

Concepciones de lectura y escritura en libros escolares del primer ciclo de educación básica

Susana Ortega de Hocevar

Instituto de Lectura y Escritura. Subsede Cátedra UNESCO para la Lectura la Escritura en América Latina. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza. Argentina

suhocevar@nysnet.com.ar

Introducción

El propósito de esta comunicación es difundir los principales resultados de la Investigación: “Concepciones explícitas y / o subyacentes de lenguaje oral y escrito en libros de texto del primer ciclo de educación básica”ⁱ, que se realizó en la ciudad de Mendoza, Argentina.

El proyecto permitió cerrar el ciclo iniciado en la investigación del período 2000-05: *“La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica o su equivalente en educación especial, centrada en el sujeto y continuada en el ciclo 2005-07 con “La incidencia del proceso alfabetizador en el desarrollo de las competencias discursivas y metadiscursivas de los alumnos que finalizan el 1° ciclo de escolaridad común y su equivalente en educación especial”, focalizada en la incidencia de la práctica docente en el proceso alfabetizador.*

Para completar el estudio de los tres constituyentes básicos de la tríada pedagógica -el alumno, el docente y el saber- quisimos profundizar la conceptualización del saber, en este caso lenguaje oral y escrito, que subyace en los libros de texto en uso en el primer ciclo de la educación básica. Empleamos como insumo básico los fundamentos teóricos de las investigaciones mencionadas que fue enriquecido con aportes específicos de análisis técnico-pedagógico de libros y de análisis del discurso. El interés en el tema surgió al percibir que los libros solicitados y utilizados por los docentes están realizados sobre distintas conceptualizaciones de alfabetización, de lenguaje oral y escrito, contribuyendo, al parecer, a la misma confusión epistemológica que presentan los maestros, detectada en la investigación 2005-07.

Nos planteamos varios interrogantes: ¿qué conceptualización de alfabetización poseen los autores de estos libros?; ¿han sido elaborados teniendo en cuenta las pautas establecidas desde el Ministerio- CBC, DCP, NAP- ⁱⁱ, ¿hay una adecuada trasposición didáctica del marco teórico que subyace a ellos?, ¿se evidencia en la ejercitación que proponen?, ¿qué tipo actividades proponen?, ¿estas actividades implican la realización de producciones orales o escritas, ¿plantean actividades relacionadas sólo con los aspectos formales de la lengua o con los procesos mentales implicados en la lectura y la escritura?, ¿incluyen actividades que desarrollen la competencia metacognitiva de los alumnos. Es decir ¿las actividades propuestas por los textos escolares favorecen, obstaculizan o impiden el proceso de apropiación del lenguaje escrito?

Para concretarlo nos propusimos los siguientes objetivos generales: a-Establecer cuáles son las concepciones explícitas y / o subyacentes de lenguaje oral y escrito en los libros de texto en uso en el primer ciclo de la escolaridad básica común y especial; b- Determinar si constituyen un recurso didáctico favorecedor u obstaculizador del proceso alfabetizador. Los objetivos específicos fueron: a- Caracterizar los libros de texto en uso en el primer ciclo; b- Establecer si el marco conceptual del autor se evidencia en las actividades diseñadas y c- Diseñar una propuesta para el análisis de los libros escolares, destinada a los docentes y responsables de la edición y selección de libros,

Los libros fueron seleccionados mediante encuesta de frecuencia de uso y se analizaron en relación con el marco teórico desde el cual fueron elaborados, en tanto productos que cristalizan un determinado saber. Asimismo se investigó si ese saber se revela en las actividades diseñadas, es decir, si sus autores han resuelto el problema de la trasposición didáctica.

La indagación se organizó en tres fases y seis niveles: *a- fase exploratoria*: nivel de los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; nivel de de las competencias : productiva, comprensiva y reflexiva; *b- fase conjetural*: nivel de de las representaciones subyacentes: dominio ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico, (Wells,1988; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Colomer y Camps, 1991) y *c- fase analítica*: nivel epistemológico evidenciado por los autores de los libros; nivel ideológico sostenido por los editores y nivel de trasposición didáctica. Los datos

obtenidos fueron sistematizados en grillas por fase y año al que está destinado el libro. Estos datos se han triangulado con los obtenidos a través de entrevistas a los autores de los libros y a los responsables de los grupos editores (fase c). La metodología adoptada permitió efectuar un relevamiento de las distintas actividades vinculadas al desarrollo de las cuatro macrohabilidades lingüísticas en el corpus señalado y comprobar lo que estas propuestas dejan como huella en las representaciones mentales tanto del alumnado como del profesorado. Consideramos que el constructo, compuesto de una fase exploratoria (a y b) y una conjetural (c) es un instrumento útil para los docentes a efectos de analizar libros escolares.

Dados los límites de la presente comunicación se expondrán los principales resultados correspondientes a la fase exploratoria de libros del primer ciclo en lo referido a la escritura y la lectura.

Breves consideraciones teóricas

Los libros escolares

Teniendo en cuenta que existen numerosas conceptualizaciones acerca de los libros de textos o textos escolares explicitaremos cuál es la que adoptamos. Carbone (2003) toma como sinónimas las expresiones “manual” y “libro de texto” que adquieren un desarrollo notable en el último cuarto del siglo XIX, en coincidencia con los grandes bastiones de la universalización de la enseñanza: la obligatoriedad, la gratuidad y la neutralidad religiosa. La creación de las condiciones necesarias para cumplir con esos principios involucró la promulgación de leyes y el uso generalizado del libro como recurso básico.

