



REVISTA DIGITAL DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
e-ISSN: 2223-2516

Revista Digital de Investigación en
Docencia Universitaria
E-ISSN: 2223-2516
revistaridu@gmail.com
Universidad Peruana de Ciencias
Aplicadas
Perú

Ramos, Moisés

EL PROBLEMA DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL PERÚ

Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, vol. 5, núm. 1, enero-diciembre, 2011, pp. 30-53

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Lima, Perú

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573050004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



EL PROBLEMA DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL PERÚ

THE PROBLEM OF TEXT UNDERSTANDING AND PRODUCTION IN PERU

Moisés Ramos

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Recibido: 07 de octubre del 2011

Aceptado: 05 de diciembre del 2011

Resumen

Este artículo busca explicar el problema de la lectoescritura en el Perú¹; se enfoca en la carencia de información respecto a cómo los niños aprenden o adquieren el sistema de escritura, que posibilita la alfabetización inicial. Propone a las universidades e institutos pedagógicos incorporar a sus currículos un enfoque más próximo al desarrollo del niño; concretamente, al periodo de los primeros siete años, cruciales para su formación como lector y redactor. Asimismo, invoca a declinar las prácticas tradicionales, que condicionan el fracaso de lectores activos y reflexivos desde la educación inicial y que explican, en parte, por qué los universitarios y profesionales peruanos leen poco o se limitan a escribir textos breves. En esa línea, expone las dificultades que tiene el alumno para emplear la redacción como una forma personal de procesar información y como una herramienta para interactuar con su entorno. En la última parte, se enumeran los conceptos y procesos mínimos a los que debería recurrir una educación que respete los procesos evolutivos, afectivos y comunicativos, vinculados con la alfabetización inicial. Resulta de enorme importancia, para entender el problema, la psicogénesis de la lectoescritura: este problema tiene implicancias políticas y económicas, pues un niño que

¹ Los resultados de las pruebas PISA 2009, desarrolladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sitúan al Perú en el puesto 63 de 65 países, a nivel mundial, en comprensión lectora.

no comprende lo que lee es un niño que estará limitado en sus oportunidades laborales; del mismo modo, una sociedad en vías de desarrollo con niveles deficientes de comprensión lectora, como la del Perú, tendrá complicaciones para insertarse en una economía globalizada.

Palabras clave: Alfabetización inicial, psicogénesis de la lectoescritura, sistemas de escritura, comprensión lectora, texto

Abstract

This article seeks to explain the problem of literacy in Peru ⁽¹⁾; it focuses on the lack of information regarding how children learn or acquire writing skills, which allows initial literacy.

It proposes to universities and educational institutes to incorporate into their curricula a closest approach to child development, specifically the period of the first seven years, crucial in the reader and writer training.

Also, it invokes to decline traditional practices, which determine the failure of active and reflective readers from initial education and explain in part why the university and Peruvian professionals read little or write short texts. Along this line, it outlines the difficulties of the student to use writing as a personal way of processing information and as a tool to interact with their environment. In the last section there is a list of the concepts and processes that should use an education that respect the evolutionary processes, affective and communicative ones, related to initial literacy. The psychogenesis of literacy it of great importance in order to understand the problem: this issue has political and economic implications, because if a child does not understand what he/she reads he/she will be limited in their employment opportunities; at the same time, a developing society with poor levels of reading comprehension, such as Peru, will have complications when inserting in a globalized economy.

Key words: initial literacy, psychogenesis of literacy, writing systems, reading comprehension, text

Dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela

Una de las premisas de este ensayo es que los alumnos de primaria no leen porque muchos maestros no consideran los procesos individuales de textualización y comprensión lectora con que estos llegan a la escuela. Es decir, en principio, suponen que los niños llegan sin saber nada e inician la ‘enseñanza’ de la lectura; esta se sustenta, por ejemplo, en descifrar las grafías y la pronunciación de los sonidos que representan. Por otra parte, a nivel semántico, trazan la meta de que el niño repita lo que se le ha leído: nombres de personajes, circunstancias, hechos; rara vez admiten una idea disidente, que provenga de una elaboración mental propia. Asumen que el procesamiento personal que se aleja de lo esperado es tangencial; como no responde a la actividad programada, no les resulta relevante, cuando, precisamente, esa podría ser una representación individual (comprensión) que permita una lectura eficaz y profunda, como consecuencia de una relación dialógica con el texto.

Cuando esto ocurre, el maestro de primaria pierde la valiosa oportunidad de encauzar al niño en la lectura como un proceso lógico, significativo y placentero. Al no reforzar su comprensión personal, el niño no comprende el valor práctico de la lectura; la interpreta como una actividad para satisfacer requisitos de memoria y formatos de preguntas prediseñados (que enfrenta en los exámenes). El estudiante, desmotivado, queda perdido para la lectura; quizás, más tarde, la educación secundaria pueda recuperarlo, aunque será de un modo limitado. Durante su adolescencia, algunos alumnos regresan a la lectura en búsqueda de paradigmas o información, pero lo hacen con fines concretos: lectura literaria, información para tareas escolares o interés personal, o textos funcionales y cortos en internet.

No obstante, paralelamente al contexto escolar, el niño sigue leyendo afiches, instrucciones, programaciones, correos, redes sociales, empaques de productos, etc., como ya lo hacía desde antes del primer grado. Lamentablemente, en el Perú, la escuela sufre una ‘esquizofrenia lectora’, en la que el escolar desarrolla una doble vida: una como lector de textos académicos descontextualizados, con el fin de realizar resúmenes y cumplir las tareas escolares²; la otra, como lector natural, protagonista de una lectura viva, funcional y prolífica. Aunque resulte paradójico, los niños sí leen, pero no lo que los maestros desean, como literatura de escritores consagrados o libros de texto (Ramos, 2010a). Esto revela el problema nacional de comprensión de lectura, que se ha reflejado en las pruebas internacionales del *Programme for International*

² Como la lectura es obligada y desmotivada, el escolar no quiere leer y por ello comete plagio como solución rápida a las tareas.

Student Assessment (PISA), en muchas de sus ediciones (Cueto, 2001; Caro, 2004). A partir de estos resultados, debería plantearse un debate nacional que busque soluciones viables en el mediano y largo plazo.

