad en sí misma-. Hay otras, solo menciono algunas.

Los cognitivistas de segunda generación, a partir de este siglo, venían diciendo que era importante que para que lxs niñxs se alfabetizaran, conocieran el nombre de la letras. No el sonido sino el nombre. Esto choca con nuestra experiencia en aula que indica que ellxs nombran a las letras de muchas maneras diferentes: por el nombre, por la forma, por el sonido, por la pertenencia a un nombre, por pertenencia a una sílaba... Tienen muchas maneras de nombrar a las letras y nunca vimos que esto fuera un obstáculo, al contrario, en los ambientes letrados que organizamos en las aulas, nos maravilla la manera tan rápida y flexible que tienen para organizar ese conjunto endemoniado de marcas que son las letras con todas sus formas posibles. Debemos a una colega de la Universidad de Querétaro, Susana Cano Muñoz⁴, y a una compañera brasileña que defendió su tesis en la UNLP, Giulianny Russo Marinho⁵, investigaciones muy minuciosas sobre las distintas maneras en que los niños nombran las letras y cuánto eso tiene que ver con el avance en la escritura. Corroboraron lo que veíamos en el aula en cuanto la diversidad y productividad de nombrar las letras de todas las maneras posibles. Pusieron en correlación el nivel de escritura con formas de nombrar las letras,

⁴ Muñoz, S. C., & Vernon, S. A. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Lectura y vida*, 29(2).

⁵ Marinho, G. R., & Alvarado, M. (2020). La utilidad de conocer el nombre de las letras para adquirir el sistema de escritura. *Plurais Revista Multidisciplinar*, 5(3), 18-45.

descubrieron que avanzan más quienes tienen más variedad de denominaciones para las letras y que el nivel de conceptualización “manda”, se aprende a nombrar de manera cada vez más convencional a medida que se avanza en la conceptualización y no al revés. Entonces, lejos de enseñarles a nombrar la letra por el nombre exclusivamente, lo que hay que favorecer es que las nombren de todas las maneras posibles. Eso sucede con mucha naturalidad en un trabajo que todo maestro de primer grado conoce que es el trabajo con el conjunto de los nombres propios de quienes componen el grupo del aula. Lxs chicxs suelen empezar por “la de Carlos, la de María” y al mismo tiempo es “el palito” o “la del punto” -referencia a la forma-, o la “ka” (para la ce) y la “ma” para la eme. En la medida que avanzan en su conceptualización de la escritura, rápidamente aprenden a nombrar todas y de muchas maneras.

Además, otra gente trabajó sobre otros temas: las variaciones gráficas del español, Celia Díaz⁶ -México-, y la separación entre palabras, Marta Alegría⁷ -Chile-; las relaciones entre sistema alfabético y numérico, Mónica Alvarado⁸ -México- y Bárbara Brizuela -USA-, que es un tema sobre el que había indagado aquí el equipo de Delia Lerner, hace muchos años; Alejandro Velázquez -México-, y un argentino, Ramiro Puertas⁹, trabajaron sobre reflexión morfológica en estudiantes de 2do ciclo y eso es importante no solo por la morfología en sí misma sino porque la reflexión morfológica y la ortografía tienen un punto de intersección muy importante. Ellos vieron que esas reflexiones morfológicas son bastante tardías, más de lo que pensábamos. No es tan fácil algo que a lxs adultxs nos parece súper sencillo.

También hay una línea sobre producción y revisión de textos. Mi propio trabajo¹⁰ se inscribe

⁶ DÍAZ ARGÜERO, CELIA (2001). Las variaciones gráficas y la adquisición del conocimiento ortográfico en: *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura* 28, VII pp. 89-99

⁷ Alegría Ugarte, M., & Díaz Argüero, C. (2017). ¿ Se escribe junto o separado?: Evolución en el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. *Revista signos*, 50(93), 3-25.

⁸ Alvarado, M., & Ferreiro, E. (2000). El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 21(1), 6-17.