Alzate Piedrahita (2000) coincide en que se usan indistintamente las denominaciones libros escolares, manuales, libros de texto y se plantea si se puede hablar de sinonimia o se existen diversos tipos de libros escolares. Incluye en sus estudios la siguiente definición que es la que hemos tomado para la investigación:

“Los libros escolares son todos los libros concebidos con la intención de servir en la enseñanza. Como tales, ellos se dirigen entonces a todos los alumnos, de todas las clases, de todas las secciones, para todos los exámenes, certificados y diplomas.” (Bibliographie de la France, 1968 en Alzate Piedrahita (2000))

Por su parte Verón (1999) considera que en el discurso de los actores educativos el término “texto” es genérico y remite tanto al libro como al fragmento (recorte, fotocopia) y que no está limitado a lo específicamente escolar. Agrega, asimismo que se contrapone explícitamente a la noción de “manual” que constituye el término genérico más usual para denominar al texto escolar. A este lo define como:

“Es la figura de un libro estereotipado, tanto en la forma como en el contenido, aburrido de leer, engorroso y monótono en sus explicaciones, inscripto en el terreno de lo obligatorio y lo no placentero, símbolo de una pedagogía tradicional, enciclopedista y excesivamente estructurada” (p: 127).

Los libros escolares y las representaciones de la lengua oral y escrita.

Nuestro propósito fue indagar acerca de las conceptualizaciones de lengua oral y escrita que aparecen en los libros de texto del primer ciclo, debido a ello abordamos el tema de las representaciones que están plasmadas en los mismos.

Al respecto consideramos que en las producciones discursivas se reflejan los modos de semiotizar el mundo, es decir que en ellas se ponen en evidencia modos de cognición anclados en modelos mentales compuestos por conocimientos, valores, actitudes, normas y que, a su vez, estos modelos mentales configuran formas de acción situadas en diversos contextos socioculturales, como puede ser por ejemplo, el ámbito educativo. Estos modelos mentales, plasmados en estereotipos y prejuicios, actúan como esquemas cognitivos socialmente construidos y operan como un conjunto de procedimientos desde los cuales las personas organizan sus modos de actuar. Los hablantes y/o escritores despliegan estrategias discursivas con el fin de lograr sus objetivos comunicacionales y dejan así sus huellas en el entramado textual, por lo tanto es posible reconstruir las estrategias discursivas utilizadas y desde allí dar cuenta de la impronta de la cognición social en la actividad discursiva de los sujetos (van Dijk, 2003).

La investigación

El presente proyecto corresponde a una investigación aplicada, de carácter descriptivo y sincrónico, realizada en la ciudad de Mendoza, Argentina. La muestra estuvo constituida por docentes del primer ciclo de escuelas seleccionadas de la ciudad de

Mendoza de escolaridad común y especial, libros de textos solicitados, autores de los mismos y/o responsables de la editorial.

Para conformar el corpus se aplicaron los siguientes instrumentos de recogida de datos: a- encuesta a docentes; b- encuesta a autores de libros, editoriales y/o responsables del área de capacitación de las mismas; c- análisis de los libros y cuadernillos destinados a los docentes y d- análisis de los CBC, DCP y NAP.

Procedimiento de recogida y análisis de datos:

- *Instrumento a.* En primer lugar se aplicó una encuesta a docentes del primer ciclo del gran Mendoza a efectos de indagar qué libros de textos solicitaban a sus alumnos y qué libros empleaban para preparar sus clases o para consultas sobre temáticas específicas. Las encuestas fueron procesadas y se seleccionaron para su análisis los libros elegidos con mayor frecuencia. Esto hizo que el corpus sobre el cual realizamos el análisis de las actividades relacionadas con el tratamiento de la lengua oral y escrita, tratando de encontrar en ellas acercamientos y distorsiones respecto de los encuadres teóricos en que nos posicionamos y los establecidos en los documentos oficiales, estuviera conformado por los siguientes ejemplares: 1- *Mi libro I, II y III.* 2- *El baúl de colores I, II y III,* 3- *Picaporte I, II y III* ,4-*Con los Mapos I, II y III,* 5- *Mi libro y yo I, II y II,* 6- *Papelitos I, II y III.*

- *Instrumento b:* para la realización de las entrevistas se intentó a través de correo electrónico y teléfono sin obtener resultados positivos. Finalmente se optó por trabajar con la ayuda de los representantes locales de las editoriales pero tampoco los avances fueron significativos. Sólo una editorial accedió a la entrevista, el resto se negó a dar respuesta por considerar que vulneraba sus estrategias de producción. Lo mismo sucedió con los autores, excepto uno. En función de ello se debió suplir estos datos con los que se pudieron inferir de los cuadernillos destinados a docentes.

- *Instrumento c y d:* el equipo de investigación realizó el análisis de los libros, los cuadernillos destinados a los docentes y los documentos oficiales. Se realizó un registro sistematizado de los datos obtenidos para cuyo logro se elaboraron grillas específicas en las que se consignaron los datos provenientes de cada uno de los instrumentos. Estas grillas están conformadas por indicadores operativos que

posibilitaron establecer, con la mayor claridad posible, el cumplimiento o no de determinada acción en función de los criterios seleccionados. La elaboración de los mismos surgió del marco teórico, entendido como el conjunto de teorías que nos sirven de fundamento no sólo para explicar los antecedentes e interpretar los resultados, sino también para operativizar conceptos que nos permitan establecer el necesario contacto entre teoría y empiria, empiria-teoría, en el momento de la interpretación. Concebimos este momento como un proceso cíclico, recursivo e interactivo que nos permitió ir concretando los avances la investigación.

El análisis de los datos fue de tipo cuanti y cualitativo a través de la triangulación de la información aportada por los distintos instrumentos.

La grilla definitiva de análisis estuvo conformada por distintas fases:

1. Fase exploratoria:

1.1. Nivel de frecuencia de las actividades correspondientes a las cuatro macrohabilidades lingüísticas: hablar, escuchar, escribir, leer.