El problema de la producción de textos en la escuela

En inicial

Los problemas de escritura —sería mejor llamarla textualización o redacción, para evitar el matiz mecánico de transcripción, con el que se le asocia— están vinculados con lo que Ferreiro y Teberosky (1979) trabajaron en su libro *Los sistemas de escritura*; a partir de este, desde hace ya más de tresdécadas, varios países de América Latina incorporaron, en sus planes nacionales, la idea de que escribir no era igual a copiar dictados; no obstante, en el Perú, estas son aún creencias y prácticas generalizadas. Así lo evidencian estudios como el de Cubas (2007).

Para Ferreiro y Teberosky (1979), escribir es representar gráficamente el lenguaje de forma funcional y personal, y supone la apropiación del código de escritura; este incluye las prácticas culturales, la representación de pensamiento, las hipótesis de trabajo en diversas fases, el ajuste pragmático, las habilidades de representación grafo-motora, entre otros aspectos. Por ello, el dibujo de la grafía, las planas, la transcripción a partir de un modelo y el dictado, así como otras prácticas que privilegian el dibujo de las letras, no deben ser los aspectos centrales en la adquisición del sistema de escritura.

Asimismo, en los seminarios y capacitaciones docentes, todavía se discuten aspectos secundarios sobre la textualización: ¿Cómo incentivar que el niño desarrolle un ‘mejor’ trazo, que respete los márgenes o que escriba ‘derecho’? ¿Debe escribir con letra ‘corrida’ o *script*? etc. No obstante, ¿qué pasará, de aquí a unos años, cuando los niños recurran exclusivamente a las computadoras? En una sociedad que cada vez escribe menos a mano, la caligrafía resulta un elemento prescindible. Afortunadamente, cuando los pequeños se inicien en la escritura con procesadores de texto, muchas de estas prácticas tradicionales perderán sentido.

También subsisten otros problemas pedagógicos, involucrados con la textualización, que se deben considerar. La enseñanza abusa de la repetición; por ejemplo, en la educación inicial, los ejercicios de trazos se sobredimensionan y pierden efectividad en los niños, así como sentido para los docentes. Los maestros suelen creer que esta práctica es provechosa, porque asumen, ingenuamente, que los menores de cinco años no han iniciado su proceso de adquisición del sistema textual. Incluso, luego de ser capacitados al respecto, persisten en los trazos y aluden

otras justificaciones: por ejemplo, que los trazos ayudan a desarrollar la expresión grafo-plástica y la capacidad motora fina. Efectivamente, estas actividades colaboran con ello; sin embargo, para desarrollarlas, existen otras alternativas eficaces, como el corrugado, el rasgado, el moldeado, entre otras. El peligro, más bien, radica en que los niños asuman que la producción de textos es un asunto mecánico, repetitivo y automático, ajeno de la creatividad personal. Esto no implica que los ejercicios de trazos desaparezcan; implica que se encuentren en un ámbito apropiado.

Otra actividad frecuente es el dibujo repetitivo de letras descontextualizadas. Cuando visitamos un aula de educación inicial, verificamos la presencia de carteles, pegados en las paredes, con vocales o palabras aisladas, sin conexión con el entorno. Si revisamos los materiales y cuadernos de trabajo, constataremos lo mismo: las tareas repiten una misma letra, que rellena toda una página. El agravante es que, si bien en la etapa previa de trazos, los profesores creían que preparaban al niño para la escritura, en esta tienen la convicción de que, con la repetición, sí inician su enseñanza. Observan un aprendizaje verificable: la reproducción del dibujo de la letra. No obstante, esta es apenas una actividad mecánica, comparable a la de copiar un dibujo; no es, necesariamente, un indicio de que el niño escriba (Córdova, 2006 y 2009).

En la siguiente fase, el docente insiste en que el niño copie sílabas y palabras, suponiendo que es sencillo, y hasta obvio, que encuentre correspondencia entre las letras, sonidos y sílabas, tal como un adulto las reconoce. Sin embargo, la conciencia fonológica, capacidad necesaria para realizar esta compleja operación, se adquiere en las fases finales de la apropiación del código: la comprensión metalingüística de que los sonidos se encuentran representados por una grafía se logra, con destreza, en los grados superiores. Por ejemplo, en la palabra castellana “vaca” (fonéticamente [báká]), coexisten cuatro sonidos (fonemas); dos de ellos, [b] y [k], son impronunciables de forma aislada, salvo que se tenga cierta experiencia en fono-articulación. Paradójicamente, se asume que esa conciencia, tan abstracta, debe ser manejada por niños de cinco, seis ó siete años de edad.

Los estudios de Goodman (1991) demuestran que la conciencia fonológica es lo último que se adquiere y que esto ocurre, por lo general, al final de la alfabetización. Es más, este proceso, al contrario de lo que se cree tradicionalmente, prosigue hasta la universidad, cuando ya no es útil para trabajar la idea de la sílaba como elemento central de la alfabetización inicial. De hecho, se debe asumir que la conciencia fonológica sí es crucial después del tercer nivel de alfabetización (a partir del segundo grado de primaria) y para cuestiones de ortografía, como la acentuación, escritura de dígrafos, entre otras.

Esto no quiere decir que los niños no tengan conciencia fonológica sobre su lengua (aunque quizá sería mejor denominarla ‘conciencia fonética’, pues lo que ellos escuchan y producen se encuentra en el plano fonético, que es la orilla de lo que será su conciencia fonológica). Son beneficiosas las prácticas que inciden en la aliteración, la rima o el ritmo, pero habría que precisar, en todo caso, que se encuentran vinculadas con ‘fonetizar’ el proceso, que es solo una parte de la escritura (y no precisamente la más importante). Lamentablemente, muchos métodos de enseñanza sobrestiman esta práctica, cuyos resultados agradan a padres y maestros, porque son fácilmente verificables: suelen ser requisitos de ingreso a colegios y ofrecen una imagen exitista y deseada, aunque no aseguran la construcción de sentido personal o la apropiación del sistema de escritura.

