

Una metodología para el compromiso con la alfabetización de adultos

Sara Melgar, Instituto Nacional de Formación Docente

Resumen

La alfabetización de adultos se relaciona con la reparación histórica y la vigencia de los derechos humanos. Sin embargo, para que sea posible y efectiva no basta con garantizar los marcos ideológicos y políticos adecuados, sino también los recaudos pedagógico-didácticos que permitan efectivizarla.

Es imprescindible desarrollar enfoques alfabetizadores que posibiliten la inclusión de los adultos en la cultura escrita de la comunidad y que a través de pasos sucesivos, acotados en el tiempo, reactiven y desarrollen aquellas habilidades cognitivas que garanticen el aprendizaje de la lengua escrita evitando a la vez los riesgos del semialfabetismo. Esta presentación expondrá las condiciones metodológicas que debe satisfacer la alfabetización de adultos en cuanto al enfoque de la lengua escrita, tareas de docente y alfabetizando, ejes de trabajo, secuencias adecuadas y tareas pertinentes.

Cuando de alfabetización de adultos se trata, existen datos inmediatos que hablan de una deuda social. Según informes de UNESCO (Wagner, 1998) existen casi mil millones de analfabetos en nuestro global y tecnificado siglo XXI y dramáticamente sus situaciones vitales coinciden con los mapas de la pobreza y la injusticia, especialmente ligada al género.

La enorme magnitud de estas características sociales y su necesaria prioridad política, sin embargo, no debe ocultar que la alfabetización de adultos también ha de ser pensada en términos de propuesta pedagógica específica y, por lo tanto, le caben las virtudes y los defectos de las ofertas pedagógicas: puede ser sólida, endeble o nula. Puede contribuir a alfabetizar o puede contribuir a acrecentar el número de los analfabetos por desuso.

En cualquier propuesta alfabetizadora ocupa un lugar central la preparación de los docentes. En relación con la formación y la capacitación docente, el documento *Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas*. (Década de la alfabetización de NNUU. Documento base para la consulta, julio 2000), expresa: *“El importante avance de la investigación y el conocimiento que ha tenido lugar en las últimas décadas, particularmente en el campo de la alfabetización infantil y su adquisición en el medio escolar, no ha permeado aun a las instituciones y programas de formación y capacitación docente, sobre todo en los países y zonas de menor desarrollo. Paradójicamente, no obstante, es en estos contextos donde la alfabetización se convierte en reto más crítico y donde se requieren los recursos humanos más calificados.”*

En nuestro país existe una importante oferta de capacitación docente desde los organismos centrales, nacionales y jurisdiccionales, así como desde universidades, gremios y sector privado; asimismo, hay una importante producción editorial e investigativa. Sin embargo, por mencionar solamente datos recientes y directamente recabados, en el corriente año, hemos relevado desde el Instituto Nacional de Formación Docente¹ los resultados del análisis de 144 cuadernos de primer grado de 22 jurisdicciones de la Argentina, cuadernos seleccionados según condiciones de variedad de entornos y contextos (escuelas rurales y urbanas, privadas y públicas,

¹ Ciclo de Desarrollo Profesional docente en Alfabetización Inicial 2008/2009, INFD

grandes y pequeñas, de contextos socioeconómicos variados), con los siguientes resultados:

Dos terceras partes de los cuadernos de primer grado manifiestan una oferta alfabetizadora disminuida, con serias posibilidades de que los alumnos y alumnas destinatarios de esas enseñanzas no puedan transitar una alfabetización adecuada.

La metodología alfabetizadora inferible de la observación de los cuadernos, sus tareas y deberes, es atomística sintética, por lo cual los niños y niñas transcurren gran parte de su primer grado copiando letras y sílabas, unidades que no tienen significado.

Los cuadernos presentan abundantes ejercicios de aprestamiento, por lo cual niños y niñas pasan valioso tiempo escolar del primer grado trazando diseños que no contribuyen a enseñarles a leer y escribir.

No hay o es muy escasa la lectura.

No hay o es muy escasa la escritura.