1.2. Nivel de de las competencias: productiva, comprensiva y reflexiva.

2. Fase conjetural

2.1. Nivel de las representaciones subyacentes

2.1.1. De la lengua o de lo que implica saber lengua
Del niño

2.1.2. De la lengua y de la enseñanza de la lengua
Del docente
De los autores de los libros

3. Fase analítica

3.1. Nivel epistemológico evidenciado por los autores de los libros.

3.2. Nivel de políticas educativas y nivel de políticas comerciales e *ideológicas evidenciado por los editores*

3.2.1. Políticas educativas: los Núcleos de Aprendizajes prioritarios (NAP), los NAP del área de Lengua; Proyecciones de los NAP en los libros de textos escolares

3.2.2. Políticas comerciales e ideológicas evidenciado por los editores

3.3. Nivel de trasposición didáctica en los libros seleccionados.

Resultados y discusión

Si bien se analizaron los libros pertenecientes a primero, segundo y tercer grado, como expresamos en la introducción, sólo se desarrollarán los resultados generales del primer ciclo correspondientes a las concepciones de lectura y escritura con datos obtenidos del nivel de frecuencia de las actividades de la fase exploratoria.

1. Porcentajes totales del primer ciclo

El registro de los libros analizados del primer ciclo arroja un total de 6799 actividades destinadas al trabajo con la lengua oral y escrita. Como se aprecia en la Figura 1 el mayor porcentaje de las mismas está destinada a la escritura (39%) y a la lectura (37%) lo que implica que el 76% de las actividades se centran en el lenguaje escrito. El 24% se destina al trabajo con el lenguaje oral y, dentro de este, sorprende una distribución despareja entre hablar (18%) y escuchar (6%).

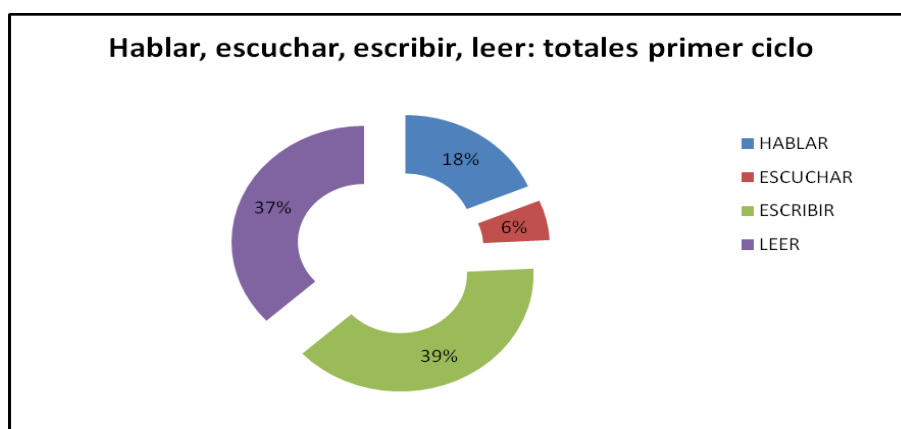


Figura Nº 1: Distribución de las cuatro macrohabilidades en el primer ciclo

2. La escritura

El análisis de los seis libros arroja un total de 2660 actividades destinadas a la escritura. Para poder establecer qué se les propone a los niños que escriban determinamos las siguientes categorías: textos completos, fragmentos, oraciones, palabras aisladas, sílabas, letras, completar oraciones con palabras, contestar preguntas y otras.

De las 2660 actividades relevadas casi un tercio se destina a la escritura de palabras aisladas (28 %), de oraciones (14%) y completar oraciones (11%) lo que totaliza más del 50% de las actividades. Es decir, el mayor porcentaje lo ocupan las actividades centradas en el sistema de escritura. A la escritura de textos completos sólo se destina el 16% (porcentaje que se incrementa recién en tercer año).

Estos resultados no se condicen con los expresado por la mayor parte de los autores de los libros que explicitan en los cuadernillos destinados a los docentes una conceptualización de escritura enmarcada en paradigmas cognitivos cuyo propósito es formar niños productores de textos. Lamentablemente la concepción implícita en la elaboración de las actividades pertenece a un paradigma tradicional centrado en una concepción transcriptivista de la escritura. Para dominar la escritura no es suficiente con el conocimiento de las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual (Olson, 1998).