Asimismo, la metodología tradicional jerarquiza la memorización de sílabas y palabras como unidades de la escritura. Desde luego, la mayoría de profesores desconoce que los niños tienen en principio, como unidad se sentido (aunque sin ser necesariamente conscientes de ello), el morfema, y no la sílaba o la palabra. ¿Cómo es posible que empleen los morfemas sin saberlo? Siguiendo con el ejemplo anterior, se puede decir que la unidad [báka] se divide en los morfemas [bak—] y [—a]; el niño sabe que puede usar [bak—] con [—ita] y obtener [bakítā], “vaquita”³. En consecuencia, ¿debería emplearse este conocimiento de forma consistente, sustentado en cómo se adquiere una lengua materna⁴? Esta pregunta abre toda una gama de investigaciones sobre la alfabetización inicial. Recapitulando: en el modelo tradicional, el profesor se centra en la sílaba (la unidad de pronunciación), pese a que podría recurrir también los morfemas.

Por ello, las facultades de pedagogía, que proporcionan a los maestros teorías sobre el desarrollo de la lectoescritura, desde un enfoque comunicativo textual (MINEDU, 2009), también deberían brindar nociones de psicología evolutiva, psicolingüística y de adquisición del lenguaje. De lo contrario, los profesores no entenderán el asunto de fondo: que los niños estructuran su proceso de alfabetización desde varios niveles en apropiación del sistema, psicogénesis, y que ellos deberían ser facilitadores de esa evolución. Como veremos más adelante, los niños parten de una hipótesis sobre la escritura y van desentrañando, conforme toman conciencia del mundo y adquieren el lenguaje, cada fase de adquisición.

³ De hecho, los niños peruanos utilizan este morfema en muchos contextos, como en “gatita”, “mamita” o “abuelita”. Esto revela que el niño sí conoce la idea de morfema, porque es un usuario competente del castellano.

⁴ La competencia lingüística del niño, en los niveles fonológico y morfosintáctico, termina de desarrollarse entre los cinco y seis años. Esto no implica que sepan qué es un morfema, pero, como usuarios, pueden manejarlo sin problemas.

Problemas en el colegio y la universidad

Los profesores de primaria se enfocan en la apropiación de frases u oraciones; exigen su repetición y copiado. En esta etapa, sin embargo, lo trascendental sería reforzar el medio escrito; es decir, el niño debería crear un vínculo entre el registro gráfico del habla y su funcionalidad en el mundo. Asimismo, debería entender que, así como puede emplear estrategias comunicativas orales eficientes (por ejemplo, pedir en tono de súplica), también puede utilizar recursos escritos, como las notas en la refrigeradora, el listado de quehaceres o las anotaciones en los cuadernos.

La escuela, por lo general, desperdicia un momento crucial e insiste en que los cursos de Comunicación Integral trabajen el texto como una institución social autónoma, vinculada a la ciencia o a la Literatura, y alejada de la vida real y concreta de los niños (Córdova, 2006). Como es lógico, si el maestro supone que la lectoescritura es el instrumento de adquisición del discurso científico y profesional —y, en ese sentido, de movilización social—, descuida su función de vínculo con el entorno más inmediato y con necesidades vivenciales concretas. Si persiste en la repetición de frases u oraciones normativas, es porque su meta es la lectura de textos académicos. Más aún, los textos escolares exponen frases y oraciones aisladas, porque asumen que la lectoescritura es un asunto de laboratorio, ajeno a la interacción social de los estudiantes.

Otra forma de repetición es el dictado. Esta práctica puede ser apreciable cuando se la emplea adecuadamente. El dictado uniformiza los textos y es un recurso para modelarlos a un formato; en las narraciones, por ejemplo, se trabajan los verbos de acción, referencia, conectores, formas de inicio de secuencias, fórmulas de desenlace, entre otros temas. No obstante, el abuso del dictado refuerza el rol pasivo del alumno en la escritura, limita su creatividad y estandariza los resultados, de modo que el niño no se reconoce en aquello que produce; por esa razón, no lo valora. Finalmente, el dictado es una de las manifestaciones de la asimetría en la relación profesor-alumno, así como de los roles activo-pasivo, que conducen a una ausencia de compromiso en el proceso de textualización de los niños.

Ya en el cuarto y el quinto ciclo de la primaria (tercer, cuarto, quinto y sexto grado, respectivamente), los niños refuerzan la repetición cuando transcriben, en su cuaderno, la tarea de un libro de texto. Al no haber integrado, en los años anteriores, la escritura como medio propio de expresión, quedan condicionados a transcribir, copiar, pegar o, simplemente, imprimir las tareas. En consecuencia, surge, desde ciertos sectores de la educación, recelo frente a las

tecnologías de la información y comunicación (TIC): las responsabilizan de desalentar la creación personal y propiciar el plagio, cuando, por el contrario, este problema es consecuencia de no haber acostumbrado a los alumnos —desde los tres años— en las prácticas de lectoescritura. Por ende, el problema de la piratería intelectual (la ingenua apropiación de un texto por parte de un niño apremiado por cumplir su tarea) es la validación escolar de la informalidad, del menor esfuerzo y de la falta de probidad. Los niños internalizan y aprenden este mal hábito: la copia.

De otro lado, los niños no observan a sus maestros escribiendo más allá de sus obligaciones académicas o administrativas. Si no los ven escribir, publicar, enviar cartas, ¿cómo asimilarán la importancia funcional de la escritura? Lo más probable es que los propios maestros hayan aprendido a leer y escribir incorporando destrezas estrictamente académicas, descontextualizadas y fuera del ámbito personal; por ello, no logran transmitir aquello que no practican. Este problema refleja un doble discurso: por un lado, el profesor está convencido de que leer y escribir ayuda a los niños a profesionalizarse, conseguir el ascenso social y elevar su calidad de vida; pero, por el otro, él mismo no lee con frecuencia, salvo cuando su trabajo lo exige. Por lo tanto, los niños no redactan sus tareas y, por eso mismo, resultan muy susceptibles al plagio.