Este tipo de alfabetización inicial es parte sustantivamente responsable de que muchas trayectorias educativas de nuestra población escolar corran riesgo de repitencia y fracaso porque, especialmente en los contextos críticos por condiciones de vulnerabilidad social, la educación básica presenta las siguientes características:²

- El primer ciclo de la escuela primaria ostenta los porcentajes más altos de repitencia en el primer grado, derivada de procesos fallidos de alfabetización. Esta población escolar fracasa sin abandono: a pesar de que repiten permanecen en la escuela.
- En el segundo ciclo de la escuela primaria se presenta un bajo nivel de desafío en la propuesta de enseñanza con la consiguiente pérdida de ritmo e intensidad de los aprendizajes y la acumulación de la matrícula con sobreedad.
- En el primer tramo de la escuela secundaria se registra una muy baja proporción de alumnos que promueven y su contratara es la creciente cantidad de alumnos que abandonan.

En lo que se refiere al primer ciclo de la escolaridad, etapa correspondiente a la alfabetización inicial, se toman decisiones de interrupción de las trayectorias educativas al finalizar el primer grado, toda vez que algunos niños y niñas no parecen cumplir con las expectativas de logro fijadas por los y las docentes respecto de su dominio de la lectura y la escritura. Aunque la alfabetización inicial ha sido descrita como un proceso extenso (Braslavsky, 2004) igualmente y de hecho estas determinaciones se hacen efectivas.

Estos datos son pertinentes porque parte del alumnado de la alfabetización de adultos es el resultado de fracasos escolares anteriores, motivados

² Datos tomados de "La promoción asistida en el primer ciclo de la escuela primaria." Todos pueden aprender 2009. Este programa, declarado de interés por el Ministerio de Educación de la Nación, ha contado con la cooperación y monitoreo del área de educación de UNICEF, y con el compromiso político y de gestión de la autoridades provinciales en su implementación en las provincias de Chaco, Misiones, Jujuy y Tucumán durante el período 2003-2006

predominantemente por la débil formación docente en alfabetización inicial y por la inadecuación de los programas y proyectos alfabetizadores que les ha ofrecido la escuela primaria común. El estado, por lo tanto tiene una doble deuda con los adultos, sea porque no los alfabetizó nunca, sea porque no los alfabetizó bien cuando los tuvo de niños en la escuela.

¿Es posible recuperar lo perdido en materia de alfabetización?

Al respecto, hay que reconocer que hasta hace relativamente poco tiempo se creía que el cerebro adulto era incapaz de cambiar. Entre los científicos estaba muy arraigada la suposición de que tras los primeros años de vida el cerebro estaba provisto de todas las células que llegaría a tener y que la edad adulta necesariamente implicaba la declinación y pérdida paulatina de esas células, con el consiguiente deterioro del aprendizaje y la memoria.

Sin embargo, las investigaciones contemporáneas, ponen de manifiesto que el cerebro adulto es aún flexible y puede considerarse plástico, dependiendo de cuánto y cómo se use. “La rehabilitación educacional en la edad adulta es posible, amén de una inversión rentable” (Blakemore y Frith, 2007)

Los adultos pueden aprender a leer y escribir. Veremos cómo debería plantearse una forma de aprender que los reconozca como personas poseedoras de experiencia vital y por ello mismo no los infantilice y a la vez les permita apropiarse de las estrategias y destrezas de los lectores y escritores.

Para encarar esa tarea, proponemos reflexionar sobre la dimensión didáctica de una propuesta alfabetizadora. Entendida la didáctica como teoría de la enseñanza, se plantea la problemática de la enseñanza misma como tarea a realizar y su abordaje como un trabajo de intervención social, que trata de responder a las preguntas qué enseñar y cómo hacerlo (Camilloni, 1996)

- La pregunta qué enseñar, en este caso, comienza necesariamente por una reflexión en torno de qué es la alfabetización.

La palabra “alfabetización” se utiliza, en sentido amplio, al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos -de la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos- que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. La alfabetización es un proceso complejo que ha sido redefinido muchas veces a lo largo del último siglo tratando de incorporar, al ritmo de los avances tecnológicos, aquellos conocimientos que caracterizan a la persona alfabetizada. Actualmente, sin embargo, los expertos y los organismos internacionales ³ entendidos en la materia sugieren recuperar el sentido primordial y específico de la alfabetización como aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura⁴.

