



La alfabetización bilingüe simultánea en primer grado y las tensiones alrededor de los enfoques para la lectura, estudio de un caso

María Teresa Brizio*

La alfabetización bilingüe simultánea

El presente artículo se gesta en las tensiones cotidianas que atraviesan los docentes de primer grado en las escuelas bilingües que apuntan a la alfabetización de los niños en dos lenguas de manera simultánea, cuando una es su primera lengua y la segunda es una lengua que no les es propia sino impuesta [1]. En particular, se centrará en los enfoques de alfabetización posibles de ser reconocidos como articuladores del trabajo que emprenden los docentes de lengua inglesa de primer grado de la escuela primaria en una institución con plan ministerial bilingüe que implica el dictado de asignaturas y la enseñanza de contenidos en las dos lenguas de manera equivalente.

Dichas tensiones se dan en diferentes planos y aspectos tanto dentro como fuera del aula. A los efectos del presente artículo, nos centraremos en las discrepancias en torno a los enfoques de alfabetización, entendiendo la alfabetización en términos específicos ligados a la adquisición de la lengua escrita, tal como lo explica Soares:

Entretanto, es preciso diferenciar un proceso de adquisición de la lengua (oral y escrita) de un proceso de desarrollo de la lengua (oral y escrita); este último es el que, sin duda, nunca es interrumpido [10]. No parece apropiado, ni etimológica ni pedagógicamente, que el término alfabetización designe tanto el proceso de adquisición de la lengua escrita como el de su desarrollo: etimológicamente, el término alfabetización no excede el significado de “conducir a la adquisición del alfabeto”, o sea, enseñar el código de la lengua escrita, enseñar las habilidades de leer y escribir; pedagógicamente atribuir un significado muy amplio al proceso de alfabetización sería negarle su especificidad con consecuencias indeseables en la caracterización de su naturaleza, en la configuración de las habilidades básicas de lectura y escritura, en la definición de la competencia de alfabetizar. Por eso, se toma aquí alfabetización en un sentido propio, específico: proceso de adquisición del código escrito, de las habilidades de lectura y escritura (Soares, 2020, p. 159)

* María Teresa es licenciada en la enseñanza de la lectura y la escritura para la educación primaria por la Universidad Pedagógica Nacional y Profesora de Inglés para el Nivel Inicial y Primario. Actualmente se desempeña como maestra de inglés en contexto bilingüe mientras finaliza su Especialización en Políticas Educativas y realiza un trabajo de investigación sobre acompañamiento en lecto-escritura en inglés para alumnos de segundo ciclo de primaria.

tetebrizio@hotmail.com

A su vez, dada la multiplicidad de variables a observar, nos limitaremos a presentar algunos de los problemas que se revelan en el trabajo de docentes al enseñar lengua inglesa y que surgen tanto de la propia especificidad de esa lengua [2], como de la presencia de orientaciones que provienen de los diversos enfoques de alfabetización. El vacío que se produce en las prescripciones del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (de ahora en más, DC PBA, 2018) para la enseñanza de la lectura y escritura en primer grado en una segunda lengua [3] es otro de los ejes alrededor del cual se centrarán las observaciones.

Si como sostienen Rockwell y Mercado, “en la enseñanza de la lectura y escritura en primaria, la práctica del maestro no siempre corresponde a lo que prescribe el programa o los libros de texto” (Rockwell y Mercado, 1988, p.67), esta situación, que puede o no aplicarse al castellano, cobra un giro extra en la enseñanza de una segunda lengua en modalidad bilingüe ya que frente a la ausencia de prescripciones, queda abierta a las disposiciones metodológicas escogidas por la escuela, al accionar cotidiano de los docentes y a la formación de los mismos. Es en este punto que se abre un nuevo espacio de tensión, ya que muchos de los profesorado preparan a los docentes en la enseñanza del inglés como una segunda lengua (*ESL English as a Second Language*) [4] pero no para la alfabetización (en términos de Soares).

Algunos antecedentes

La alfabetización en inglés en primer grado es una situación que se produce casi exclusivamente en aquellas escuelas con programa oficial bilingüe, que no está contemplada en el DC PBA, 2018 y que por ende abre las puertas a diferentes abordajes e interacciones con lo estipulado para la lengua castellana en el nivel de lo prescripto y en el nivel del quehacer áulico cotidiano.

Al referirnos a los enfoques de alfabetización en un contexto bilingüe, intentaremos abordar la cuestión de la didáctica de las lenguas incorporando la mirada de Bronckart en cuanto a la apropiación de nociones y métodos de las nuevas teorías gramaticales (Bronckart, 2004, p.169).

Si bien para el español los principales enfoques actuales de alfabetización pueden caracterizarse como la “conciencia fonológica, constructivismo psicogenético, enfoque equilibrado” (Vázquez, 2017, p.7), la didáctica de la alfabetización en inglés, para circunscribirnos a nuestro objeto de estudio, también presenta diferentes tensiones a su interior

de las cuales nos centraremos en las dos principales corrientes: aquellos enfoques con énfasis en los aspectos fonológicos y aquellos con el énfasis en la comprensión.

Como sostiene Braslavsky, estas divergencias entre métodos que ponen el énfasis en la decodificación o en la comprensión no es nueva y han llegado a protagonizar “el gran debate”, como se lo llamó en Estados Unidos, o “la querrela de los métodos”, como se la denominó en Europa y Argentina” (Braslavsky, 2005, p.60). Los métodos globales (a partir de la palabra o de la oración) surgen a principios del siglo XX en reacción a “la pedagogía de la transmisión y el papel dominante del maestro” (Braslavsky, 2005, p.60) y en las últimas décadas “extremen el papel constructivo del niño -sin la intervención del maestro o apenas con su acompañamiento” (Braslavsky, 2005, p.60).

Esta división entre enfoques se mantiene en la actualidad, y en la lengua inglesa los métodos fónicos se pueden caracterizar como aquellos que parten de unidades no significativas del lenguaje y se denominan como *Phonic Methods*. En cambio, los métodos globales que parten de unidades significativas del lenguaje se conocen como *Whole Language* (a partir de la palabra o frase) o *Language Experience* (a partir de la experiencia del alumno).