Más adelante, cuando los alumnos ingresan a la universidad, cargan con los hábitos escolares de copiar textos, distanciándose de leer y escribir; por eso, ruegan a sus profesores menos lecturas y menos pruebas escritas. Es más, la universidad peruana se ha visto obligada a reconocer el problema y, por ello, en las últimas décadas, ha incorporado cursos de redacción o argumentación en sus primeros ciclos; es decir, al confirmar que los alumnos no pueden formalizar sus pensamientos en un texto, se ha visto obligada a establecer asignaturas escolares en su currículo, que ocupan espacios en los que deberían ofrecerse otros cursos de la propia carrera.

Finalmente, el docente tampoco suele manejar muchas destrezas de lectoescritura, pues le cuesta redactar proyectos, informes ejecutivos, memorandos técnicos, cartas empresariales, entre otros. Por ello, cuando se quiere publicar un libro, la labor del corrector de estilo resulta muy ardua, casi al nivel de la de un coautor.

Conceptos claves para comprender el problema de lectoescritura

Adquisición del lenguaje

Desde que Chomsky, en los años setenta, estandarizó su teoría ‘innatista’ de la adquisición del lenguaje, mucho se ha discutido sobre cómo se desarrolla el lenguaje en los niños. La teoría general ha transitado desde su aprendizaje hasta su maduración; existen razones suficientes para sostener que hablar es, como caminar⁵, una actividad codificada; es decir, incorporada en los cromosomas. Este rasgo natural supone que, cuando el niño nace, tiene la capacidad potencial del lenguaje; por ello, en un medio adecuado, logra desarrollar su lengua materna (L1).

Existe evidencia neurolingüística del proceso por el cual el niño pasa de dominar una gramática universal, que posee los aspectos de todas las lenguas naturales, a una gramática particular (Benítez, 2009). Hacia los tres años, nos deshacemos de los aspectos irrelevantes para nuestra L1, los cuales se hubieran gramaticalizado si hubiésemos nacido, por ejemplo, en Tokio. En consecuencia, a la inversa del modelo tradicional, que propugna que el lenguaje se aprende, existe otro modelo que sostiene que se desarrolla; de acuerdo a este último, no se puede describir la adquisición de la lengua materna como un aprendizaje, tal como proponía la teoría conductista o ambientalista, que otorgaba un rol determinante al entorno social y lingüístico del niño. No es lógico pensar, siendo consecuentes con esta perspectiva, que, en un proceso de aprendizaje, el sujeto pierda capacidades o conocimientos en vez de ganarlos.

Otra evidencia radica las características básicas de todo aprendizaje. Por lo general, existe una conciencia del nivel de logro al que se busca acceder (la meta) y este proceso es controlado; es decir, si se quiere aprender a conducir un automóvil, por ejemplo, se debe elegir la forma, la dosificación de la práctica e, incluso, la suspensión del proceso. No obstante, con el lenguaje no se cumplen estas características: los seres humanos no elegimos la forma de instrucción, no somos conscientes de la meta y tampoco podemos suspender este proceso; un niño no puede detener el ‘aprendizaje’ de su L1 y, menos aún, optar por no iniciarlo. Por estas razones, desde hace un tiempo la teoría estándar ha admitido que el lenguaje no se aprende, sino se adquiere.

⁵ Cuando un niño nace, no habla ni camina, pero, si observa caminar y hablar, terminará realizando dichas acciones hacia el año y medio; al respecto, se ha discutido mucho sobre si es más importante el medio ambiente o el componente biológico en el desarrollo de esas facultades humanas. Las evidencias apuntan a que la condición indispensable es el componente hereditario.

¿Por qué es relevante este hecho para la práctica docente de la lectoescritura?

La pedagogía tradicional asume que el maestro es un ser cognoscente y que el alumno es un aprendiz. Con este criterio, el maestro justifica su rol activo y le otorga al alumno el pasivo: todo lo que este último pueda ‘aprender’ es mérito o demérito del profesor y de la escuela. A los maestros les cuesta admitir, por ejemplo, que no son ellos quienes enseñan a hablar a los niños, porque estos llegan a la escuela a los seis años, cuando ya culminó el periodo crítico de su adquisición del lenguaje. La razón es que los maestros apuestan a ser entes administradores de todo el conocimiento, justificando así su función de proveedores de información: admitir que no van a enseñar a hablar a sus alumnos en los primeros grados les genera —por decir lo menos— ciertas inseguridades.

Esta situación refuerza otra concepción riesgosa por temas de prestigio y discriminación lingüísticos: el maestro debe ser quien combate, dentro de las escuelas, todos los vicios del lenguaje o barbarismos (Hirsh & Limo, 2007). Por ello, si se acepta el innatismo, el docente queda despojado del rol de normar el uso de la lengua. Lo adecuado sería, más bien, que actualizar sus conocimientos teóricos, en lugar de negar todo lo que cuestiona sus creencias más firmes en el área de comunicación⁶.

En ese sentido, los maestros de niños entre tres y cinco años están convencidos, aunque en menor grado, de que en los centros de educación inicial ‘enseñan’ a hablar a los niños. Habría que realizar algunas aclaraciones; en principio, definir qué se entiende por hablar. Si se trata de la capacidad de pronunciar unidades léxicas del castellano, admitiremos que los maestros sí contribuyen con este proceso. En cambio, si nos referimos a la capacidad de comunicarse verbalmente, mediante la enunciación de unidades lingüísticas, que suponen un sistema gramatical, lo más probable es que los maestros y padres sean espectadores privilegiados, más que guías o instructores. Ellos son, apenas, parte del contexto lingüístico en el cual el niño desarrolla su gramática; es más, los niños, sin asistencia de los padres o maestros, también pueden desarrollar eficientemente su habla⁷. Como se recalca, aceptar los aportes teóricos resulta difícil, porque obliga a rediseñar lo tradicional. Muchos maestros no están dispuestos a

⁶ Debemos considerar que los maestros de primaria y de inicial no reciben capacitación teórica sobre este tema por parte del Ministerio de Educación; sería injusto asegurar que no manejan estos conceptos únicamente por desidia o apatía personales.

⁷ Debemos recordar, por un lado, que los centros de enseñanza inicial son relativamente nuevos en la historia. Por ello, si el habla se enseñara, ¿cómo explicaríamos que los niños de cientos de generaciones pasadas hayan hablado? De otro lado, todavía existen culturas en las que no se les habla a los niños, pero, a pesar de ello, estos logran adquirir el habla dentro de los seis primeros años de vida.

renunciar a su papel protagónico en el proceso educativo y se resisten a abandonar la idea de que ‘enseñan’ a hablar a sus alumnos (Ramos, 2011a).