- El siguiente paso para saber qué enseñar consiste en entender que la lengua escrita es una lengua y que es diferente de la lengua oral.

³ Organismos de gran importancia en la materia como la IRA “International Reading Association” (Asociación Internacional de Lectura) y la NAEYC “National Association for the Education of Young Children” (Asociación Nacional para la Educación de Niños).

⁴ Melgar Sara y Zamero Marta Todos Pueden Aprender “Lengua y Matemática” Buenos Aires, AEPT, Unicef Argentina, Fundación Noble, 2007

Desde una perspectiva semiológica, lengua oral y lengua escrita son dos objetos de naturaleza diversa. El cuadro siguiente resume las principales diferencias entre ambas lenguas.

Lengua oral	Lengua escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Natural • Adquisición • Auditiva • Escucha y habla 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultural • Aprendizaje • Visual • Lectura y escritura

El lenguaje como capacidad; es decir, la posibilidad de adquirir una lengua oral materna es parte de la dotación genética humana. La lengua oral materna o primera lengua se adquiere de manera involuntaria⁵, sin esfuerzo consciente, a través de la percepción auditiva, y da lugar a las habilidades de escuchar y hablar.

En cambio, la lengua escrita es un invento cultural que no se adquiere por simple inmersión en un ambiente donde otros lean y escriban. Debe aprenderse mediante un esfuerzo consciente, impacta los analizadores visuales y da lugar a destrezas específicas que son la lectura y la escritura.

La lengua oral y la lengua escrita son recíprocamente complementarias, dado que la lengua escrita se emplea en situaciones de comunicación diferida o distante en que la lengua oral no se emplea. Ambas lenguas establecen relaciones de eventual paralelismo porque los sistemas escritos procuran reproducir los sistemas lingüísticos orales, pero nunca lo logran de manera biunívoca perfecta, por eso son difíciles de aprender y requieren tiempo y enseñanza específica (Alisedo, Melgar, Chiocci, 1994).

Aprender a leer y escribir no es un proceso natural y biológico como el de adquisición de una lengua oral materna sino que compromete una responsabilidad social y un enorme esfuerzo individual.

- Una vez que se entendió que la lengua escrita se aprende y no se adquiere por inmersión hay que pensar cómo se aprende.

Para ello proponemos un abordaje metodológico equilibrado que ofrezca a los adultos:

1. Conocimientos sobre la escritura como patrimonio cultural

Sostenemos que alfabetizar no es solamente enseñar unas correspondencias entre letras y sonidos. Alfabetizar es incluir a las personas en la cultura escrita haciéndolas partícipes cada vez más activas y comprometidas de un saber patrimonial. Por ello, aun si los adultos todavía no saben leer, es importante que desde el primer día de su alfabetización participen de experiencias de lectura donde lectores expertos lean para ellos diversos tipos de textos de temática acorde con su adultez, en relación con los cuales se intercambien comentarios y experiencias.

⁵ Salvo en caso de sordera como patología invalidante, situación en la que actúan posibilidades semióticas complementarias a las cuales no nos referiremos en este trabajo.

La selección de estos textos debe responder a los intereses, conocimientos y experticias de los alfabetizandos y a las propuestas de apertura cultural del alfabetizador, quien debe estar atento al enriquecimiento de la experiencia de sus alumnos con los aportes de la cultura escrita. Se deberían evitar las siguientes dos opciones unilaterales: la propuesta exclusiva de palabras o frases alfabetizadoras por parte del docente, opción que desconoce el carácter adulto del alfabetizando, y la exclusión de la cultura escrita en beneficio de los intereses inmediatos del adulto, opción que subordina la propuesta alfabetizadora a lo que el alfabetizando ya sabe.