El origen de la tradicional denominación métodos globales para aquellos que se basan en unidades significativas del lenguaje parece vincularse a uno de los primeros teóricos, Decroly, quien entre sus fundamentos incluyó las investigaciones que en las primeras décadas del siglo XX se ocuparon de las percepciones sintéticas y globales. (Braslavsky, 2005, p.76)

Los métodos fónicos en la alfabetización en inglés

Si bien en la alfabetización influyen procesos psicológicos, psicolingüísticos y sociolingüísticos, como sostiene Soares, “el proceso de alfabetización es también, y esencialmente, un proceso de naturaleza lingüística”, “un proceso de establecimiento de relaciones entre sonidos y símbolos gráficos, o entre fonemas y grafemas” (Soares, 2020, p.165)

Es precisamente el establecimiento de relaciones entre grafemas y fonemas que en el idioma inglés presenta las dificultades propias de una lengua con un sistema de representación gráfica no transparente, donde un fonema puede estar representado por más de un grafema o combinación de ellos. Así lo explica Soares con respecto al portugués:

Ahora, como no hay correspondencia unívoca entre el sistema fonológico y el sistema ortográfico en la escritura portuguesa (un mismo fonema puede ser representado por más de un grafema y un mismo grafema puede representar más de un fonema), el proceso de alfabetización significa, desde el punto de vista lingüístico, un progresivo dominio de regularidades e irregularidades (Soares, 2020, p.165)

Los métodos fónicos de alfabetización ponen el énfasis en el aprendizaje de esas correspondencias y en los mecanismos de decodificación para la adquisición de la lectura, especialmente en las lenguas donde la correspondencia no es lineal. Para estos enfoques, explica Dehaene, “todos los buenos lectores saben decodificar a la vez los sonidos y los morfemas de las palabras” pero cada lengua requiere de sus lectores una distinta proporción de uso de alguno de estos dos procesos según su grado de correspondencia grafema-fonema: “el pasaje de la escritura al sonido (que sigue la línea de las correspondencias entre los signos escritos y los sonidos), y el pasaje de la escritura al significado (mediante la descomposición en morfemas)” (Dehaene, 2011, pp. 12-13). La dificultad que presenta ese primer proceso en una lengua como el inglés complejiza el proceso de decodificación.

El proceso de lectura en inglés, según esta corriente, es entonces un proceso complejo que requiere de un doble procesamiento que afecta su enseñanza así como la velocidad con la que se logra alcanzar la fluidez y comprensión lectora:

Al leer en inglés, la atención y el procesamiento está dividido en dos procesos, por lo cual el aprendizaje es dos veces más lento que el de proceso simple. Hay que tener presente que, así como en español el proceso es más corto y se afianza hacia fines de 2º grado, la automatización del proceso lector en inglés es más lento y se adquiere en 4º grado. (Pearson, 2019, p. 839) [5]

Numerosas investigaciones apoyan el uso de métodos fónicos en la enseñanza de la lectura. El documento conocido como Rose Report, del año 2006, encargado por la Secretaría de Estado del Reino Unido y titulado *Reporte independiente sobre la enseñanza de la lectura temprana* señaló que “habiendo considerado un amplio rango de evidencias, el reporte concluye que el caso a favor de la instrucción fónica sistemática es abrumador” (Rose, 2006, p.20) [6]. A partir de este informe, el uso de la instrucción fónica en las escuelas primarias de gestión estatal en el Reino Unido es obligatorio. Otras investigaciones, como las llevadas a cabo por el National Reading Panel (organismo público de Estados Unidos cuya función era evaluar la efectividad de los diferentes abordajes en la enseñanza de la lectura), concluyeron en el informe del año 2006 que: “los alumnos que recibieron instrucción fónica de manera sistemática superaron en su desempeño a aquellos que eran enseñados con una variedad de programas no sistemáticos o no fónicos, incluyendo programas basales, abordajes por frases y por palabras” (p.2-134) [7].

Los métodos globales en la alfabetización en inglés

Los enfoques conocidos como Whole Word (palabra completa), Whole Language (lenguaje completo) y Language Experience (Experiencia con el lenguaje) comienzan a desarrollarse a fines del siglo XIX y cobran mayor importancia hacia mediados del siglo XX.

A diferencia de los métodos fónicos, desde la perspectiva psicolingüística no se puede hablar de doble proceso (de decodificación) ni otorgarle al factor ortográfico, o al grado de correspondencia entre grafemas y fonemas de la lengua, un rol preponderante en el proceso de lectura. Señala Goodman:

Creo que hay uno y solamente un proceso de lectura para todas las lenguas, independientemente de las diferencias en ortografía. No hay muchas maneras de dar sentido a un texto sino solamente una. Por las mismas razones, creo que hay solamente un proceso de lectura, independientemente del nivel de capacidad con que este proceso es utilizado (...) La diferencia reside en lo bien que cada lector utiliza este único proceso. (Goodman, 1982, p.17)

Los abordajes que parten de unidades significativas del lenguaje consideran al proceso de lectura como un proceso universal cuya meta es la construcción de significado:

El proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso. (Goodman, 1982, p.18)

En términos de la teoría psicolingüística, pensar la lectura es pensar en un proceso que busca la construcción de un significado y que para ello se basa en los conocimientos previos: “Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (Goodman, 1982, p.18)

El concepto de construcción a partir de los conocimientos previos se expresa claramente en otras de las ramas de esta corriente, la psicogénesis y a sus postulados sobre desarrollo de la escritura y la idea de que “al nivel de la comprensión de lo escrito, el niño encuentra y debe resolver problemas de naturaleza lógica como cualquier otro dominio del conocimiento” (Ferreiro, 2006, p.1) Para ello, apela a los conocimientos previos y a los ejemplos que le brinda el entorno. Esos *conocimientos previos* señalados como “exposición al período que antecede a las escrituras convencionales” se caracterizan, según Ferreiro, porque:

(...) pertenecen al período menos estudiado de la evolución de la escritura (...) muestran en el estado más puro los procesos constructivos que tienen lugar en el sujeto que intenta apropiarse del conocimiento de los otros; porque ellas nos permiten comprender cuánto hay de creatividad en la búsqueda de regularidades, de principios generales, de hipótesis generativas

en ese período que, a primera vista, aparece como confuso y desordenado (Ferreiro, 1982, p.153)

El constructivismo sostiene así que la enseñanza por métodos fónicos y la reducción de la lectura-escritura a un proceso de decodificación no representan el verdadero proceso de apropiación del sistema de representación:

Las dificultades que los niños encuentran y superan en el curso de sus esfuerzos por apropiarse de este sistema socialmente constituido permanecen incomprensibles si consideramos la escritura alfabética exclusivamente como una codificación de unidades sonoras en unidades gráficas. Al contrario, la naturaleza del proceso se hace comprensible, los conflictos legítimos y las construcciones originales, si introducimos la problemática propia a la construcción de un sistema de representación (Ferreiro, 2006, p.42)

Es importante señalar que, tal como la autora misma lo destaca, los estudios en los que basa su análisis son de lenguas con un mayor grado de transparencia en la representación gráfica que el inglés (Ferreiro, 2019, pp.6-7). Este aspecto, el de la transparencia y su influencia o no en la alfabetización, es presentado desde otro ángulo por las teorías psicolingüísticas (cabe recordar que mientras que Ferreiro es hispanoparlante, Goodman es anglófono). Sostiene Goodman al respecto del inglés:

En los Estados Unidos muchas personas creen que algunas lenguas son más difíciles de leer que otras, y que el inglés, a causa de la complejidad de su ortografía, es una de las lenguas más difíciles de leer y de aprender a leer (...) No hay evidencia de que esta complejidad ortográfica haga la lectura del inglés más difícil. (Goodman, 1982, pp. 25-26)

Este punto abre múltiples interpretaciones desde la psicolingüística, resumidas por Goodman en la idea de que “los lectores construyen esquemas para las complejidades y las variabilidades de las ortografías y los utilizan en su lectura” (Goodman, 1982, p. 26)

Numerosas investigaciones apoyan estas corrientes para el abordaje de la lectoescritura. El propio National Reading Panel (NRP), que emitió recomendaciones a favor del uso de la instrucción fónica sistemática tal como mencionamos anteriormente, fue confrontado por una investigación llevada a cabo por Camilli et al. en 2006 que volvió a analizar la misma muestra de datos utilizada por el NRP en el año 2000 y contrastó la formación fónica sistemática con aquellos métodos que desde el abordaje de unidades significativas sin embargo incluían nociones fónicas no sistemáticas y la ventaja en el desempeño de la instrucción fónica sistemática dejó de ser estadísticamente significativa. Las investigaciones de Bowers, orientadas a revisar evidencia a favor de los métodos fónicos, señalan en consonancia con lo expuesto que:

Hay un consenso generalizado en la comunidad de investigadores que la enseñanza de la lectura en inglés debería primero sistemáticamente enseñar las correspondencias grafema-fonema antes que los abordajes basados en el significado como lo de Lenguaje Total. O sea, la instrucción lectora inicial debería enfatizar los métodos fónicos sistemáticos. En este reporte sistemático demuestro que esa conclusión no está justificada” (Bowers, 2018, p. 1) [8]

Otros estudios sobre alfabetización bilingüe en primer grado

En *Análisis del Proceso de Enseñanza de Lectura y Escritura en Inglés y Español a partir del Currículo Operativo en Grado Primero de un Colegio Privado Bilingüe*, Valero Robayo, a través de la metodología de observación no participante, plantea la problemática que gira

en torno a las dificultades en el trabajo de aula para articular coherentemente los elementos teóricos, didácticos y metodológicos en el proceso de enseñar lectoescritura, correspondiente a las asignaturas de inglés y español en un contexto de enseñanza bilingüe (Valero Robayo, 2016, p. 3)

La autora concluye su investigación de un caso planteando por un lado que “aunque español e inglés son de la misma área, como asignaturas desarrollan metodologías y estrategias desarticuladas” (Valero Robayo, 2016, p. 3) y señala que mientras que en ambos idiomas se utilizan métodos de corte global,

al enseñar lectoescritura en inglés, la docente debe explicar conceptos en lengua materna (*cambio de código*); al aprender lectoescritura, en las dos clases los niños requieren adquirir nuevo vocabulario (*input*); los niños transfieren información del conocimiento que tienen en español al aprender la lengua extranjera (*interlenguaje*) (Valero Robayo, 2016, p. 3)

En *El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera*, Braylan y Bereterbide trabajaron a partir de la observación no participante con los alumnos de un primer grado en una escuela bilingüe (español-inglés) privada de la ciudad de Buenos Aires en el marco de un proyecto bilingüe sobre el campo y la ciudad. Entre algunas de las conclusiones, sostuvieron que

Se observa que al principio, al igual que con el español, [los niños] relacionan lo escrito con lo auditivo (fonema con grafema), españolizando de algún modo el inglés. Esto parece resultarles sencillo: lo complicado sería aplicar una hipótesis diferente para el inglés. Tal como lo observó Escamilla (2000) no se registra una confusión, sino la aplicación de la misma fórmula para ambos idiomas (Braylan y Bereterbide, 2006, p. 61)

También en relación a la baja correspondencia grafema-fonema propia del idioma inglés y anteriormente reseñada, las autoras señalaron que

Se observa que generalmente es a partir de la etapa alfabética (en su lengua materna) donde los niños comienzan a reflexionar con más detalle sobre las particularidades del idioma extranjero. Juntamente con una adecuada intervención docente, que expone al alumno a la confrontación con la propia producción, a la lectura con un objetivo, y a la resolución de situaciones problemáticas, el niño comienza a darse cuenta de que en realidad el sonido y la escritura no coinciden en inglés como en español (Braylan y Bereterbide, 2006, p. 62)

Definiciones de política curricular y la alfabetización en español

El DC PBA, 2018 señala que “el área de Prácticas del Lenguaje concibe el lenguaje como una práctica social y cultural que se adecua en forma dinámica y con gran versatilidad a contextos de uso particulares” (DC PBA, 2018, p.44). Considerar al lenguaje como una “práctica social y cultural” genera implicancias en cuanto a los enfoques alfabetizadores que se prescriben desde el mismo. El enfoque constructivista, la conciencia fonológica y el enfoque equilibrado son las perspectivas didácticas que priman en el desarrollo de marcos teóricos para la alfabetización en castellano y si bien el DC PBA, 2018 propone una mirada sociocultural del lenguaje y una perspectiva alfabetizadora equilibrada (la lectura y la escritura como prácticas sociales, alumnos lectores y escritores desde el inicio y equilibrio entre diferentes tipos de conocimientos), eso no significa que estos postulados se operacionalicen de manera efectiva en el cotidiano áulico.

Es importante señalar que si bien el DC PBA, 2018 propone el enfoque equilibrado para el área de Prácticas del Lenguaje, la perspectiva psicogenética es la que sustenta la política curricular que se posiciona desde la psicogénesis en relación con la alfabetización y no desde el enfoque equilibrado. Varios de los principios que se enumeran dan cuenta de esta situación y se pueden relacionar de manera estrecha al constructivismo especialmente a partir de la descripción que el propio diseño curricular hace de ellos.

Uno de los presupuestos que se sostiene en este enfoque es que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo; es decir, el alumno no insume tiempo de su aprendizaje en aprender a leer en forma descontextualizada para, en el futuro, comenzar a leer textos, sino que su aprendizaje sucede a medida que se produce el encuentro con los textos. A través del análisis del género discursivo, del texto, del contexto y de toda la información disponible, el estudiante hace anticipaciones sobre el contenido y su significado. Así, el aprendizaje no sucede en forma descontextualizada ni alejada del sentido y el significado de los textos ni de la función social que cumplen. (DC PBA, 2018, p.45)

Los lineamientos curriculares formulados para el área de Prácticas del Lenguaje en castellano, hacen hincapié en la hipótesis de trabajo constructivista en las que el niño construye su aprendizaje mediante hipótesis que va ajustando y actualizando, contrastando con el material de escritura segura y significativa que provee el entorno.