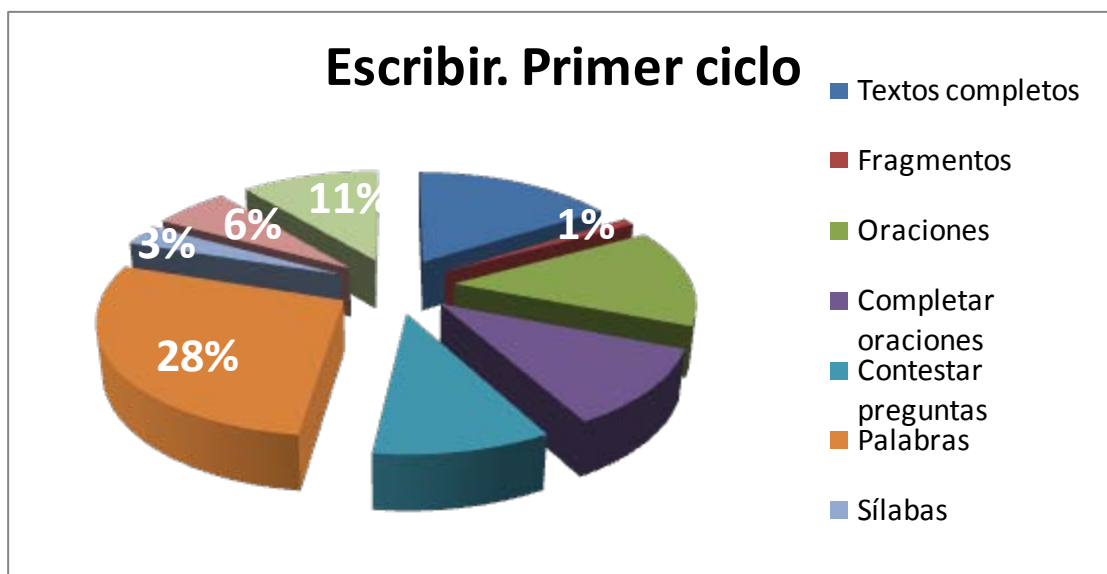


Figura 2: Macrohabilidad escribir en el primer ciclo

Nuestro relevamiento incluyó también qué tipo de textos se les solicita a los alumnos que escriban. De un total de 412 actividades sólo 232 están destinadas a la escritura de textos completos. Esto indica la escasa importancia que se le da a la producción textual. Por otra parte, como se aprecia en la Figura 3 el 17% está destinado a los

textos descriptivos , el 16% a los narrativos y los restantes registran un bajísimo porcentaje: instructivo: 5%, argumentativo: 3% y explicativo-expositivo: 4%

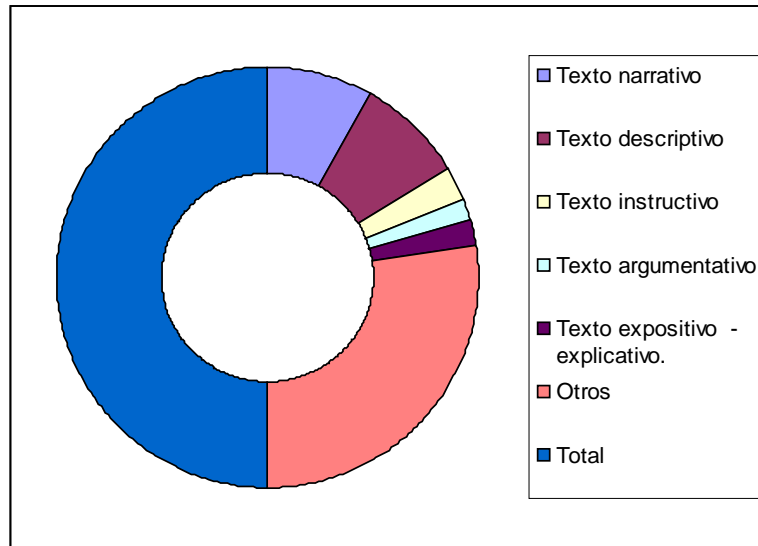


Figura Nº 3: Tipos de textos

2.1. El proceso de producción textual

Otro de los aspectos indagados fue el del proceso de producción textual (Flower y Hayes, 1982; Hayes, 1996). Al respecto relevamos cuántas actividades de escritura están destinadas a la planificación, la textualización y la revisión.

2.1.1. La planificación.

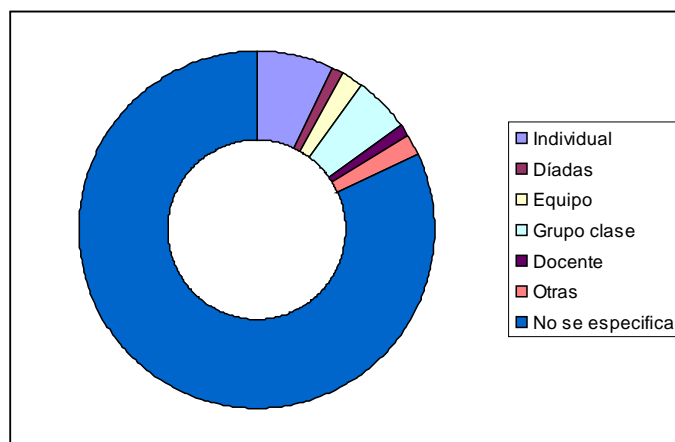


Figura Nº 4 Procesos de planificación

Como se aprecia en esta figura de un total de 422 actividades relevadas en 320 (78%) de ellas no está especificado el trabajo de planificación textual ni la modalidad con la

que lo puede trabajar. Si bien esto deja libertad al docente para elegir la de su preferencia limita las posibilidades de ampliar las formas tradicionales e introducir otras variantes en el aula. El 22 % restante se distribuye entre individual: 10%, grupo clase 7%, equipo: 1,5%, díadas: 1%, Otras: 2,5%.

2.2.1. La textualización.

Sobre el total de actividades de escritura relevadas en el 60% de los casos no se trabaja el proceso de textualización. Un 25% está destinado a la escritura individual, el 7% al grupo clase, el 3% al trabajo en equipo; 2% a la escritura con el docente y sólo el 1% a la escritura en díadas.

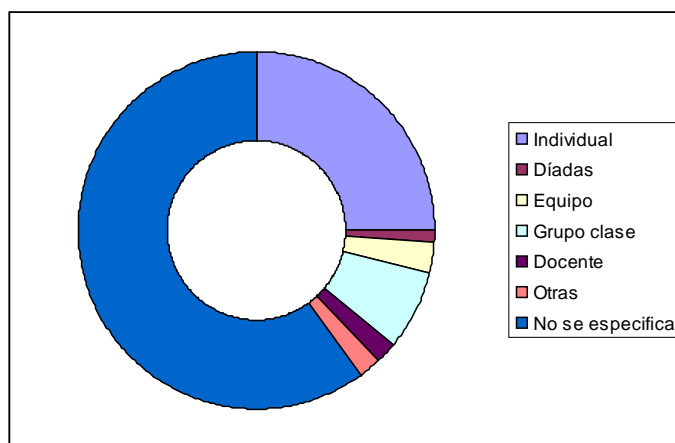


Figura Nº 5 Procesos de textualización

2.1.3. La revisión

El alto porcentaje (90%) de actividades en las que no hay ninguna especificación indica que este proceso es el menos trabajado de los tres. Son escasísimas las consignas que indican la revisión con el grupo clase (3%) o individualmente (3%), en equipo: 2% en díadas: 1%