De forma análoga, el profesor cree que, en el proceso de adquisición de la escritura y lectura, el niño llega a la escuela sin información o experiencia (Ramos, 2010a). Por ende, con la mejor intención, traslada su lógica adulto-céntrica (o ambientalista) sobre la alfabetización, desdeñando los aportes que ha realizado el constructivismo en las últimas décadas.

El enfoque comunicativo textual

El actual Diseño Curricular Nacional (MINEDU, 2009) declara que el área de Comunicación, en la Educación Básica Regular, contempla el enfoque comunicativo textual. Dicho enfoque implica enfatizar la construcción del sentido de los mensajes que se comunican al hablar, leer y escribir.

Se considera este enfoque comunicativo porque la función fundamental del lenguaje es expresar: decir lo que se siente, piensa o hace; supone, asimismo, saber escuchar. Esta apuesta sostiene que el aula y la escuela deben ser espacios donde el niño interactúe con los demás a partir de sus intereses y necesidades expresivas. Por el contrario, en la práctica, las aulas suelen ser espacios aislados del mundo, en los cuales los niños deben seguir pautas diseñadas, sin margen para la expresión propia: el maestro, como en un laboratorio de bioquímica, controla todo lo que sucede en tres dimensiones: conductas, actitudes y contenidos. Presume que los alumnos podrían ser espontáneos ante ciertas preguntas (por ejemplo: “¿Qué hicieron durante el fin de semana?”), pero no espera que un niño le conteste hablando sobre su mascota enferma; en ese caso, juzga que el alumno no ha logrado el nivel óptimo en Comunicación, pues no ha respondido a lo consultado. Si el profesor validara esta intervención, efectivamente, estaría validando el área de comunicación y no solo el ámbito de lo personal-social: no se puede diseñar la expresión personal. No existen mecanismos ni espacios dialógicos previstos, sino intervenciones que surgen por desbordes comunicativos de los niños. El maestro debería aceptar la expresión propia cuando esta se suscite y aprovechar esta oportunidad pedagógica, rescatando parte de ella e incorporándola a la clase.

El maestro, en el mejor de los casos, funge de bombero que apaga el incendio y procura ‘manejar’ lo que tiene entre manos; en cambio, lo oportuno, según el enfoque comunicativo textual, sería que el aula tenga previstos espacios para canalizar la expresión verbal oral y escrita. Los niños deberían saber, de antemano, cuáles son los mecanismos y espacios para expresarse; como estos, por lo general, no están estipulados, escriben en las páginas de los

cuadernos, en las contratapas de los libros, en las carpetas o en las paredes. Estos son signos evidentes de que la escuela no está atendiendo sus necesidades expresivas; por el contrario, esta castiga los grafitis en las paredes, las manchas en los cuadernos y las pintas en los baños, cuando estos son genuinos espacios discursivos: la creación personal, como vemos, se convierte en clandestina. En lugar de acoger la expresión auténtica, la escuela la reprime.

Otro caso que ilustra cómo el colegio contraviene la expresión de los niños es el manejo del disfemismo o grosería; este es un tema delicado, pues supone un comportamiento ‘inadecuado’ en el aula. Suele asegurarse que un buen profesor debe formar a los niños en las convenciones sociales que involucran el uso del lenguaje; si en un aula se emplean groserías, el profesor, supuestamente, no estaría ejerciendo su trabajo con corrección. No obstante, como en el caso del graffiti, el disfemismo se transforma en un uso subversivo del lenguaje, incentivado por la carencia de espacios de expresión. El niño, para probar los límites, ensaya disfemismos con el fin de mostrar cuán represivo es el sistema; ante ello, el colegio lo castiga. Lamentablemente, las aulas que los inhiben suelen canjear el respeto por el miedo a las sanciones administrativas.

Sin embargo, los profesores dejarían de angustiarse si supieran que las groserías están vinculadas con la relación entre cortesía y distancia social. Conforme una persona reconoce que su interlocutor es válido, pero que se encuentra a una gran distancia social, emplea un lenguaje más cortés, neutro o formal; por ejemplo, cuando un niño habla con el director de su colegio. En ese caso, los maestros podrían pensar que se trata de respeto o de una formación moral sólida en el hogar y la escuela. Pero eso, tal vez, no sea cierto, pues el mismo niño, en la calle, podría pedir a un extraño que le informe la hora con el mismo registro; sin embargo, si se encontrara con un tío, podría ser menos formal e, incluso, llamarlo por su apodo. Ello no supondría una doble moral o una falta de respeto al hermano de su madre; ocurre que, cuando la distancia social es menor, la cortesía resulta innecesaria; es más, podría entorpecer la fluidez de la comunicación. Cuando un estudiante emplea disfemismos, podría estar afirmando su empatía con otro niño; incluso, podría ser una marca de confianza y familiaridad. Como ejemplo, imaginemos a un par de niños sosteniendo un diálogo de la forma más fraternal posible:

A: Oye zonzo, ¿vas a jugar el partido?

C: Claro, pe, cabeza de chancho.

En ese caso, se acentúa la confianza y la relación que tienen ambos como amigos; es decir, desde el punto de vista pragmático, ellos intuyen con quién pueden tomarse ciertas confianzas.

Difícilmente le hablarían así a un niño desconocido, pues aquel acto se convertiría en una agresión.

Los maestros, no obstante, suelen creer que el disfemismo es un problema; lo sancionan y procuran erradicarlo, cuando sería mejor que lo canalizaran de acuerdo al contexto, a través de espacios donde, colectivamente, se elaboraran textos significativos. En cambio, sí les cuesta detectar las prácticas discriminadoras y agresivas, que se encuentran implícitas en adjetivaciones que sí faltan el respeto a otros en el aula; por ejemplo, cuando permiten que algunos niños se burlen de un compañero por su forma de hablar, vestimenta o costumbres (Sara-Lafosse, Cordano & Gentges, 1994). En otras palabras, el profesor no sanciona los comentarios sobre el color de piel o procedencia socioeconómica, porque estos suelen presentarse de forma alusiva, sutiles o eufemísticos.