El trabajo de lectura y escritura parte de las conceptualizaciones de los alumnos al recuperar los conocimientos que tienen sobre el tema en cuestión, el género discursivo, las hipótesis sobre el sistema de escritura que les permitan acercarse al significado, anticipando, corroborando o rechazando hipótesis cada vez más ajustadas (DC PBA, 2018, p.45)

Definiciones de política curricular en cuanto a la alfabetización en inglés

El DC PBA, 2018 propone la enseñanza del inglés como una lengua extranjera desde un enfoque intercultural plurilingüe y no como una segunda lengua. En otras palabras, se presentan objetivos de tipo comunicacional en esta lengua pero no se la adopta como una lengua a través de la cual el alumno buscará alcanzar un bilingüismo secuencial que le permita trabajar contenidos de otras asignaturas.

En las clases de Inglés, los alumnos aprenden a interactuar en situaciones comunicativas para hablar, leer y escribir sobre determinados temas (topics) que pertenecen a variados contextos (DC PBA, 2018, p.295).

Pero además, porque según el DC PBA, 2018, la inclusión obligatoria del inglés se da a partir de segundo ciclo, en cuarto grado, destinada a niños que ya leen y escriben en castellano con el objetivo de trabajar situaciones de uso de la lengua extranjera para que el niño aprenda “las convenciones para llevar a cabo sus intenciones comunicativas” (2018, p. 294). Como ya se señaló, no hay en el mismo ningún lineamiento específico para las escuelas que por su modalidad, emprenden la alfabetización en paralelo en inglés y castellano desde el primer grado.

En el documento *La enseñanza de inglés en el primer ciclo de la escuela primaria*, emitido por la Dirección Provincial de Educación Primaria y redactado por Beacon y Spoturno (2013), se aclara al comienzo del mismo que:

El Diseño Curricular de la escuela primaria de la Dirección Provincial de Educación Primaria del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires para el área de Inglés contempla la enseñanza obligatoria de la asignatura Inglés como lengua extranjera (en adelante, Inglés) a partir del segundo ciclo. (Beacon y Spoturno, 2013, p.1)

Las autoras plantean la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) como una oportunidad de trabajo intercultural en un contexto de aulas plurilingües como se da en la provincia de Buenos Aires: “se constituye en un espacio ideal para lograr intercambios lingüísticos y culturales en el aula” que favorezcan “las reflexiones metalingüísticas en relación con el inglés, el español y todas las demás lenguas que estén representadas en el aula” (Beacon y Spoturno, 2013, p.2).

Si bien se trata de un documento para el primer ciclo, el mismo no hace mención a las cuestiones directamente relacionadas con la adquisición de la lectura y la escritura salvo de manera general: “Las prácticas de enseñanza en la clase de LE continuarán abordando las herramientas lingüísticas de las áreas temáticas de vocabulario y las estructuras sintácticas pero incorporarán fundamentalmente las herramientas pragmáticas y socioculturales, las cuales permitirán a los niños emplear los recursos de que disponen en un determinado momento, tanto en la lengua materna como en la extranjera y otras, para resolver diferentes situaciones comunicativas en forma apropiada” (Beacon y Spoturno, 2013, p.7)

Interculturalidad, pedagogía decolonial y empoderamiento

Como se ha señalado, la propuesta del Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires para la Lengua Extranjera se inscribe dentro de las corrientes interculturales:

Los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras pueden y deben combinarse con los de la educación para la ciudadanía. Llamamos a esta integración ciudadanía intercultural, referida por otros autores como ciudadanía global, mundial o cosmopolita (Porto y Byram, 2015, p.9)

Esta perspectiva, que no lidia directamente con el tema de la adquisición de la lectoescritura específicamente porque aborda al inglés como una lengua extranjera, ha cobrado mayor importancia recientemente en virtud de los procesos de globalización e interconectividad a nivel global (Porto y Byram, 2015). Por estos motivos, este enfoque promueve que

Los maestros de lengua extranjera no deberían enseñar sólo las herramientas de la comunicación sino también educar en los valores de la educación humanística y pensamiento crítico (Porto y Byram, 2015, p. 11) [10]

Esta corriente además promueve una mirada crítica hacia el interior de la enseñanza de la lengua extranjera en términos socioculturales y de empoderamiento del alumno:

En el contexto de enseñanza de lenguas debería existir una pedagogía dialógica en la cual los límites se exploran en el salón de clase de tal manera que los aprendices pueden empezar a usar la lengua extranjera, no como nativos imperfectos, sino como hablantes en su propio derecho. Tal enfoque, involucra la idea del reconocimiento del derecho a comportarse y sonar extranjero (Kramsch, 1993, p. 28). La enseñanza de las lenguas extranjeras no puede ser institucionalizada para mantener el “status quo”, sino más bien el propio punto de vista del aprendiz, con soporte del profesor, a quien ella reconoce como un agente del cambio social de concientización entendiendo su función pedagógica como una en la cual los aprendices llegan a ser sujetos más que objetos (Kramsch, 1993, p. 243) (Varón, 2020, p.201)

Estas posturas críticas se enlazan con “las tendencias teóricas contemporáneas sobre discurso poscolonial, interculturalidad, identidades, lingüística cultural, pedagogía crítica y educación en

lenguas extranjeras” (Varón, 2020, p.201) y dan lugar a los estudios sobre pedagogía decolonial como los de Baum:

En este sentido, la perspectiva decolonial (Mignolo, 2005, 2013) y pedagogizar decolonial (Walsh, 2006, 2009) permiten repensar críticamente estos espacios de negación normalizada y opresión internalizada de modo de desaprender tradiciones y herencias derivadas de concepciones de interculturalidad enunciadas ingenuamente cuando, de hecho, son portadoras de sistemas de ideas y creencias funcionales al poder hegemónico (Baum, 2019, p.2).

Documentar lo no documentado

El presente artículo asume la capacidad de los docentes de tomar una postura crítica y activa frente a los currículos prescriptos, especialmente en cuanto el objeto de estudio es un vacío dentro de los lineamientos curriculares. Esta particularidad hace de la alfabetización en una segunda lengua un espacio en tensión por la carencia de prescripciones así como por la dificultad de transferencia de lo establecido para su área melliza en castellano. Sin embargo, tomando la postura de la pedagogía crítica y de la mirada etnográfica, el estudio de campo de ese vacío y de las tensiones con lo que está efectivamente prescripto, permitirá hallar recurrencias para entender mejor el fenómeno.