⁹ Puertas, R. R. (2018). *Reflexiones metalingüísticas de niños de primaria sobre algunos morfemas derivativos del español* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

¹⁰ Castedo, M. L. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre*

allí, así como el de Ani Siro¹¹ (que trabaja con chicos más grandes), Yamila Wallace¹² o Agustina Peláez¹³, todas argentinas, algunas estudiamos en México. Esas investigaciones son sobre cómo lxs chicxs componen algo que conciben como texto escrito y que es distinto al intercambio oral. Colaboraron con el diseño de situaciones para enseñar a componer textos. En alfabetización inicial esto está muy unido a la situación donde el grupo de niñxs le dicta al maestro el texto para escribir y luego lo revisan entre todxs; cuando son un poco más grandes y escriben alfabéticamente hay más situaciones de producción en parejas y en grupos. Todas estas investigaciones muestran la importancia de la escritura colectiva, demuestran que aquello que se discute colectivamente es sobre lo que recae la mayor elaboración de los textos. Si colectivamente se discutió un montón sobre la puntuación, eso está mejor atendido en los textos individuales. Otra cuestión que queda clara es que la puntuación de los textos en alfabetización inicial no es algo que se concibe junto con el texto. Primero se escriben las palabras, y solo cuando se revisa lxs chicxs piensan en puntuar ese conjunto de palabras para darle una estructuración de texto. La puntuación no se concibe junto con la escritura, que es lo que hacemos lxs adultxs. Para lxs nenxs de alfabetización inicial es un momento posterior. Y por último muestran maneras particulares pero sistemáticas de resolver problemas de escritura que los adultos damos por sencillos y que no tienen nada de sencillos. Por ejemplo, mostraron los modos que tienen lxs niñxs de escribir un engaño, que es algo propio de la narrativa de tradición oral y de la literatura infantil: el lobo engaña a Caperucita, Hansel engaña al papá y a la mamá... Escribir un engaño es algo muy difícil, porque supone deslindar dos planos: lo que realmente está haciendo el personaje y lo que el personaje dice que hace. El personaje no

pares (Doctoral dissertation, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas).

¹¹ Ferreiro, E., & Siro, A. I. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

¹² Wallace, Y. (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

¹³ Peláez, M. A. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

revela sus intenciones, pero se tienen que ver en el texto. En el engaño siempre hay simultaneidad; en particular, Marina Kriscautzky¹⁴, una argenmex, trabajó sobre la simultaneidad. Cuando dos hechos suceden al mismo tiempo pero que en el papel necesariamente son sucesivos. ¿Cómo indico que son simultáneos? Una cosa es contarlos y otra cosa ponerlos en un texto que quede estable. Sobre estos temas de la producción textual hay también otro grupo, en Italia, que trabaja en torno a Clotilde Pontecorvo -Roma-.

Telma Weisz¹⁵, Angela Figueredo -Brasil-, Amira Dávalos¹⁶, Arizbeth Soto¹⁷ -México-, Mónica Baez¹⁸, Angélica Möller¹⁹ -Argentina- trabajaron sobre la edición de los textos. Pusieron a los chicos a hacer cosas de grandes, una cosa muy piagetiana. Esas investigaciones muestran a los niños tomando decisiones gráficas y textuales para ordenar el texto de alguna manera, que desde pequeños son muy sensibles a los problemas de edición. El o la que edita es el lector/a más crítico que hay. Está pensando en qué quiso decir el o la autora, y cómo se lo tiene que presentar a quien lo lee para que entienda eso que quiso decir. Es un trabajo de lo que en la escuela se llama de “comprensión lectora” muy exigente y estas investigaciones muestran situaciones muy poco explotadas didácticamente que tienen un gran potencial. También, como siempre, muestran que algunos de los criterios que los chicos tienen para editar los textos no

¹⁴ Kriscautzky, M. (2000). *La simultaneidad: un problema de organización textual en producciones escritas infantiles* (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría. México: DIE-CINVESTAV).

¹⁵ **Telma Weisz.** *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis*. Tesis de doctorado. Universidad de Sao Paulo, Facultad de Psicología

¹⁶ **Esparza, D. A. D.** (2016). *La influencia de los marcadores textuales de modalidad en la evolución de los usos y explicaciones de la puntuación en niños de primaria* (Doctoral dissertation, INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL).

