

## LAS RELACIONES ENTRE LENGUA HABLADA Y LENGUA ESCRITA EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

### THE RELATIONSHIP BETWEEN SPOKEN AND WRITTEN LANGUAGE IN BEGINNING LITERACY

*Carolina Cuesta*

Universidad Pedagógica Nacional  
carolina.cuesta@unipe.edu.ar

**Resumen:** El artículo expone en perspectiva histórica cómo las definiciones curriculares de las políticas educativas para el área de Alfabetización a nivel regional y global asumieron premisas de los desarrollos estadounidenses de la psicolingüística y las teorías de adquisición de la lectura por parte de los niños. Estas definiciones, enmarcadas en las llamadas *Reading Wars*, y su versión actual de la enseñanza constructivista vs. la enseñanza explícita, reinventan las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita a través de la equiparación del habla con la lectura, insistencia en la que persisten hasta hoy, cada una a su modo, presentándose como uno de los problemas que afectan a la enseñanza y los aprendizajes. Se concluye con la propuesta de docencia e investigación que permite avanzar por sobre el problema abordado.

**Palabras clave:** Alfabetización, Lengua hablada, Lengua escrita, Lectura.

**Abstract:** This article presents a historical perspective on how the curricular definitions of educational policies for Literacy at both regional and global levels adopted premises from American developments in psycholinguistics and theories of children's reading acquisition. These definitions –framed within the so-called ‘Reading Wars’ and their current version of constructivist versus explicit instruction– reinvent the relationship between spoken and written language by equating speech with reading. This is an insistence that persists to this day in various forms, posing one of the primary challenges affecting both teaching and learning. The article concludes with a teaching and research proposal designed to move beyond the problem addressed.

**Keywords:** Literacy, Spoken Language, Written Language, Reading.

## **Introducción: algunas aclaraciones más que necesarias**

En una serie de artículos publicados recientemente (Cuesta, 2022, 2023 y 2024) sintetizo parte del recorrido que estoy realizando respecto de los problemas epistemológicos y metodológicos de la investigación en alfabetización inicial. Se trata de un recorrido iniciado en el año 2013, en la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe), imbricado en los desarrollos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura ya transitados desde hace casi tres décadas. Así, en la continuidad de una producción de conocimientos enmarcada en el área de didáctica de estas disciplinas y desde una perspectiva etnográfica (Cuesta, 2011; 2019 y 2023), me encuentro trabajando en el relevamiento de las dificultades, dudas, inquietudes que reporta la docencia comprometida con la alfabetización inicial. Me refiero a docentes que cursan o han egresado de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria (Unipe), carrera de complementación curricular que desde el año 2017 se dicta con modalidad a distancia, de aquí la posibilidad de intercambiar con profesionales en ejercicio en distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Esto es que la matrícula de la carrera no solo se compone de docentes de la educación primaria, sino también secundaria y superior. Asimismo, una parte de dicha matrícula cumple roles de gestión, en la capacitación, en distintos programas jurisdiccionales, entre otras tareas y, además, en varios casos se han graduado de carreras como Bibliotecología, Psicopedagogía, Psicología, Letras, por nombrar las más recurrentes. Estoy más que agradecida a todos ellos, todas ellas, porque sin sus discusiones y devoluciones de las clases compartidas no habría podido avanzar en la búsqueda de investigaciones que atiendan a sus formaciones profesionales en lo referido al ejercicio de la docencia; tampoco en el planteo y desarrollo de mis propias indagaciones.

No es mi intención explayarme en la validación de mis investigaciones, que también para el caso de la enseñanza de la literatura, dimensión de análisis que tiene implicación con el recorte de objeto que trato, se pueden consultar. Por el contrario, en el presente artículo explico la mencionada continuidad para abordar las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita en cuanto son preocupación de la docencia que trabaja con la alfabetización inicial.

Cabe aclarar que, siguiendo esta línea de indagaciones, en el presente artículo también explico que los estudios sobre alfabetización en los que me apoyo se centran en lo que en nuestro país se denomina *alfabetización inicial* (Cuesta, 2024), esto es, la instancia específica de enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita (Soares, 2017 a y b). Y, con ello, de los dominios de los principios que rigen el sistema de escritura de la lengua oficial, o de las lenguas oficiales, de los sistemas educativos (nacional o jurisdiccionales). Definición que también supone, para el caso de los sistemas de escritura de lenguas alfabéticas, no omitir su condición de ortográficas (Cagliari, 2022 y 2023; Soares, 2017a y b). Asimismo, es necesario aclarar que estos estudios, denominados “de perspectiva lingüística” (Soares 2017a y b; Cagliari, 2022 y 2023) y desarrollados hace décadas en Brasil, indagan tanto las dimensiones de análisis referidas a la revisión de las políticas educativas para el área, en sus entramados a nivel regional, continental y global respecto de las definiciones de la enseñanza y el aprendizaje propios de la alfabetización inicial, como al trabajo docente en el aula. En este sentido, no se trata solo de revisar las líneas teóricas dadoras de directrices sobre qué sería aprender a leer y a escribir en los diseños curriculares,

la formación docente de grado, la capacitación, los planes y programas concebidos como de apoyo o compensatorios, por nombrar algunas modalidades de dichas políticas; sino de atender a sus equívocos, que se visibilizan en los intercambios con la docencia como una performática de su labor diaria. Por ello, si bien lógicamente Soares (2017a y b) y Cagliari (2022 y 2023) recurren a los estudios de base para argumentar sus discusiones, hace mucho tiempo que los mismos documentos de estas políticas han ganado el terreno de la autoridad en la materia. Es decir que, cuando nos adentramos en las razones de esta situación, se revela una larga historia de elaboración y reelaboración de la producción sobre todo curricular. Y que, además, no es de ideación únicamente local (Perla, 2021). Entonces, las fuentes de las definiciones actuales de los enfoques de la alfabetización inicial, que ya van a cumplir casi un siglo si las historizamos en sus continuidades con las polémicas sobre los métodos (Braslavsky, 2014; Mortatti, 2011; Soares, 2017a), nos enfrentan a una compleja trama de reconfiguraciones disciplinarias que han instituido objetos de enseñanza y aprendizaje de invención propia de las políticas educativas (Cuesta, 2019; Perla, 2021).