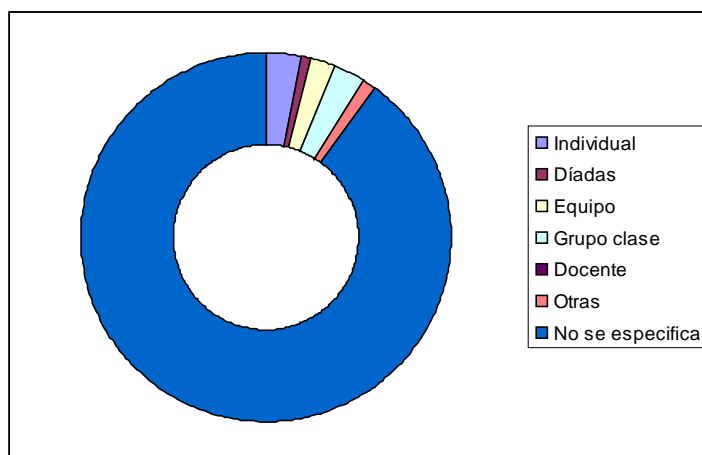


Figura N° 6 Procesos de revisión

3. La lectura

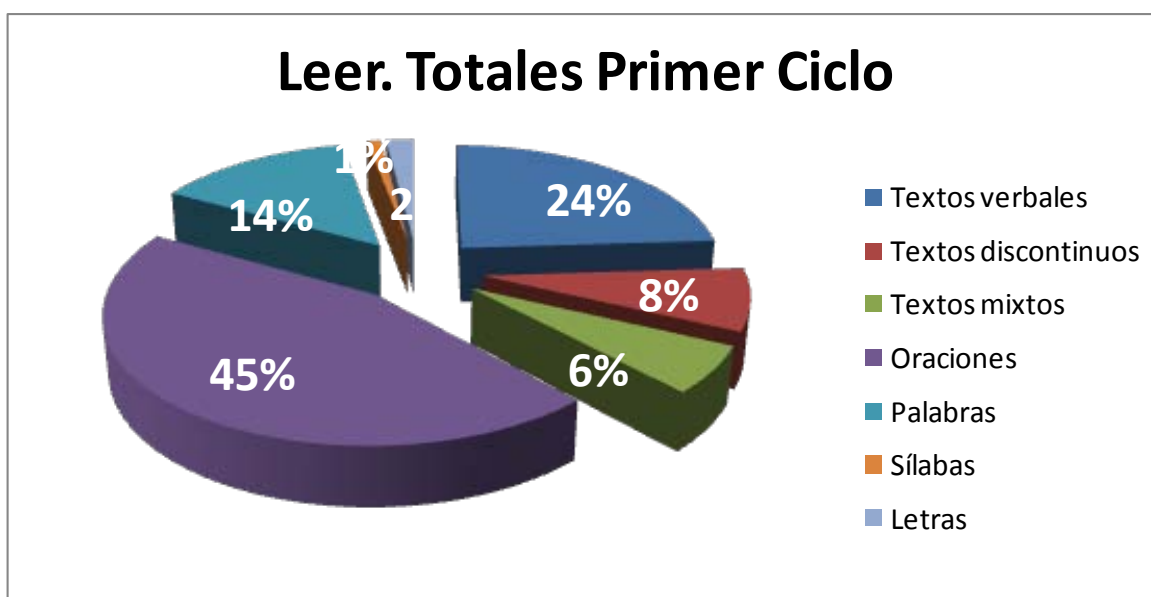


Figura N° 7: Macrohabilidad leer

De un total de 2503 actividades destinadas a la lectura el mayor porcentaje (45%) está destinado a la lectura de oraciones. El resto se divide entre lectura de textos verbales (24%), de palabras (14%), textos discontinuos (8%), textos mixtos (6%) y un porcentaje ínfimo a lectura de letras y sílabas.

3.1. Modalidad de lectura

El relevamiento acerca de la modalidad de lectura nos indica que de total señalado de actividades de lectura sólo se expresa en la consigna que deben leer silenciosamente en un 7% de los casos y 5% en voz alta. El resto (88%) no incluye ninguna directiva, es decir no se sabe quién lee ni cómo debe leer. Una especificación sería interesante porque se espera que los alumnos a partir de segundo año puedan realizar lecturas en forma independiente.

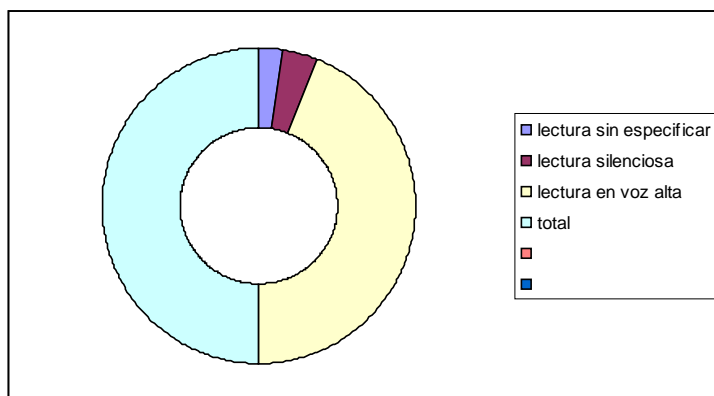


Figura Nº 8: Modalidad de lectura

Un dato muy impactante es que sólo el 12% de las actividades están destinadas a la lectura comprensiva mientras que el 88% responde a otros fines. La interpretación de estos resultados evidencia que, si bien la mayor parte de los autores afirma explícitamente en el cuadernillo destinado al docente que se posiciona en los paradigmas actuales de lectura y que el propósito de esta es construir el significado del texto leído, las estrategias seleccionadas no se condicen con esto ya que son escasas las actividades de comprensión que se pueden realizar a partir de la lectura de oraciones aisladas.