Estas lecturas compartidas permitirán a los alfabetizandos adultos:

Formar parte activa de una comunidad de lectores que intercambian saberes en torno de lo que leen;

Exponer sus conocimientos y enriquecerse con los conocimientos del grupo en un espacio de reflexión en torno de los libros y las lecturas;

Comprender que la lengua escrita es una lengua completa que se manifiesta en variados textos y soportes;

Descubrir las funciones que cumple la escritura como instrumento social de comunicación en la transmisión diferida;

Conocer los propósitos que llevan a leer y a escribir;

Identificar la lectura y la escritura como acciones específicas.

2. Conocimientos sobre el sistema de escritura

Las actividades anteriores y los saberes asociados, aun siendo sumamente ricos y movilizantes, no bastan. Un adulto puede participar de foros de discusión en torno de lecturas y comprender todo lo que le leen y escucha con sutileza, pero si no sabe leer de manera autónoma y siempre depende de la buena voluntad de alguien que lea para él o ella, no es un alfabetizado libre de leer lo que quiera. Por lo tanto, es necesario que a través de tareas específicas con breves fragmentos de los textos que han analizado y comentado en su trabajo alfabetizador oral con el patrimonio cultural, los adultos gradualmente puedan:

- Descubrir qué unidades del lenguaje – tipos de textos, partes de textos, frases y oraciones, palabras, sílabas y letras, signos de entonación – representan las grafías; es decir, desarrollar su conciencia gráfica;
- Reconocer la orientación de la escritura;
- Tomar conciencia de que las palabras orales están formadas por sonidos, esto es, desarrollar su conciencia fonológica;
- Reconocer las relaciones entre los sonidos de las palabras orales y las letras de la escritura;
- Identificar gradualmente la variedad y especificidad de estas relaciones: correspondencias biunívocas (un fonema/una letra), digramas (un fonema/dos letras fijas), plurivocidades (un fonema/ dos o más letras en variación libre), falta de correspondencia (cero fonema/una letra);
- Realizar tareas que impliquen el análisis de las palabras en sus unidades constitutivas y la síntesis que vuelve a componerlas;
- Experimentar lecturas y escrituras;
- Desarrollar estrategias de monitoreo o autocontrol de sus lecturas y escrituras.

3. Conocimientos sobre el estilo de comunicación del lenguaje escrito

La lengua oral y la lengua escrita son complementarias porque cada una tiene su propio contexto de uso: la lengua oral se usa en la comunicación presencial⁶ y la lengua escrita en la comunicación diferida. Esto es ya un lugar común y parece trivial recordarlo. Sin embargo, muchos proyectos alfabetizadores que enuncian esto mismo no proponen las estrategias metodológicas y didácticas que implica la complementariedad. En esos proyectos se considera que una vez que se enseñaron las letras y las reglas de correspondencia fonográfica las personas ya saben leer y escribir y el resto lo harán como puedan.

Ciertamente, cada persona que escribe, escribe como puede, pero un programa alfabetizador debe lograr que los alfabetizandos reconozcan la diferencia entre comunicación oral, dependiente del contexto, y comunicación escrita no dependiente y sepan emplear los recursos adecuados a cada una de ellas.

El aprendizaje de los conocimientos incluidos en los tres grupos mencionados no se produce en etapas sucesivas, sino que es un proceso que se da simultáneamente, aunque con distinto grado de apropiación según el alumno adulto y según la tarea. Esto quiere decir que no se espera que se logren los aprendizajes incluidos en el primero o segundo grupo para recién después comenzar con el siguiente.

Los más serios problemas de la alfabetización se manifiestan cuando los distintos tipos de contenidos no se incluyen ni se articulan en el programa alfabetizador. En efecto, si solamente se enseñan los elementos del código sin integrarlos a los textos de la cultura, los adultos son víctimas de una infantilización que los somete a repetir filas de letras y sílabas - o aun peor a realizar aprestamientos visomotores - y a ejercitar su lectura y escritura sobre frases alfabetizadoras de dudosa significatividad.

Si se pone el acento sobre el conocimiento del patrimonio cultural sin procurar que los adultos aprendan a leer de manera autónoma mediante el conocimiento paulatino de las características del sistema de escritura, quedan en situación de dependencia de sus alfabetizadores, lo cual no contribuye a su autonomía.