En síntesis, el enfoque comunicativo textual propone rescatar las prácticas comunicativas reales de los niños; no se ciñe a los usos lingüísticos que consagra la historia de la cultura o el futuro mercado laboral. Es cierto que el niño integrará, luego de incorporar la lectoescritura para relacionarse con su entorno, formatos y registros más estandarizados; antes, sin embargo, debe promoverse que sientan que escribir puede mejorar sus relaciones sociales y que hablar resulta, en sí, una acción rentable, con la cual pueden alcanzar metas concretas y en un corto plazo.

Asimismo, este enfoque prioriza el desarrollo de las competencias comunicativas en función de las necesidades expresivas y de relación que tienen los alumnos. En principio, neutraliza la repetición de formas verbales y textos descontextualizados (silabarios, declamaciones de poesías que el niño no comprende y toda copia de segmentos aislados del lenguaje). Esto implica que el niño utilice el lenguaje para relacionarse con su entorno social y el texto como un medio natural de expresión. Para lograrlo, se debe considerar el desarrollo de su conciencia fonológica⁸, en todos sus niveles y fases, para que la incorpore en los sistemas escritos.

Psicogénesis de la lectoescritura

En la historia de ciencia, las teorías con prestigio, aceptadas por la comunidad científica, suelen ser celosas de su posición: la medicina occidental desconfía, por ejemplo, de la acupuntura y la homeopatía; ignoran su validez hasta que alguna cobra representatividad. Cuando eso sucede, echa mano de todos los recursos para impedir que el nuevo discurso socave su prestigio. Por

⁸ Es la capacidad del niño para discriminar, auditivamente, la secuencia de sonidos que conforman su sistema fonológico, así como sus representaciones gráficas (o grafemas).

ello, es feroz la resistencia de los modelos teóricos imperantes contra otras formas de explicar los fenómenos. Así, la teoría heliocéntrica de Galileo fue perseguida por la cúpula que pregonaba el discurso geocéntrico; el psicoanálisis de Freud no fue aceptado por la comunidad científica hasta muy avanzado el siglo XX; el innatismo de Chomsky aún es percibido con recelo por parte de ciertos grupos de poder. No es extraño que la psicogénesis de la lectoescritura encuentre resistencia entre las instituciones educativas o en el propio Ministerio de Educación.

En esa dirección, el enfoque conductista, que impera en el sector educativo, se defiende del constructivista, aunque, en nuestro país, ni siquiera se ha generado un debate público al respecto, ya que la difusión de este último es muy limitada (no se encuentra bibliografía peruana sobre el tema). En cambio, en México, Brasil, Chile y Argentina, por citar casos regionales, el enfrentamiento entre el conductismo y el constructivismo se inició hace más de dos décadas. En dichos países, como lo evidencian sus actuales planes curriculares, ha ocurrido una transformación en el enfoque teórico sobre la lectoescritura: los discursos sustentados en contenidos, que el especialista puede enseñar por medio de la memoria, repetición y constancia, están siendo abandonados; sin embargo, en el Perú, el enfoque psicogenético no ha sido publicitado. Por lo tanto, y por desgracia, no se vislumbra un debate entre ambos discursos pedagógicos en el corto plazo.

¿Qué se está haciendo al respecto? El paradigma se encuentra aún en fase de divulgación; sería interesante conformar grupos involucrados con este discurso socio-psicolingüístico-evolutivo, que puedan ser interlocutores válidos y promuevan esta mirada respetuosa sobre el desarrollo del niño. Mientras tanto, el Ministerio de Educación (MINEDU) ha comenzado a difundir los aspectos básicos de la psicogénesis en algunos programas de formación docente⁹. También se viene trabajando, aunque de manera incipiente, en algunas facultades de educación, como el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y la Universidad de Ciencias y Humanidades (UCH), además de algunas investigaciones independientes.

Nivel 1 de psicogénesis de la escritura

En el primer nivel del proceso, los niños consiguen diferenciar el dibujo de la escritura: establecen la diferencia entre lo icónico y lo escrito. En el dibujo, las líneas tienen la silueta del

⁹ Por ejemplo, el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (especialización), de la Dirección de Educación Superior Pedagógica, 2009-2011.

objeto representado; en cambio, en la escritura, no existe ningún vínculo entre el trazo y el referente: en este nivel, los niños descubren la arbitrariedad del signo, de la que hablaba Saussure (1998) en su famoso *Curso de lingüística general*. Además, descubren que lo escrito es secuencial (una unidad después de otra, y horizontalmente). Estos descubrimientos les hace preguntarse qué dicen los signos; es decir, la referencia de las letras, que se denomina 'hipótesis del nombre'. Posteriormente, reflexionan sobre cómo se organizan las unidades en el nombre, concluyendo que lo hacen cuantitativa y cualitativamente.

Los niños comienzan a preguntarse cuántas unidades mínimas debe tener la secuencia para que pueda leerse y cómo deben ordenarse las unidades de la cadena para que resulte legible (recordemos que los niños no manejan el concepto de letra; por ello, se habla de unidades). Ellos mismos llegan a las respuestas: comprueban que, al menos en castellano, deben existir tres unidades, como mínimo, para leer y que, dentro de la secuencia, las unidades no pueden ser iguales. Por último, debemos considerar que, en este nivel, los niños atribuyen valores semánticos según sus intenciones: la secuencia dirá lo que ellos quieran que diga; incluso, dos secuencias iguales pueden recibir significados distintos.

Los maestros suelen desconcertarse ante las primeras manifestaciones de esta fase, pues no perciben adecuadamente los indicios. No comprenden, desde una perspectiva ambientalista, que los niños otorguen significados distintos a secuencias iguales; asumen que estos se equivocan o tienen dificultades para leer. Les cuesta entender que un niño pueda leer la secuencia PTLE, pero que no pueda atribuir significado a TE o FE. Equivocan el diagnóstico y no consiguen apoyar a los alumnos en su comprensión lectora.