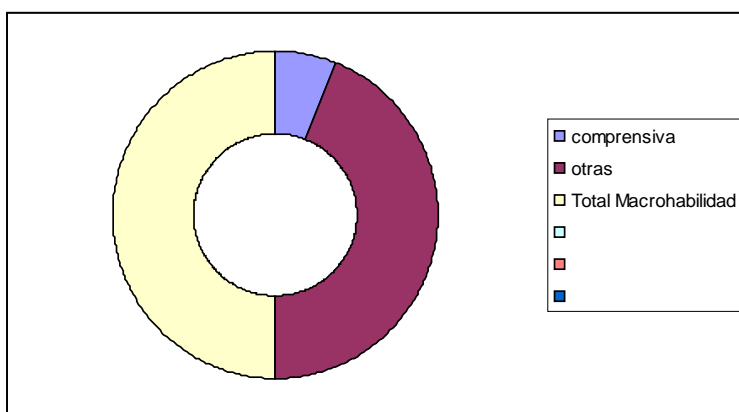


Figura Nº 9: Lectura comprensiva

3.2. El proceso de lectura

3.2.1. Prelectura

Con respecto a la prelectura (Solé, 1992) de un total de 589 actividades destinadas a la lectura comprensiva sólo el 12% está destinado a la recuperación de conocimientos previos y un escaso 6% al abordaje de lo paratextual. En el 82% restante no se trabajan actividades de prelectura.

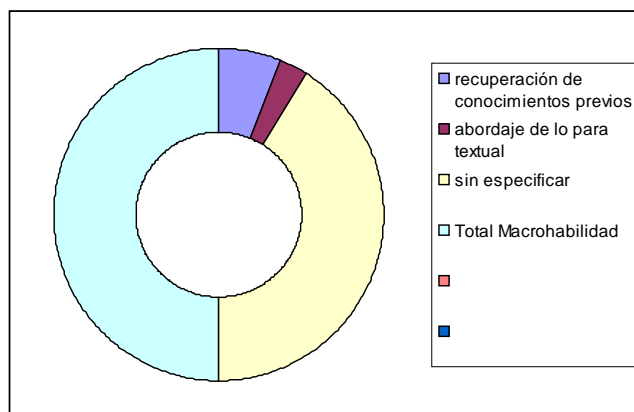


Figura Nº 10: Estrategias de prelectura

3.2.2. La lectura

Un 70% de las actividades de lectura no posee ninguna indicación acerca de lo que el alumno debe realizar. El 30% restante se distribuye de la siguiente manera: 16% se destina a la verificación de la comprensión mediante la realización de preguntas explícitas, un 10% de preguntas implícitas y un 4% a ambas. Nuevamente estos resultados indican que más allá del posicionamiento que expliciten los autores la comprensión lectora está escasamente desarrollada en estos libros.

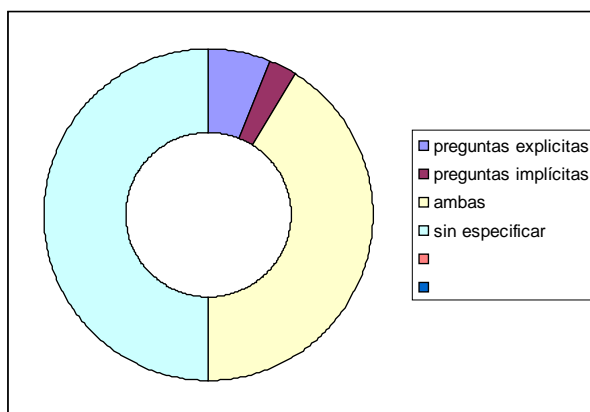


Figura Nº 11: Estrategias de lectura.

3.2.3. Poslectura

Las actividades de poslectura son escasas (26%). De ellas el 21% está destinado a la trasposición a otro lenguaje (dibujar, dramatizar), sólo un 3% a la a un breve resumen y el 2% a la secuenciación de un texto.

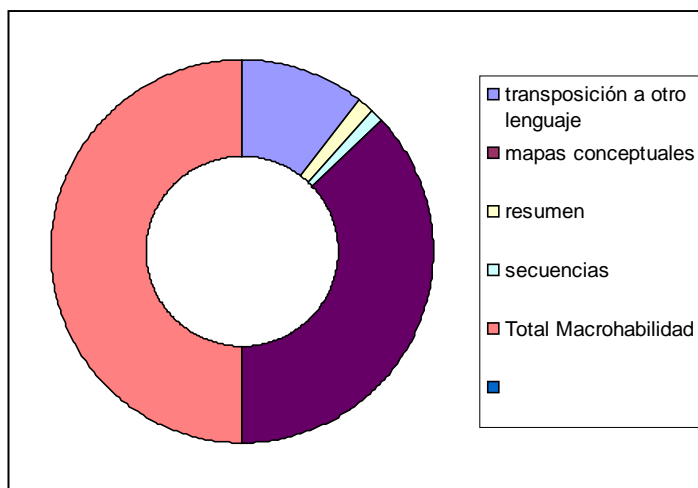


Figura Nº 12: Estrategias de poslectura

3.4. Procedencia de los textos

Otro dato relevado fue la procedencia de los textos y los resultados obtenidos son los siguientes: la mayor parte (66%) de los textos que deben leer los niños están elaborados por los autores del libro y sólo el 34% son textos de autores literarios. Es decir que sigue prevaleciendo la concepción tradicional de la enseñanza: se leen y escriben textos que no tienen circulación en la sociedad sino que están realizados exclusivamente para el uso escolar.