¹⁷ **Arizbeth Soto Dávila.** *El procesador de palabras como herramienta para la edición de textos. Estudio sobre el formato gráfico de la obra teatral con niños de 8 y 10 años*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras

¹⁸ **Mónica Báez Flamini.** Recursos gráficos y discursivos empleados por niños en la edición de tres textos específicos. (Doctoral dissertation, INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL).

¹⁹ **María Angélica Möller.** Evolución de las conceptualizaciones infantiles sobre la puntuación de textos. Un enfoque psicogenético. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología.

tienen nada que ver con los criterios adultos y no se los puede haber enseñado un adulto, son producto de sus propias conceptualizaciones.

No quiero dejar de mencionar, finalmente, investigaciones tal vez son las más olvidadas, que son las que tienen que ver con las culturas escritas no hegemónicas. La primera investigación sobre esos temas fue de Judith Kalman, que trabajó en la organización del texto escrito en adultos y después hizo su tesis de doctorado sobre la composición del escrito de adultxs analfabetxs cuando le dictaban cartas a otrx adultx. Sobre esa línea también trabajó Miguel Ángel Vargas, la escritura epistolar de lxs trabajadorxs migrantes; las cartas que van y vienen a través de la frontera. Isidora Gaona hizo un trabajo sobre el bilingüismo guaraní – castellano en Paraguay; Alejandra Pellicer trabajó sobre el maya; Rocío Vargas, Nancy Coronado, María Cristina Punaro trabajaron sobre otras lenguas indígenas, Teresa Zarza y Gabriela Mora tomaron los procesos de alfabetización en aulas multilingües de niñxs indígenas. Algunas de estas investigaciones, y otras que seguro estoy omitiendo, mostraron cómo hacen lxs chicxs para escribir otras lenguas o la misma lengua desde un lugar no hegemónico, con qué lógica están pensando.

En conjunto, todas las investigaciones psicogenéticas tienen una perspectiva que Ferreiro dio en llamar anti normativa. Quiere decir mirar los textos de lxs chicxs no desde lo que le falta, lo que tienen mal, o lo que lingüísticamente no es correcto, sino desde la perspectiva de alguien que está evolucionando. La mirada es *“¿Qué está haciendo distinto de lo que hizo en el pasaje o el momento anterior?; ¿por qué en el pasaje anterior lo resolvió de tal manera y en éste lo resuelve de otra manera?; o ¿por qué en el texto de hace tres días lo resolvió de una manera y en éste de otra?”* La perspectiva anti normativa lleva a ponerse en el lugar de quien escribió, por qué resolvió lo que resolvió en vez de quien corrige desde la norma. Primero porque en la escritura no todo ni la mayor parte es normativo, mucho depende del contexto, de las intenciones, de la circunstancia... Segundo porque aún ante cuestiones normativas, entender al otro es indispensable para acercar la enseñanza al aprendizaje, para hacer dialogar la lógica infantil con la lógica del adulto.

La investigación y la disputa entre corrientes

En las prácticas de enseñanza de alfabetización hay una larguísima disputa entre dos corrientes. Una cognitivista, sostiene que lxs chicxs van a avanzar en la medida en que tienen conciencia sobre los fonemas que integran una palabra (entre otras habilidades, pero ésta es la fundamental); para esa corriente la escritura es una transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas y la lectura, una decodificación de unidades gráficas a unidades sonoras. La otra corriente es la psicogenética, que supone que hay que enfrentar a lxs chicxs a la cultura escrita tal cual es, que tienen que elaborar sus hipótesis y que la enseñanza lxs tiene que acompañar ofreciéndoles situaciones donde puedan reflexionar sistemáticamente sobre el sistema de escritura, lo cual se asegura a través de una serie de intervenciones del docente que ponen el acento sobre las unidades menores del sistema de escritura. Ante todo, hay que sentirse desafiado por la escritura, intrigado, curioso, hay que lograr que los chicos sientan que escribir es algo gozoso, que leer es maravilloso. Preocuparnos por acelerar o por uniformar el proceso es inútil; lo que hay que preocuparse es por la calidad del proceso porque un chico que está pensando sobre la escritura, gracias a las oportunidades de aprendizaje que la escuela le ofrece sistemáticamente, está aprendiendo y está avanzando inevitablemente. Eso no tiene nada que ver con decir que va a avanzar solo.