La diversidad de prácticas concretas en las escuelas, la heterogeneidad de soluciones a los problemas de la institución y la variedad de formas de enseñanza demuestran que el proceso de construcción del saber del magisterio es selectivo e incluso innovador; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores. Se generan o se elaboran, a veces colectivamente, prácticas nuevas, incorporando algunos de los recursos que se obtienen en la Normal o en los cursos de formación docente. (Rockwell y Mercado, 1988, p.71)

En relación con la alfabetización en inglés, en la cual no se forma específicamente a los docentes de idioma en los profesorados [9] porque la enseñanza de la segunda lengua, tal cual se estableció en el apartado anterior, se prescribe a partir del segundo ciclo de la escuela primaria con niños presuntamente alfabetizados, *la construcción activa del saber que requiere el trabajo*, tal como señalan las autoras, es parte fundamental de la labor docente de los maestros de idioma en primer grado en entorno bilingüe.

Para abordar el plano de lo no documentado, se realizó una investigación de campo basada en la observación del quehacer áulico, las entrevistas a los protagonistas y el análisis de material de trabajo en el aula en una escuela bilingüe en la zona de Tigre, provincia de Buenos Aires.

El trabajo de lectura en las aulas de inglés observadas

La observación de las aulas de primer grado nos permitió advertir la coexistencia de diferentes enfoques alfabetizadores que operaban de forma simultánea y combinada según el objeto a trabajar, en todos los casos con una marcada intervención docente.

El trabajo con unidades no significativas de la lengua

El enfoque a partir de unidades no significativas de la lengua no se aplica de manera excluyente ni exclusiva sino en combinación con otros enfoques. La clase comienza con videos que presentan actividades articulatorias y de asociación fonema-grafema propias de los métodos fónicos. Se realizan además tareas de recomposición mediante fonetización de los sonidos (conocido como *blending*, /p/-/o/-/t/, /pot/). Luego de algunas repeticiones, la clase incorpora palabras con el sonido en cuestión a través de tarjetas con imágenes, que, según explican las docentes, ayudan a incrementar el vocabulario de los niños, tema central en el desarrollo del bilingüismo. De esta manera, deja de centrarse en elementos no significativos y comienza a incorporar, primero palabras y luego frases completas, pero siempre graduadas y reguladas por las docentes.

El trabajo de lectura partir de unidades significativas de la lengua

Al agregar la lectura de palabras completas, se produce una situación de transferencia de la primera lengua (castellano) al inglés y la intervención de la docente sobre las particularidades de la lengua en juego. Dice el niño en referencia al grafema /h/: “es la letra muda” y contesta la docente (en inglés) que la hache en inglés tiene un sonido y es el sonido “ha”. La docente señala el pizarrón y lee con énfasis “ha-ha-happy”, “hi-hi-hippo” y vuelve a repetir “ha, ha, ha”.

Según estudios como los de Jiménez González y Siegel en Canadá [11], los niños que aprenden dos lenguas de manera simultánea transfieren procesos de la lengua madre a la segunda lengua pero, tal como sostiene Pearson, es necesario señalar que cuando la transferencia se realiza de una lengua con representación gráfica unívoca a una con menor correspondencia grafema-fonema, el conocimiento ortográfico y las características propias de la L2 no se adquieren por transferencia y deben ser abordadas explícitamente (Pearson, 2019, p. 838).

Luego de la lectura de tarjetas de imágenes, la docente invita a los niños a que lean la historia del día. Estas historias, según señala una de las maestras, son escritas por las docentes para

acompañar el aprendizaje de los sonidos: “nos guiamos por los sonidos propuestos y nos adaptamos a los intereses de los chicos y como uno de los proyectos es sobre animales tratamos en lo posible de asociar el sonido a un animal, por ejemplo /z/ y zebra, /o/ y octopus”.

Se puede observar a esta altura de la clase, que la sesión que comenzó con un abordaje de conciencia fonológica, fue cambiando de enfoque a medida que transcurrió la misma. El trabajo con la “historia del día” (en el caso observado, la de un hipopótamo para el fonema /h/) remite al trabajo con unidades significativas del lenguaje y en este caso se puede asociar al “Whole language” o lectura de frases.

THE HIPPO IS FAT.
THE HIPPO IS BIG.
THE HIPPO HAS GOT A HAT.
HAPPY HIPPO!

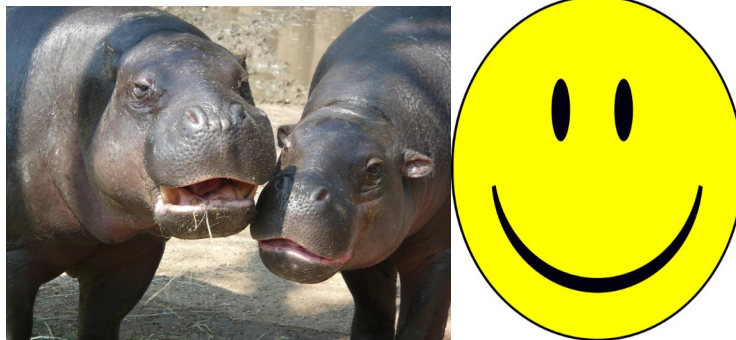


Figura 1: Material de lectura de la sesión de sonidos

En referencia al material de lectura propuesto en la clase, las docentes explican que “lo graduamos por niveles, por ejemplo, la primera oración de lectura suele tener una estructura básica y palabras que son de lectura directa con los sonidos cortos [12]. Después, la segunda oración es más compleja y la tercera aún más y así”.

La dinámica es la siguiente: la docente va nombrando niños y señalando oraciones, en muchos de los casos comienza la lectura de la oración con ellos “The...” y los asiste cuando los niños lo piden o frenan la lectura descomponiendo la palabra en sonidos y componiéndola nuevamente de manera similar a lo que se mostró en el video inicial (/f/ /a/ /t/, /fat/). En casi todos los casos, además, las docentes acompañan las palabras con gestos para facilitar la comprensión del significado, por ejemplo dibujarse una sonrisa al decir “happy”.

Esta secuencia de trabajo, denominada por las docentes *Sounds* (Sonidos), que se lleva a cabo dos veces por semana, puede caracterizarse a partir de una combinación de enfoques (partiendo de unidades no significativas para luego trabajar con unidades significativas) con una marcada intervención docente tanto en la decodificación de las palabras como en la obtención de significado.