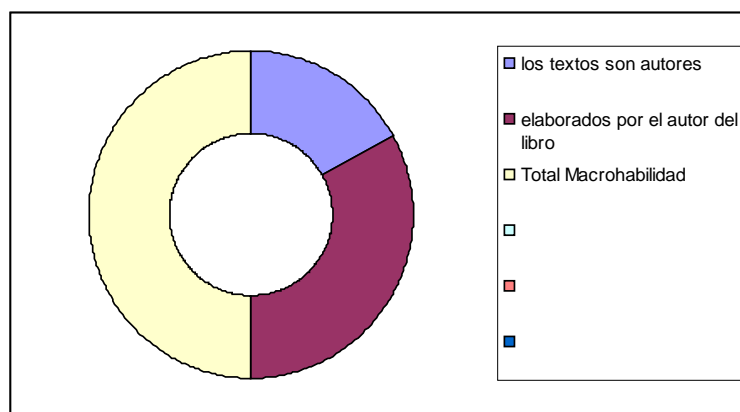


Figura Nº 13: Procedencia de los textos

Conclusiones

Escritura: los resultados obtenidos no se condicen con los expresado por la mayor parte de los autores de los libros que explicitan en los cuadernillos destinados a los docentes una conceptualización de escritura enmarcada en paradigmas cognitivos. Lamentablemente la concepción implícita en la elaboración de las actividades pertenece a un paradigma tradicional y por lo tanto se centran en unidades menores tales como la escritura de palabras u oraciones, completamiento de textos, ordenamiento de secuencias o, simplemente, copia. Esto explica porqué se da escasa importancia a la producción textual cuyo proceso no se trabaja. La mayor parte de las propuestas de escritura de textos en los libros analizados responde a la concepción de la escritura como un producto final: escriban una moraleja, escriban una carta, escriban un cuento. Y los niños deben escribir sin que esto haya sido trabajado previamente. Así lo evidencian los resultados obtenidos en los que se aprecia la ausencia de consignas destinadas a la planificación de la escritura. Si bien esto deja libertad al docente para elegir la de su preferencia limita las posibilidades de ampliar las formas tradicionales e introducir otra forma de tratamiento de la escritura en el aula enseñando a los alumnos a planificar: saber a quién le van a escribir, cómo, qué tipo de texto, para qué, entre otros aspectos. Esta concepción de la escritura como producto en detrimento de la noción de esta como proceso sociocognitivo constituye un elemento obstaculizador del desarrollo de procesos cognitivos de orden superior.

Así mismo, como lo demuestran los números, en la mayoría de los casos tampoco se especifica cómo se llevarán a cabo los procesos de textualización y revisión, que

quedan a criterio del docente. Inferimos con un alto grado de certeza que la escritura no se concibe como verdadero proceso interactivo, cooperativo y contextualizado.

Lectura: la interpretación de los resultados referidos a la lectura demuestra que si bien la mayor parte de los autores afirma explícitamente en el cuadernillo destinado al docente que se posiciona en los paradigmas actuales de lectura y que el propósito de esta es construir el significado del texto leído, las estrategias utilizadas no se condicen con esto ya que son escasas las actividades de comprensión que se pueden realizar a partir de la lectura de oraciones aisladas.

Esto es coherente con lo que reflejan las figuras destinadas a graficar las actividades de comprensión lectora. No se aprecian suficientes actividades destinadas al aprendizaje de estrategias de lectura. Llama la atención la escasa frecuencia de aparición no sólo de la palabra lectura sino también de comprensión –o lectura comprensiva. Nuevamente aparece un indicador de que la conceptualización explicitada por los autores no es la que subyace en los libros, la cual responde a una concepción tradicional.

Esto se relaciona con los datos que se advierten en el análisis de lectura comprensiva, hay un escasísimo porcentaje de actividades cuya finalidad es aplicar estrategias de prelectura. Tampoco son significativas las referidas a la lectura propiamente dicha, entendida como ese proceso que permite construir el sentido del texto. Las actividades propuestas se limitan a la realización de preguntas explícitas y sólo en raras ocasiones aparecen las preguntas implícitas. No se trabaja el sentido de los vocablos a partir del cotexto y del contexto. La mayor parte de las ejercitaciones se centran en el ordenamiento de secuencias, unir con flechas o completar. Con respecto a las estrategias de poslectura podemos afirmar que prácticamente no aparecen.

Las actividades dirigidas a deducir la intencionalidad de un texto están totalmente ausentes, no se estimula en los libros que los niños identifiquen las estrategias discursivas del autor que lo orienten en la comprensión del texto y le permitan una interpretación crítica para no ser manipulado por el otro. Por lo tanto no se promueve al conocimiento del contexto como orientador de la comprensión y de la producción de textos.

Otro aspecto que llama profundamente la atención es el alto porcentaje de textos completos escritos por el autor del libro exclusivamente para la enseñanza, es decir que son textos que no tienen circulación en la vida real sino que están realizados exclusivamente para ser utilizados en la escuela. Este hecho atenta evidentemente con una meta primordial del proceso de alfabetización: formar al lector. Para cumplir con la misma es necesario que los niños, desde muy pequeños, tengan acceso a la lectura de todos los tipos de textos que se usan en la sociedad letrada en la que debe insertarse.

Las propuestas de actividades dirigidas a la reflexión de los propios procesos, en tanto lectores y escritores, están ausentes. Asimismo son insuficientes las pautas orientadas al desarrollo de estrategias léxicas, micro, macro y superestructurales, de determinación de la intencionalidad del lector entre otras.