Desde las perspectivas cognitivistas se discute que nuestrxs chicxs no aprenden o aprenden mal. Suponen que si se “equivocan” van a fijar esas equivocaciones porque en las hipótesis infantiles no se ven conceptualizaciones sino errores. Las corrientes constructivistas sostenemos que el error es parte del aprendizaje y que sobre el error hay que reflexionar. Los errores constructivos son oportunidades de reflexión que la o el maestro aprovechan, no evitan.

Hay varias investigaciones que se enfocan en evaluar los efectos de unas y otras propuestas didácticas. Ese es un tipo de investigación muy difícil. ¿Por qué?

En una propuesta de enseñanza siempre hay referencias teóricas que provienen de distintos campos, de manera que es difícil establecer a qué principio teórico que se puso en juego se deben los avances que se registran en los niños. De hecho, nuestras propuestas de enseñanza

tienen muchas referencias sobre literatura infantil que no vienen del campo de la psicolingüística ni de la didáctica específica. A veces, en las propuestas sobre qué leer en el aula, coincidimos con teorías cognitivistas, por más que con los mismos libros hagamos algo distinto.

Además, en los procesos de enseñanza intervienen innumerables variables, no necesariamente didácticas, que no podemos controlar. Y dentro de la propuesta didáctica siempre hay una distancia entre lo que planificamos hacer y lo que efectivamente hacemos en el aula. Entonces, ¿a qué se deben las diferencias?, ¿a lo que planificamos hacer o a lo que realmente sucedió? ¿Habrá incidido una variable X que no advertimos sino después de la implementación en el aula? Es realmente muy complicado.

Otro problema es que la concepción del dato de las dos corrientes es completamente distinta. Las perspectivas cognitivistas parten de que hay un dato que se puede extraer de la realidad, que normalmente es expresable en un número. Nosotrxs construimos un dato a partir de la interpretación de algún sector de la realidad. Para ellxs nuestro dato no es confiable y para nosotrxs el dato de ellxs puede querer decir muchas cosas, tiene varias interpretaciones posibles.

Por todo lo dicho, las investigaciones comparativas sobre los resultados de unas y otras propuestas son pocas y algunas son francamente no confiables -por ejemplo, cuando se considera que la práctica de un maestro es constructivista porque sigue un diseño curricular, sin entrar al aula, y se evalúan a los chicos para compararlos con los de otro maestro que desarrolla una propuesta constructivista asistida por un equipo de investigación-.

Dentro de las investigaciones que me parecen confiables, voy a mencionar dos. Liliana Tolchinsky²⁰, una argentina que vive en España, hizo una investigación macro, con muchísimos estudiantes y escuelas de casi todo el país, y con un análisis estadístico de una rigurosidad impecable. Describió tres modalidades de enseñanza: una constructivista, una formal y otra híbrida. Y los resultados son, en parte, desalentadores porque dicen que no hay diferencia de

²⁰ Tolchinsky, L., Ribera, P., & García-Parejo, I. (2012). Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Cultura y Educación*, 24(4), 415-433.

resultados entre los distintos grupos y que en realidad la diferencia de resultados se da por extracción social de lxs chicxs. Sin embargo, una de sus colaboradoras siguió unos grupos de niñxs y encontró que lxs chicxs bajo propuestas constructivistas son mejores productoxs de textos cuando son un poco más grandes. Lxs que venían de propuestas constructivistas eran mejores produciendo textos complejos y completos. Hay maneras de medir esto: uso del léxico, de estructuras sintácticas, extensión de los sintagmas, posibilidad de dar cuenta de la complejidad de la acción, del estado mental de los personajes, etc. Hay parámetros de los cuales nos podemos tomar para decir “esta narración está mejor compuesta que esta otra”. Y eso pasaba con lxs chicxs con experiencias constructivistas; desde pequeñxs están acostumbrados a componer textos con una complejidad que desde las otras perspectivas no se les exige.