Si no se trabaja sobre las diferencias entre lengua oral y lengua escrita, los adultos terminan creyendo que se escribe como se habla, con lo cual pasan a ser semianalfabetos o analfabetos funcionales.

Un programa alfabetizador adecuado a los adultos y adultas incluye actividades para aprender a leer:

- Escuchar lectura experta de textos culturalmente situados
- Anticipar, inferir, recordar oralmente
- Analizar escritos para comprender su estructura sistémica
- Leer con compañeros
- Releer
- Leer solo

Incluye actividades para aprender a escribir:

- Observar escritura experta
- Experimentar escrituras
- Escribir con ayuda

⁶ La noción de presencialidad incluye las variantes tecnológicas contemporáneas.

- Copiar, revisar, reescribir
- Escribir solo
- Reflexionar sobre la escritura

- Una propuesta de alfabetización de adultos debe ser sistemática, coherente y organizada.

Las actividades anteriormente listadas no pueden darse de manera aleatoria ni asistemática, sino que deben enseñarse a través de secuencias didácticas organizadas en tareas sucesivas.⁷

Cada tarea debe ser una unidad de trabajo y aprendizaje para el alumno y una unidad de enseñanza para el docente; por eso, estas sesiones de trabajo se desarrollarán presencialmente en el aula y con la guía del docente. Mientras se desarrolla la capacidad de atención, es conveniente evitar largas sesiones de trabajo e implementar las tareas en muchas sesiones cortas e intensas, cada una de las cuales desemboca en una producción.

Cada secuencia propone una marcha didáctica desde el texto hacia la palabra. Se inicia con el abordaje de un texto como totalidad, con una fuerte mediación del docente entre aquél y el contexto cultural al que pertenece. Las primeras tareas tienen como foco el texto completo y van acotando la mirada en torno de unidades menores: la oración y la palabra. En el trabajo intensivo con esta última se apunta al descubrimiento del principio alfabético del sistema y a la construcción de la ortografía a partir del desarrollo de la conciencia gráfica y la conciencia fonológica.

Como hemos insistido en explicitar, ninguna de las actividades relacionadas con la lengua escrita es natural. Por el contrario, se trata de actividades culturales muy complejas. En este sentido la secuencia presentará las actividades de lectura necesarias en un proceso de alfabetización sistemático: leer solo y con la ayuda del maestro, participar en sesiones de lectura en voz alta, anticipar, inferir, analizar, buscar información en el texto a través de la relectura. También presentará las actividades básicas de escritura: escribir solo y con ayuda, reflexionar sobre el escrito, revisar, reescribir y copiar.

El trabajo que desarrolla el alfabetizando en cada tarea y en el proceso en su conjunto es cognitivo, visual y oral con el andamiaje del docente; no es un trabajo oral a cargo del maestro. Solamente en momentos expresamente indicados, el docente lee en voz alta y los alfabetizandos renarran o recuperan información utilizando su memoria. En las restantes tareas los alumnos se relacionan directamente con textos, oraciones y palabras, buscan información en el escrito, según enseñanza del docente, a través de la lectura individual, colectiva o en pequeños grupos, en voz alta o de manera silenciosa.

En resumen, una secuencia didáctica pensada para la alfabetización como proceso de inclusión en las formas y estilos de trabajo propios de la cultura

⁷ Hemos desarrollado las bases de esta propuesta didáctica en coautoría en Melgar S., Zamero, M. Todos Pueden Aprender, Lengua 1ª, 2ª y 3ª Unicef. Fundación Noble, 2007

escrita pone al alfabetizando en situación de lector y escritor y lo lleva progresivamente al dominio de estas habilidades. Por eso la secuencia organiza tareas y cada tarea focaliza un contenido. Se empieza siempre por desarrollar contenidos significativos con temática adulta: se selecciona junto con los alfabetizandos un texto de lectura para adultos y se promueve la reflexión sobre su circulación cultural: Se desarrolla en torno a ese texto un rico intercambio oral y se procede al examen detallado de su paratexto.