En síntesis, el tratamiento de la lengua en los libros analizado responde a un enfoque tradicional, enfoque que en la mayor parte de los casos ha dado escasos resultados a la hora de desarrollar en los alumnos las habilidades que los conviertan en usuarios autónomos de la lengua escrita. Consideramos que los libros escolares debieran presentar propuestas para que los niños aprendan a comprender y producir diversidad de textos que les permitan interactuar socialmente, vincularse no solo con su entorno inmediato sino también con otras comunidades, favoreciendo la construcción sociocultural, el desarrollo de procesos psicológicos superiores y la metacognición.

Bibliografía

Álzate Piedrahita, M.V. (2000). Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campos de investigación. Revista N° 17. Ciencias Humanas. UTP. Colombia. Disponible en <http://www.utp.edu.co/educacion/htm/cdv/hemeroteca/educacion/mvictoria2.pdf>. (Consultado el 09-02-09)

Carbone, G. (2003). *Libros Escolares. Una Introducción a su Análisis y Evaluación*. Buenos Aires: FCE.

Cassany, D, Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.

- Colomer, T y Camps, A. (1991). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Barcelona: Rosa Sensat/Ed.62.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. I: 1-27.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La mente humana desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza
- Melgar, S. (1999) Aprender a escuchar. En González, S., Ize de Marengo, L. (comp). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Monereo Font, C. (1994) Enseñar a conciencia. [En línea]. Disponible en <http://seneca.uab.es/monereo/>
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.
- Olson, D (1998). La cultura escrita y la actividad metalingüística. En Olson, D. y Torrance, N. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega de Hocevar, S. y otras (2005). *Informe final Proyecto 2002-05*. Mendoza: SECYTP.
- Ortega de Hocevar, S. y otras (2007). *Informe final Proyecto 2005-07*. Mendoza: SECYTP.
- Ortega de Hocevar, S. y otras (2009). *Informe final Proyecto 2007-09*. Mendoza: SECYTP.
- Reyzábal, M. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Rondal, J. (1990). La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje. México: Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ice-Grao
- van Dijk, T (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Verón, E (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.
- Well, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.

Documentos consultados

- CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1994.
- DOCUMENTO CURRICULAR PROVINCIAL*. DGE. Gobierno de Mendoza. Mendoza. 1998.
- NUCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS, Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, 2004.
- La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006 documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España, Madrid, 2007 disponible en

<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisalectura.pdf>

OCDE 2006 PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura disponible en

<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/noticias/marcosteoricospisa2006.pdf>

Libros analizados

Ghiotti , A y otras (s/a). Mi libro. Primer año/Primer Ciclo/EGB. Mendoza: DGE.

Gobierno de Mendoza.

Ghiotti , A y otras (s/a). Mi libro. Segundo año/Primer Ciclo/EGB. Mendoza: DGE.

Gobierno de Mendoza.

Ghiotti , A y otras (s/a). Mi libro. Tercer año/Primer ciclo/EGB. Mendoza: DGE.

Gobierno de Mendoza.

Guido, M., Sewchuk, R, Alderoqui, S., Palermo, S y Gordín, F. (2004). *Papelito 1*. Buenos Aires: Ediciones SM.

Guido, M., Sewchuk, R, Alderoqui, S., Palermo, S y Gordín, F. (2004). *Papelito 2*. Buenos Aires: Ediciones SM.

Guido, M., Sewchuk, R, Alderoqui, S., Palermo, S y Gordín, F. (2004). *Papelito 3*.

Buenos Aires: Ediciones SM.

Martínez, O (2005) *Mi libro y yo 1*. Bahía Blanca: Ediba Libros.

Martínez, O (2005) *Mi libro y yo 2*. Bahía Blanca: Ediba Libros.

Martínez, O (2005) *Mi libro y yo 31*. Bahía Blanca: Ediba Libros.

Mérega, H. (dirección editorial). (2007). *El baúl de colores 1*. Buenos Aires: Santillana.

Mérega, H. (dirección editorial). (2007). *El baúl de colores 2*. Buenos Aires: Santillana.

Mérega, H. (dirección editorial). (2007). *El baúl de colores 3*. Buenos Aires: Santillana.

Mérega, H. (dirección editorial). (2004). *Picaporte 1*. Buenos Aires: Santillana.

Mérega, H. (dirección editorial). (2004). *Picaporte 2*. Buenos Aires: Santillana.

Mérega, H. (dirección editorial). (2004). *Picaporte 3*. Buenos Aires: Santillana.

Muñoz, I (Coordinación autoral y edición) (2006) *Con los Mapos 1*. Buenos Aires:

Kapelusz-Norma.

Muñoz, I (Coordinación autoral y edición) (2006) *Con los Mapos 2*. Buenos Aires:

Kapelusz-Norma.

Muñoz, I (Coordinación autoral y edición) (2006) *Con los Mapos 3*. Buenos Aires:

Kapelusz-Norma

ⁱ La investigación fue llevada a cabo por el siguiente equipo: Directora: ORTEGA DE HOCEVAR, Susana, Codirectora: TORRE, Ana. Investigadoras: AMADEO, María Julia; CASTRO, Carmen; GIORDANO, Carmela HERRERA, Gabriel; Investigadores en formación: ALLEGRETTI, Natalia, COLLINS, Marilina; MERCAU, María Eugenia; PASTRÁN, Silvia. Becarias: Alonso, Mariela (graduada), GONZÁLEZ, Elizabeth (alumna)

ⁱⁱ Son los documentos oficiales argentinos que contienen los contenidos mínimos de las distintas áreas curriculares: Contenidos Básicos Comunes (CBC), Diseño Curricular Provincial (DCP), Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)