No obstante, el dato fundamental de Liliana, sin el seguimiento posterior del grupo, también se puede leer como “no es cierto que las propuestas constructivistas den como resultado que lxs chicxs escriben mal o peor que otros; en principio, escriben más o menos igual, más adelante son mejores”. Otra investigación macro, en realidad un trabajo de evaluación, es de Telma Weisz²¹, en el sistema público de San Pablo. Durante veinte años y de manera ininterrumpida se trabajó con planes de formación en perspectiva constructivista. Esa investigación muestra una mejora en la alfabetización impresionante pero... en veinte años. En ese tiempo se pasó de 20% de niñxs alfabetizados (¡un horror!) a casi el 90% de alumnxs efectivamente alfabetizados, evaluados con prueba de estado. Lo que muestra el trabajo de Telma es algo central: los planes de formación pueden tener resultados tangibles en la alfabetización de la población cuando se los sostiene en el tiempo. Hacen falta políticas públicas que no discontinúen los planes.

Por último, hay tres tesis que se defendieron en UNLP, Diana Grunfeld²², Cinthia Kuperman²³,

²¹ Weisz, T. (2010). FORMAÇÃO, AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS1. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(4), 19.

²² Grunfeld, D. (2012). *La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años: Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata).

²³ Kuperman, C. (2015). *La lectura en dos contextos de enseñanza* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata).

Gabriela Zuccalá²⁴ y otra defendida en San Pablo, Regina Scarpa²⁵, que encuentran más o menos los mismos resultados comparando grupos a fin de sala de 5 y de 1er grado con propuestas usuales y propuestas constructivistas. Aquí estamos en otra escala, en situaciones muy controladas. Lo interesante de estas tesis es que no solo tomaron las pruebas clásicas de escritura de palabras para establecer el nivel de conceptualización sino que también usaron pruebas que se usan en perspectiva de conciencia fonológica, es decir, datos que permiten entrar en diálogo entre teorías. Comparando las prácticas usuales y las prácticas constructivistas, en pocos grupos y con condiciones muy bien descritas y controladas, las últimas siempre arrojan resultados de aprendizaje mejores, inclusive diferencias estadísticamente significativas. Hay otras tesis en proceso del mismo tipo.

Entonces, si esto es así -y quedó más que demostrado- podemos estar tranquilxs al elegir una perspectiva constructivista de alfabetización, sin temor a perjudicar el desempeño de lxs chicxs. Pero no quiero dejar de mencionar que muchxs de nosotrxs elegimos una perspectiva alfabetizadora por razones político pedagógicas. Mi elección, y la de muchxs docentes, tiene que ver con entender a lxs niñxs como seres pensantes, críticos, que tienen voz, que tienen derecho a leer y a escribir con sentido. Mi elección tiene que ver con teorías que ven en el otro, la otra, a un/a interlocutor/a autorizado/a a cualquier edad y en cualquier condición. Para mí no es un problema de eficiencia, es un problema político. Además, para lxs chicxs de sectores más desfavorecidos, que normalmente son lxs que tienen hipótesis más alejadas del sistema de escritura alfabético, somenterlxs un largo tiempo a repeticiones incomprensibles para ellxs solo puede dar como resultado falta de interés y subestimación de sus posibilidades. Se terminan convenciendo de que son incapaces de entender. Lxs chicxs se tienen que alfabetizar sintiendo y sabiendo que ellxs son capaces de transformar la cultura escrita y que tienen derecho a transformarla, que sus ideas valen y se respetan porque se las pone en diálogo con otras ideas.

²⁴ Zuccalá, G., & Sandbank, A. (2018). Producir textos en los inicios de la alfabetización: el impacto de diferentes enfoques pedagógicos en la expresión evaluativa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(2), 54-73.

²⁵ Scarpa, R. L. P. (2014). *O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).

Mirta Castedo es maestra y Prof. en Cs. de la Educación por la UNLP. Se doctoró en México dirigida por la Dra. Emilia Ferreiro. Actualmente es Profesora Emérita en su universidad, donde dictó Didáctica de la Lectura y la Escritura, dirigió el Departamento de Ciencias de la Educación y creó y dirigió la Maestría en Escritura y Alfabetización, el diplomado Culturas Escritas y Alfabetización y la Especialización Docente de nivel superior Alfabetización en la Unidad Pedagógica.