En el Perú, los niños escolarizados se encuentran en educación inicial cuando están en el primer nivel de adquisición de la lectoescritura. Sin embargo, los padres de familia, que esperan matricular a sus hijos en un colegio prestigioso, ya sea estatal o privado, aguardan que los maestros de inicial los preparen para ingresar a la escuela, y no que los acompañen en sus procesos de alfabetización. Se entrena a los niños en los contenidos de las pruebas de ingreso a la primaria: les interesa que reconozcan letras, números, colores y, de ser posible, que los decodifiquen y reproduzcan. No se otorga importancia a que el niño diferencie el dibujo de la escritura; en esta etapa de la psicogénesis, los niños quedan desamparados por sus maestros y sus padres, lo que acarrea problemas de comprensión lectora en el resto de su vida escolar (Ramos, 2011b).

Bajo la premisa tradicional, el logro de los procesos no es tan importante como el producto mensurable y concreto. Esto orienta al infante hacia una lógica empresarial: lo importante es la facturación, la nota y el resultado inmediato. En consecuencia, se desecha todo lo que implique un largo plazo y el niño no consigue evolucionar a su propio ritmo.

Nivel 2 de psicogénesis de la escritura

En el siguiente nivel, los niños entienden que dos secuencias iguales no pueden decir lo mismo; este es, precisamente, el indicador del tránsito de un nivel a otro. En esta etapa, preguntan cómo establecer diferencias en las secuencias, para, de ese modo, decir cosas distintas. A partir de estas interrogantes, descubren que debe existir variedad entre las palabras en dos sentidos. La variedad cuantitativa está ligada al tamaño del referente; por ejemplo, un niño de Huanta puede escribir “burro” con siete unidades, pero escribirá “cuy” con tres; si se le pregunta por qué lo hace, quizá responderá “porque el burro es grande y el cuy es pequeño”; también establecerá hipótesis de cantidad máxima: podrá percibir que las palabras no tienen más de siete unidades¹⁰. Por otro lado, desde el punto de vista cualitativo, el niño intercalará letras distintas, o la posición entre ellas, para generar diferentes sentidos.

Los niños procuran sustentar diversas intenciones comunicativas con diferencias gráficas; si quieren decir cosas distintas, necesitan unidades gráficas diferentes. De ese modo, distinguen la escritura con variaciones de cantidad y calidad.

En contraparte, la educación tradicional presiona y automatiza a los niños en la retención memorística de letras y sílabas. Los padres y maestros se convencen de que el silabario es el camino correcto. En esa etapa de alfabetización, lo más ‘rentable’ es la aplicación de métodos de corte ambientalista o conductista; no se respeta el proceso de cada niño ni sus necesidades comunicativas. Sus maestros y padres le señalan que leer y escribir es una actividad trabajosa y el niño asimila esta dificultad: aquí se inicia el divorcio entre su proceso de lectoescritura y las prácticas de alfabetización que promueven los adultos.

En esas circunstancias, se reemplazan el procesamiento de información por el dogma y el respeto por el miedo. Los docentes se consideran exitosos cuando dirigen grupos callados y ordenados, con niños quasi militarizados, que se portan bien y no hacen ruido. Desafortunadamente, esa es otra herencia de las instituciones antidemocráticas, muy frecuentes en nuestro contexto nacional. Justo cuando los niños están descubriendo las unidades mínimas y

¹⁰ Esta hipótesis no aparece en todos los niños; en ese sentido, es más restringida que la de cantidad mínima.

máximas de lo que pueden leer (y por ello juegan con las palabras y no respetan los márgenes de las hojas), el docente impone la disciplina y un formato más rígido, con trazos ordenados y respeto por los márgenes; olvida que los niños están descubriendo que lo legible se compone de unidades menores, con un valor sistémico; en suma, que están prefigurando la idea de sílaba.

Nivel 3¹¹ de psicogénesis de la escritura

	Subnivel 1 (Silábico)	Subnivel 2 (Silábico-alfabético)	Subnivel 3 (Alfabético)
HIPÓTESIS: ¿QUÉ HACEN LOS NIÑOS?	Hipótesis silábica Escriben una letra (o marca) por sílaba.	Hipótesis silábico-alfabética En algunas sílabas, escriben dos letras; en otras, solo una.	Hipótesis alfabética (escritura convencional) Escriben una letra por cada fonema (sonido). La similitud sonora implica la similitud de letras; las diferencias sonoras suponen letras diferentes.
	<i>Linealidad y arbitrariedad (se mantienen)</i>		
MOMENTOS	Sin valor sonoro convencional (Usan letras que no corresponden al sonido). Ejemplo: gato → CR	Con valor sonoro convencional (La letra elegida para cada sílaba es la ‘correcta’). Ejemplo: gato → AO	Esta hipótesis es muy inestable: se trata de un momento de transición. Ejemplo: gato → GTO
PROBLEMAS QUE ATRAVIESAN	<u>Surgen diversos conflictos:</u> <ul style="list-style-type: none"> Entre la <i>hipótesis de cantidad mínima</i> y la <i>hipótesis silábica</i>. Ejemplo: gato → AO, pero, ¿puede tener solo dos letras? Entre la <i>hipótesis silábica</i> y la <i>hipótesis de variedad cualitativa interna</i>. Ejemplo: rata → AA, pero, ¿pueden dos letras ser iguales? Entre la <i>hipótesis silábica</i> y la <i>variedad entre palabras</i>. Ejemplo: gato → AO, pero pato → AO, ¿pueden ser iguales? 		
OBSERVACIONES			Aunque ya hayan apropiado del sistema de escritura, tal como el que usa la sociedad, todavía no controlan los rasgos ortográficos.
LOGROS DEL NIVEL	<ul style="list-style-type: none"> ‘Fonetización’ de la escritura. Comprensión de la convención del sistema. 		

¹¹ Resumen elaborado a partir del trabajo de Ferreiro & Teberosky (1991).