Las palabras de alta frecuencia y el reconocimiento viso ortográfico

Otro de los momentos observados y característicos de las clases de inglés en la escuela estudiada, es la enseñanza de las palabras de alta frecuencia [13]. En consonancia con el trabajo con sonidos, se aborda con instrucción directa por medio de videos, presentación de la ortografía de la palabra y en este caso, énfasis en la reproducción por sobre la comprensión al tratarse de vocablos cuya comprensión fuera de contexto es compleja (pronombres, artículos, preposiciones, auxiliares). Si bien el enfoque hacia el aprendizaje de las mismas puede caracterizarse como global (se enseñan como palabras enteras), el énfasis está puesto en el reconocimiento viso ortográfico más que en el significado.

Explican las docentes que “enseñamos de manera directa y visual las palabras de alta frecuencia”. En la clase observada, a diferencia del trabajo con las tarjetas imagen-palabra o en la lectura de historias con la representación gestual de ciertos vocablos, la docente no busca clarificar el significado. “Enseñamos una por semana porque son aquellas palabras que los niños necesitan para construir oraciones, para poder leer textos sencillos y para ganar fluidez lectora. De tanto en tanto repasamos todas las que ya aprendimos para que las recuerden, si bien seguimos en cierta forma el listado de las cien palabras más frecuentes en inglés, a veces agregamos o modificamos la secuencia según las necesidades del proyecto que estamos trabajando”.

La secuencia didáctica comienza con la presentación de la actividad: la docente anuncia que van a aprender una nueva *word of the week* y luego reproduce un video que invita a los niños a interactuar junto a la intervención del docente (repetir la palabra, completar con las letras que faltan, ordenar las letras para formar la palabra). El video no presenta ejemplos de uso de la misma. Luego completan una hoja de práctica que tampoco apunta a la comprensión del significado, sino a la reproducción ortográfica, al reconocimiento visual y a la lectura de la misma.

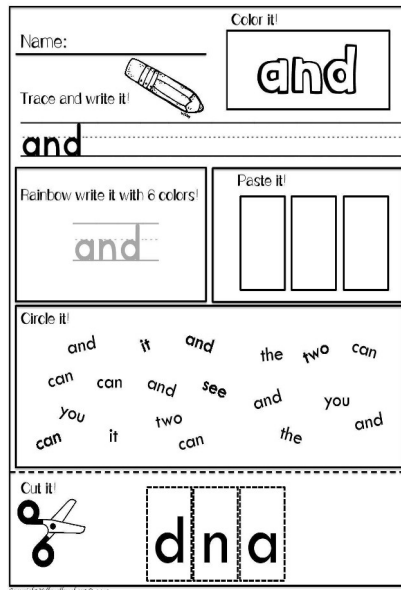


Figura 2: Material de trabajo con palabras de alta frecuencia

Los métodos globales y el material, graduado o auténtico

Hay en las clases de inglés observadas otros dos momentos de lectura, uno caracterizado por la lectura con material graduado y otro con libros de cuentos no intervenidos.

En el primer caso, una vez por semana, durante veinte minutos, los niños son agrupados de a cuatro de acuerdo al nivel de lectura para trabajar con cuentos y libros de lectura graduados por sonidos y por cantidad de vocabulario. Los libros utilizados pertenecen a distintas colecciones de instrucción fónica y cada libro indica los sonidos que aborda y que se incorporan de manera progresiva a la secuencia con la que trabaja el sistema de manera acumulativa. A su vez, incluyen palabras de alta frecuencia que generalmente también están especificadas.

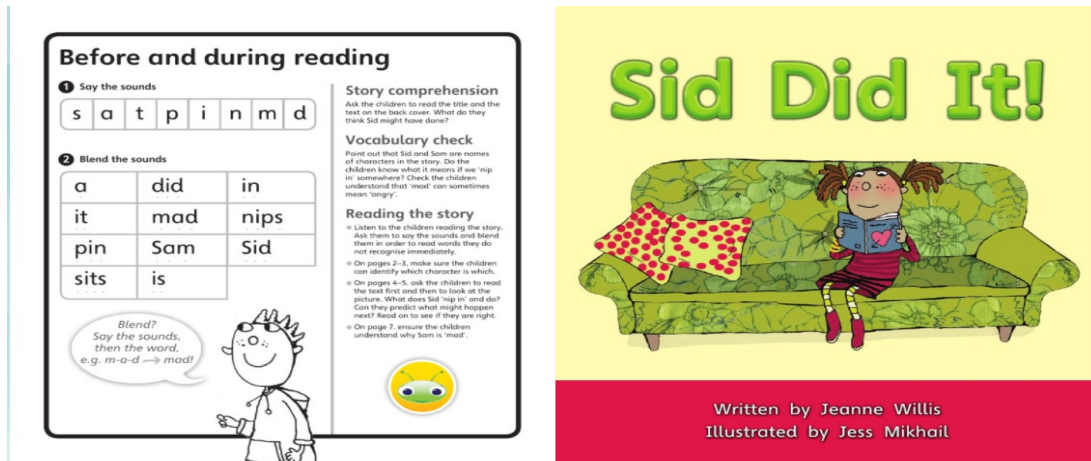


Figura 3: Material de lectura graduado por sonidos del programa fónico Bug Club

Los niños leen por turnos convocados por la maestra y si bien se trabaja con material asociado a un enfoque de tipo fónico, el abordaje de parte de la docente está más relacionado a una perspectiva de *Whole language* a partir de la lectura y comprensión de las frases y de la historia.

El otro momento de lectura gira en torno a los proyectos bilingües alrededor de los cuales se articulan las planificaciones. En este caso se leen libros infantiles no asociados a programas de graduación fónica que combinan vocabulario y sonidos conocidos y desconocidos por parte de los niños. La utilización de este tipo de material se puede asociar nuevamente a los métodos globales y en este caso se trata de un momento de "lectura por parte del docente" con intervención de los niños.

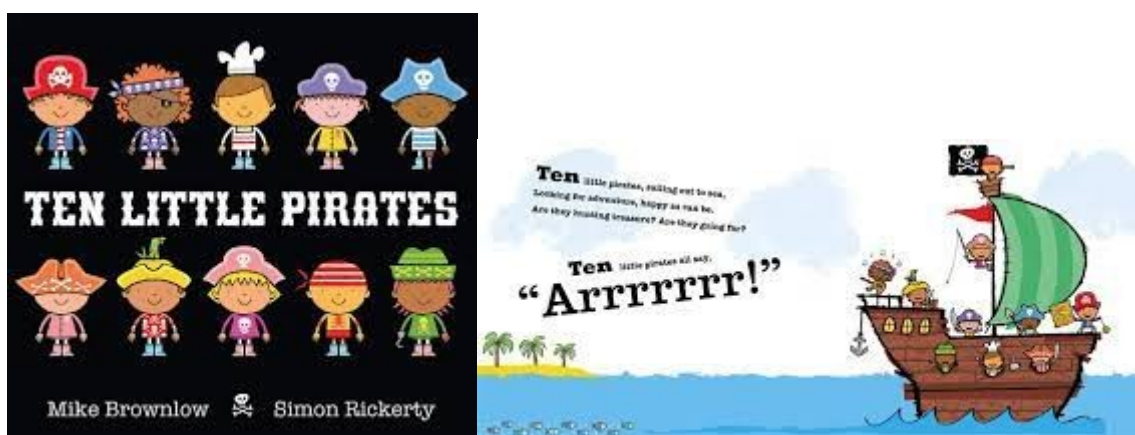


Figura 4: Material de lectura no graduado

Reflexiones finales

Señala Braslavsky sobre el enfrentamiento entre lo fónico y la comprensión:

El significado pertenece por igual a la esfera del pensamiento y a la esfera del lenguaje. Al igual que otros autores, en especial M. Bakhtine (1929), Vigotsky llama la atención acerca de que los sonidos, si son separados del significado, pierden las características específicas exclusivas del lenguaje humano que los distinguen de todos los sonidos de la naturaleza; del mismo modo que el significado, despojado de la sonoridad de la palabra perdería su soporte material y con eso su realidad (Braslavsky, 2005, p.102)

Si atendemos a lo señalado por la autora en el contexto de la alfabetización simultánea en dos lenguas y sumamos la visión abarcadora de Soares, podemos pensar que complementar enfoques y potenciar los aportes de cada uno de ellos, podría ser una situación ventajosa para los niños en su alfabetización.

(...) como el doble significado de los verbos leer y escribir no implica la verdad o falsedad de uno u otro significado, tampoco los dos puntos de vista sobre el concepto de alfabetización implican verdad o falsedad de uno u otro concepto. Sin duda, la alfabetización es un proceso de representación de fonemas en grafemas, y viceversa, pero es también un proceso de comprensión/expresión de significados por medio del código escrito. No se consideraría “alfabetizada” una persona que fuese apenas capaz de decodificar símbolos visuales en símbolos sonoros “leyendo”, por ejemplo, sílabas o palabras aisladas, como también no se consideraría “alfabetizada” una persona incapaz, por ejemplo, de usar adecuadamente el sistema ortográfico de su lengua, o de expresarse por escrito. (Soares, 2020, p. 160)

Estas posturas amplias, de Soares y de Braslavsky, nos permiten correr de la dicotomía que a veces se presenta como paradigma constructivista vs. paradigma fonológico para poder pensar la alfabetización como un proceso complejo en el que se suceden diferentes etapas y momentos y en los que la suma de estrategias no es incompatible.

En síntesis: una teoría coherente de la alfabetización deberá basarse en un concepto suficientemente abarcador del proceso para incluir el abordaje de la “mecánica” del leer/escribir, el enfoque de la lengua escrita como un medio de expresión/comprensión, con especificidad y autonomía en relación a la lengua oral, y, todavía más, los determinantes sociales de las funciones y fines del aprendizaje de la lengua escrita. (Soares, 2020, p.162)

Pensar una teoría que combine y complemente enfoques y atenga los elementos mecánicos, de comprensión y de uso social de la lengua es sin dudas un objetivo complejo pero no imposible. Desde esta perspectiva, podemos entonces repensar las tensiones señaladas en la alfabetización simultánea bilingüe en la escuela observada como ventanas de oportunidad para el trabajo integral desde diversos enfoques.

Notas

[1] Se hace esta aclaración porque no es la idea de esta investigación trabajar sobre el bilingüismo inverso (niños que hablan una lengua en casa y se ven forzados a utilizar otra en la escuela) sino de aquellas escuelas que buscan formar niños en dos lenguas de manera equivalente (Pearson, 2019, p. 835). Como explican Lightbown & Spada, se analizará el bilingüismo considerado simultáneo o secuencial “Los niños que aprenden más de una lengua desde su primera infancia son llamados ‘bilingües simultáneos’, mientras que aquellos que aprenden otra lengua un poco más tarde son llamados ‘bilingües secuenciales’” (1993, p. 30). La traducción es nuestra, en el original: “Children who learn more than one language from earliest childhood are referred to as ‘simultaneous bilinguals’, whereas those who learn another language later may be called ‘sequential bilinguals’”.

[2] El inglés es una lengua con un sistema de representación gráfico no unívoco dado que sus grafemas presentan varias pronunciaciones disímiles a diferencia de la lengua castellana que se considera de representación gráfica mayormente unívoca porque respeta en su mayoría la correspondencia grafema-fonema (Pearson, 2019, p. 838). La lengua inglesa cuenta con 26 letras que se combinan en 120 grafemas para representar 44 fonemas frente a 27 grafemas para representar 22 fonemas del español (García Jurado y Risco, 2012, p.12).

[3] El diseño curricular de la provincia de Buenos Aires incluye una segunda lengua extranjera recién a partir de cuarto año de la escuela primaria. Las escuelas bilingües con plan oficial como la observada en el presente trabajo, no cuentan con prescripciones curriculares para el área de inglés en el primer ciclo. La existencia de escuelas bilingües está contemplada en la provincia de Buenos Aires en la Ley 13.688 de Educación provincial que reconoce la posibilidad de la existencia de proyectos educativos bilingües y con segunda lengua extranjera. Ley 13688 de la provincia de Buenos Aires disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebadeseleccion2008/presentacion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf>

Diseño Curricular PBA disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

[4] ESL o la enseñanza del inglés como segunda lengua implica que “por definición, todos quienes aprenden una segunda lengua, sin importar su edad, ya han adquirido al menos una lengua” (Lightbown & Spada, 1993, p.36) La traducción es nuestra, en el original “By definition, all second language learners, regardless of age, have already acquired at least one language”.

[5] Vale aclarar que si bien el proceso se afianza más tarde en inglés que en castellano, en los primeros años cuando se enseñan en inglés palabras de uso frecuente (*high frequency words*), en general, monosílabos por reconocimiento visual, puede suponerse una mayor fluidez en inglés, especialmente entre 1º y 3º grado. Ello se debe a las características de la lengua (en el caso del inglés, con gran presencia de monosílabos fáciles de identificar) y a su modalidad de enseñanza, ya que en inglés se enseñan grupos de palabras por su parecido ortográfico. Sin embargo, con el correr del tiempo, el conocimiento de estas palabras frecuentes no será suficiente para ganar fluidez lectora (Pearson, 2019, p.843)

[6] La traducción es nuestra. En el original: “Having considered a wide range of evidence, the review has concluded that the case for systematic phonic work is overwhelming ...” (Rose, 2006, p. 20)

[7] La traducción es nuestra. En inglés en el original: “Students taught systematic phonics outperformed students who were taught a variety of non-systematic or non-phonics programs, including basal programs, whole language approaches, and whole word programs” (p. 2-134).