Provenientes de ese texto que se ha conocido oralizado por el o la docente y se ha comprendido mediante un trabajo colectivo oral de análisis, se seleccionan las unidades menores sobre las cuales el alfabetizando aprenderá a leer de manera autónoma: oraciones para releer globalmente y palabras para aprender el principio alfabético. Se termina con la identificación y el conocimiento de unidades no significativas: letras.

Muchos adultos que no han aprendido a leer y escribir no han tenido la oportunidad de mantener con un texto el contacto asiduo a partir del cual el texto se vuelve previsible y permite experimentar la placentera sensación de dominio creciente. Por eso, el desarrollo de las tareas de la secuencia didáctica que proponemos los convoca a observar y buscar distintos aspectos en el texto que están trabajando. De este modo ellos vuelven una y otra vez al escrito, que se transforma rápidamente en un objeto de atención y exploración, al cual se enfrentan cada vez con más conocimientos. Esta decisión de trabajar con tareas recursivas hace que puedan experimentar la sensación de comprensión creciente en cada contacto, sensación que aumenta la confianza y el gusto por el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Creemos que ese es el verdadero objetivo de la alfabetización de adultos y que su logro depende de la rigurosidad y el respeto con que se piense una didáctica específica.

Bibliografía

VALOR COGNITIVO Y SOCIAL DE LA ALFABETIZACIÓN

- Blakemore, S. y Frith U. *Cómo aprende el cerebro*, Barcelona, Ariel, 2007
- Bruner, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 1988.
- Chomsky, N. Piaget, J. *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona, Grijalbo, 1983.
- Delors, J. *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana, ediciones UNESCO, 1996.
- Fodor, J. *La modularidad de la mente*, Madrid, Morata, 1983
- Ong, Walter, *Oralidad y escritura*, México, FCE, 1987.
- Piaget, J. *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- Simone, Rafaele. *Diario lingüístico de una niña*. Barcelona, Gedisa, 1992.
- Vigotsky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1979.

- Wagner, Daniel, *Alfabetización: Construir el Futuro*, Lausanne, Suiza, Oficina Internacional de Educación, Instituto Internacional de Alfabetización, UNESCO, 1998

CAMPO ACADÉMICO. ENFOQUES

- Borzone Ana María. “Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura”, en Centro de investigaciones lingüísticas. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. *Lingüística en el aula*, Año 3, Número 3, 1999.
- Borzone de Manrique y Signorini “Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural” en *Lectura y Vida* N°9, 1988
- Braslavsky, B. *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, FCE, 2004.
- Castorina, A. et al. *Piaget, Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Camilloni, A. “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica” en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996
- Clemente Limuesa, María. *Psicología de la lectura y métodos de enseñanza*, en *Leer en la escuela*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989. PP163 a 173.
- Desinano, Norma, *Didáctica de la lengua para el primer ciclo EGB*, Rosario, Homo Sapiens, 1997.
- Ferreiro y Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.
- International Reading Association (IRA) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC), “Aprendiendo a leer y escribir: prácticas evolutivamente adecuadas para chicos pequeños” en *The reading Teacher*, Vol. 52, N° 2, Octubre de 1998 (12 págs.)
- Raiter, A. y Jaichenco, V. *Psicolingüística. Elementos de adquisición, comprensión producción y alteraciones del lenguaje*. Buenos Aires. Docencia, 2002.

METODOLOGÍA

- Braslavsky, Berta, “Clasificación general de métodos de alfabetización”, “Métodos fundados en unidades no significativas de la lengua”, “Métodos fundados en unidades significativas de la lengua” en *La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia*, Buenos Aires, Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia, Módulo 6, Secretaría de Educación, 1985 (58 págs.)
- Daviña, Lila. *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Capítulo III “Métodos y enfoques de lectoescritura. Recorrido crítico.” Rosario. Homo Sapiens. 1999

- Padilla de Zerdán, C., “La filogénesis de la escritura” y “La psicogénesis de la escritura: los niveles de conceptualización” en *Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas*, Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, 1997 (19 págs.)
- Melgar, S. (2004) *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada alfabetización*, Buenos Aires, Papers, edic.
- Melgar, S. y González, S., *Escribecuentos. Libro del docente*. Buenos Aires, Kapelusz Editora, 1999 (20 págs.)