Este tercer nivel ocurre, normalmente, cuando los niños se encuentran en el primer grado. Los profesores piensan que deben catapultarlos a la escritura normativa. Sin embargo, es en este nivel que el niño inicia el descubrimiento de unidades menores del nombre, mediante hipótesis silábicas (que no deben confundirse con el concepto de sílaba). Paralelamente, y debido al entrenamiento en decodificar y reproducir las grafías, los maestros y padres creen que los menores ya están alfabetizados y, por lo tanto, aptos para incorporar conocimientos básicos de forma memorística. Es lamentable que este periodo de transición (de la fase silábica a la alfabetica) suceda, por lo general, de espaldas a la escuela; es decir, los niños consiguen identificar la grafía y el sonido, a pesar de sus maestros, quienes suelen preocuparse en otras cuestiones, como atiborrarlos de información.

En este nivel, los niños deberían terminar de descubrir cómo el sistema de escritura conforma una herramienta de interacción social; esto, sin embargo, no sucede. Los niños asimilan que la escritura es una forma artificial de comunicarse y, por ello, ajena a sus intereses. De otro lado, en vez de disfrutar construyendo sentido a partir de la lectura, terminan decodificando y memorizando cuestiones que no pueden vivir ni aplicar.

Más tarde, cuando crecen, aceptan las normas por dogma o por miedo a la sanción (que simbolizan las tareas y exámenes escolares). Se limitan a las lecturas obligatorias y a textos que digan lo estrictamente necesario. El peligro de estas prácticas es que la escuela promociona jóvenes conformistas, que no indagan ni se comprometen con lo que leen y/o escriben.

Contra la corriente

En síntesis: las prácticas tradicionales de lectoescritura van en contra del desarrollo neuronal, emocional y lingüístico de los niños (Ramos, 2010 a): los docentes, desde una perspectiva adulta, asumen que lo lógico es aprender desde lo más simple hasta lo más complejo, y los niños establecen sistemas de escritura de lo general a lo concreto. Los profesores asumen que estos deben aprender primero las vocales, luego las sílabas, las palabras y, finalmente, las frases y oraciones; resulta una lógica perfecta para un proceso convencional de aprendizaje, que tiene como centro la perspectiva del adulto (el maestro), quien cuenta con estrategias de elaboración de sentido y formatos meta-cognitivos que no manejan los niños pequeños.

Los niños, contra el sentido común adulto, van de lo general a lo particular, de lo grueso a lo fino (Ferreiro, 1979): elaboran hipótesis generales de diferenciación, formulan reglas y descubren la lógica propia de la lectoescritura. En el camino, establecen juicios de lo que se puede leer, de lo

que puede ser unidad y de aquello que la torna significativa. Solo después, encuentran cierta correlación entre sonido y graffía; es decir, manejan categorías provisionales de trabajo, muy distintas a las categorías fijas que el docente entiende, como las de vocal, consonante, sílaba y palabra. Por ejemplo, en el tercer nivel de la psicogénesis, los niños van concibiendo la idea de sílaba, pero no como la agrupación de fonemas con un núcleo vocálico, sino como una unidad mínima de lo que se puede leer; en ese sentido, su concepto provisional de sílaba podría no contener vocales, lo que desconcertaría a más de un maestro, que lo calificaría de error.

El sistema de escritura se consigue de forma regular y sistemática; más que en la escuela, el mérito superior recae en el propio desarrollo del niño en un medio adecuado; la ironía, en cambio, consiste en pensar que un niño es alfabeto cuando decodifica los grafemas. La decadencia de las prácticas tradicionales de alfabetización, patentes en los problemas de lectoescritura, debería ser la oportunidad de instaurar una forma más democrática y respetuosa de enseñanza, acorde con la maduración de los niños pequeños.

Referencias

- Benítez, A. (2009). *Genes y lenguaje: Aspectos ontogenéticos, filogenéticos y cognitivos*. Barcelona: Reverté.
- Caro, D. (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Documento de Trabajo 6. Lima: MINEDU.
- Córdova, P. (2006). *¿Cambio o muerte de las lenguas?: Reflexiones sobre la diversidad lingüística, social y cultural del Perú*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Córdova, P. (2009). *Universidad y diversidad: Prácticas argumentativas y participación*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. Tesis de licenciatura en Psicología, con mención en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Cueto, S; Ramírez, C.; León J. & Azañedo, S. (2001). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho*. Lima: Grade.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). Psicogénesis de la lectoescritura. Resumen de Ferreiro, E. del texto Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. En Goodman (Ed.). (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. (p. 3). Buenos Aires: Aique.
- Goodman, Y. (1991). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 12 (1), 5-8.
- Hirsh, N. & Limo, A. (2006). *Consecuencias sociales del contacto lingüístico: Diglosia y actitudes lingüísticas. ¿Cambio o muerte de las lenguas?: Reflexiones sobre la diversidad lingüística, social y cultural del Perú*, Lima: UPC.

Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular.* Lima: Autor.

Ramos, M. (2010a). *El problema de la lectoescritura en el Perú: Desde la crisis institucional al urgente respeto de la psicogénesis en el segundo y el tercer ciclo de la EBR.* Tesis de maestría en Comunicación Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Ramos, M. (2010b). Pequeños lectores, grandes personas. *Comunica Perú*, 62–65.

Ramos, M. (2011a). *Informe del taller del área de Comunicación del Seminario de Información para el Programa de Especialización para la Enseñanza de Comunicación 2011.* Lima: Dirección de Educación Superior Pedagógica.

Ramos, M. (2011b). *El reto de la redacción en las universidades del siglo XXI: Reflexiones a partir de las literacidades universitaria y laboral.* Ponencia presentada en la I Conferencia Internacional de Educación Superior, Innovación y Calidad (CIESIC). Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Sara-Lafosse, V., Cordano, D. & Gentges, I. (1994). *¿Formando maestros discriminadores?* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Saussure, F. (1998). *Curso de lingüística general.* Lima: VLACABO.

Moises Ramos

moises.ramos@upc.edu.pe

Profesor de la UPC y de la Escuela de Posgrado de la universidad Marcelino Champagnat. Investigador en temas de comprensión lectora y redacción, ha publicado diversos artículos y su tesis de Maestría sobre psicogénesis de la lectoescritura, alfabetización inicial y docencia universitaria. También se desempeña como consultor en el área de Comunicación de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) del Ministerio de Educación para la maestría del Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente. También es consultor principal de MS Consulting, empresa dedicada a capacitar a diversas empresas líderes en el procesamiento y redacción de informes técnicos, de consultoría entre otros documentos gerenciales.