[8] En inglés en el original. La traducción es nuestra: “There is a widespread consensus in the research community that reading instruction in English should first systematically teach children letter (grapheme) to sound (phoneme) correspondences rather than meaning-based reading

approaches such as whole language instruction. That is, initial reading instruction should emphasize systematic phonics. In this systematic review I show this conclusion is not justified”.

[9] En consonancia con la consideración a nivel provincial de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a partir de cuarto grado, los institutos de formación del profesorado de la provincia de Buenos Aires no cuentan con una materia específica sobre alfabetización en Inglés o apropiación de la lectura y escritura en la segunda lengua. Los programas abordan materias de didáctica y de enseñanza de la lengua extranjera así como adquisición de la lengua (Fundamentos de la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés I y II) pero no hay formación específica en la introducción a la lecto escritura. En cierto modo, los planes del profesorado (reformados en 2018, ver Nuevo Diseño Curricular Profesorado de Inglés 2018 de la Provincia de Buenos Aires publicado por la Dirección Provincial de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación recuperado en https://isfd52-bue.infed.edu.ar/sitio/nuevo-diseno-curricular-profesorado-de-ingles-2018/upload/anexo_disen_o_ingles.pdf) están en sintonía con los lineamientos provinciales sobre enseñanza en la educación primaria de la lengua extranjera los cuales, como ya mencionamos, asumen el trabajo con niños que avanzados en su alfabetización en castellano. Ejemplo de esta situación son los objetivos para el área de inglés de cuarto grado, primer año de contacto con la nueva lengua: que los alumnos logren “aplicar estrategias para comprender y producir textos en distintas modalidades y géneros” (DC PBA 2018, p.301), objetivo que asume claramente que los niños ya pueden leer y escribir en su primera lengua.

[10] La traducción es nuestra. En inglés en el original: “Foreign language teachers as educators should not only instruct in the skills of communication but educate in the values of humanistic education and criticality”.

[11] González, J.E., Siegel, L.S., Juan, I.O., & Mazabel, S. (2010). Analizando procesos cognitivos y de lectura en niños hispanoparlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *Revista De Educación*, 310-333. disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358-15.html>

[12] La docente hace referencia a los “sonidos cortos” por “short sounds”, los fonemas para las vocales que representan el sonido directo de la vocal: por ejemplo “e” y /e/ en “pet”. Estos sonidos cortos se enseñan en los métodos fónicos antes que los largos, por ejemplo /ei/ para “lake” /leik/. Estos sonidos cortos se asemejan a la pronunciación de las vocales en español salvo la “u” que en inglés es /ʌ/ como en /sʌn/ (sol).

[13] El idioma inglés está compuesto en un 20 por ciento por vocablos que aparecen con alta frecuencia dentro de los cuales los primeros 100 son considerados de uso intensivo ya que constituyen la mitad de las palabras en todas las oraciones que aparecen en el material escolar en idioma inglés (Share y Stanovich, 1995, pp. 18-19). Estas palabras se denominan *High Frequency Words* y son agrupadas en listas de a cientos según la frecuencia de ocurrencia. El 80 por ciento de vocablos restante, aparece menos de una vez por millón de palabras en texto corrido (Share y Stanovich, 1995, pp. 18-19). Las diez primeras, a modo de ejemplo, son: the, and, a, to, said, in, he, I, of, it.

Bibliografía

Baum, G. (2019). *Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogía decolonial en la formación de profesors de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Beacon G. y Spoturno M.L. (2013) *La enseñanza de inglés en el primer ciclo de la escuela primaria*, Dirección Provincial de Educación Primaria, PBA.

Bowers, J. S. (2018). Reconsidering the evidence that systematic phonics is more effective than alternative methods of reading instruction. Disponible en <https://doi.org/10.31234/osf.io/xz4yn>

- Braylan, M. y Bereterbide, D. "El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera". *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 27, N° 4, 2006, pp. 58-65.
- Braslavsky, B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bronckart, J. P. (2004) Por qué y cómo analizar el trabajo docente, en G.Bello, P.Floris y S.Preza (Ed.) *Il mestiere dell'insegnante. Analiza della azione docente*. Aoeste: Assessorato all'Istruzione e culture, pp. 9-35.
- Camilli, G., M. Wolfe, P., & Smith, M. L. (2006). *Meta-analysis and reading policy: Perspectives on teaching children to read*. *The Elementary School Journal*, 107(1), pp. 27-36.
- Dehaene, S. *et al.* (2011). *Aprender a leer*. Recuperado en <https://www.holaebook.com/book/stanislas-dehaene--aprender-a-leer.html>
- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3. Disponible en http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Ferreiro, E. (1982). "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, S. XXI, pp. 128-154.
- Ferreiro, E. (2019) *Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies / Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas, Infancia y Aprendizaje*, 42:1, pp. 1-36, disponible en <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>
- García Jurado, M.A. y Risco, R. (2012) *Guía de fonética y fonología*, Cátedra de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, 2012.
- Goodman, K. (1982). "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, S. XXI, pp. 13-28.
- González, J.E., Siegel, L.S., Juan, I.O., y Mazabel, S. (2010). Analizando procesos cognitivos y de lectura en niños hispanoparlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa. *Revista De Educación*, 310-333.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press, UK, 2013.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.
- Pearson, R. y Equipo (2019). *Una forma diferente de aprender*, Paidós, Buenos Aires.
- Porto M. y Byram, M. (2015) Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics* Vol. 3, No. 2, November 2015, pp. 9-29
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). "La práctica docente y la formación de maestros". *Investigación en la escuela*, N° 4, pp. 65-78.
- Rose, J. (2006) *Independent Review of the Teaching of Early Reading*. Nottingham: DfES Publications.
- Share, D.L., & Stanovich, K.E. (1995) *Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition*. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, pp. 1-57.
- Soares, M. (2020) *Alfabetización y letramento. Concepciones*. El toldo de Astier. ISSN 1853-3124. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020, pp. 157-170.
- Valero Robayo, Y.P. (2016). *Análisis del proceso de enseñanza de lectura y escritura en inglés y español a partir del currículo operativo en grado primero de un colegio privado bilingüe*. Recuperado en <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13870>
- Varón, M. E. (2020) *El lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: del hablante nativo como modelo al hablante intercultural como meta*. El toldo de Astier. ISSN 1853-3124. Año 11, Nro. 20-21, julio de 2020, pp. 186-205.

Vázquez, S. (2017) *La escuela y su traducción: aproximaciones a los principales enfoques en alfabetización y sus resonancias en las aulas*. TFI para la Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la educación primaria, Unipe, Buenos Aires.

Documentos de política curricular

Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo y segundo ciclo. (2018) Provincia de Buenos Aires, recuperado en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>