En relación con lo anterior, y para el caso específico de Argentina, me remito a la tesis de doctorado de Matías Perla (2021), quien investiga cómo se producen y reproducen definiciones curriculares para la lectura y la escritura en ciclos de políticas para la educación primaria a manera de reemplazos y desplazamientos de los históricos objetos y saberes disciplinarios del área: alfabetización inicial, lengua y literatura. Estas definiciones curriculares giran en torno al constructo político-educativo *lenguaje*, esto es, dicho muy sintéticamente, que alfabetizar,

como enseñar y aprender lengua y literatura, es enseñar y aprender a utilizar el lenguaje. Lo mismo, leer y escribir. Ahora bien, este “lenguaje” tiene una historia de dos perspectivas teóricas de las teorías de la lectura respecto de sus definiciones curriculares. Para una, se facilita/descubre; para otra, se instruye/entrena.

Desde este marco, entonces, indago las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita, especialmente, en lo referido a la lectura en la alfabetización inicial. Y, con ello, el rol central de los estudios estadounidenses que dieron cuerpo a estas definiciones curriculares –en las que se implican las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita– entre los años 60 y 2000, hasta hoy, reappropriadas por las políticas educativas internacionales y nacionales. Y, de aquí, su fuerte carácter expansivo y reproductor.

Soares (2017a, pp. 39-42) explica que para los años 70 y 80 se consolida en EE. UU. la polarización entre los defensores del *Whole Language* (lenguaje integral) y el *Code-emphasis* (énfasis en el código) o *Phonic-instructions* (v. nota 4), que también fue asumida en el resto del continente bajo distintas modalidades y denominaciones. Así, se llevaron a cabo estudios sobre la lectura que hasta el presente se utilizan como aval para el versus entre “enseñanza constructivista” y “enseñanza explícita” (Soares, 2017a, pp. 334-340).<sup>2</sup> Es decir, las dos expresiones actuales de las definiciones curriculares devenidas de la mencionada polarización.

---

<sup>2</sup> A partir de aquí todas las traducciones de los originales en portugués e inglés son mías y mi responsabilidad.

Vuelvo a este tema más adelante, lo importante ahora es observar cómo esta historia denominada *Reading Wars*<sup>3</sup> (Pearson, 2004; Soares, 2017a), que tuvo a inicios de los 90 a sus mayores exponentes en Kenneth Goodman y Jeanne Chall (1993), ya venía permeando y lo seguirá haciendo —incluso ahora— tanto a la producción académica como curricular, de nuevo, en todo el continente y en otros países transatlánticos. Sin embargo, más allá de los esfuerzos denodados de cada polo de la disputa por llevar sus líneas y definiciones a las políticas nacionales e internacionales, todavía persiste el hecho de que “más de una vez, se vive un momento de constatación del fracaso en la alfabetización” (Soares, 2017a, p. 24). Por ello, “en virtud de las soluciones divergentes que se proponen para superar esta dificultad, se vuelve también objeto de *polémica*” (Soares, 2017a, p. 24). Ocurre que la polémica tiene raíces “de base curricular, filosófica y política” (Pearson, 2004, p. 216), también económica, en las que se siguen dirimiendo sin abordar la alfabetización como proceso de enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita en la escuela. Esto es, las realidades concretas en las que se realiza la alfabetización inicial en su día a día (Soares, 2017a).

En consecuencia, para conocer cómo ha sucedido que ambos polos del debate no teórico-académicos, sino político- educativos, compartan elaboraciones de definiciones curriculares de la alfabetización inicial que han despojado a las relaciones lengua

---

<sup>3</sup> En este caso, *Reading Wars*, guerras de lectura, como en el de *Whole Language*, lenguaje integral, decido no traducir porque permite no perder de vista que se trata de desarrollos estadounidenses que recupero de sus fuentes; y no de reinterpretaciones de la bibliografía en español.

hablada y lengua escrita de su especificidad lingüística, es necesario reconstruir parte de esta historia. Respecto del caso de la hegemonía de la enseñanza constructivista<sup>4</sup> y las acciones que se vienen implementando en distintas provincias con la implementación de los programas promotores de la enseñanza explícita, es imperativo reconstruir el tipo de producción de la que se sirven. Por un lado, la psicolingüística de las teorías de la lectura de Frank Smith y Kenneth Goodman —el *Whole Language*— retomadas en Latinoamérica por la psicogénesis del lenguaje escrito (Perla, 2021), hoy enseñanza constructivista. Por otro, los estudios del lenguaje de base biológica y psicológica, como del desarrollo de la adquisición de la lectura, que resultaron en los postulados de la enseñanza de la conciencia fonémica (Soares, 2017a), hoy enseñanza explícita.

### Desinvención y reinención de la alfabetización inicial

Decía antes que, de acuerdo con la especificidad de mis líneas de investigación articuladas con la docencia, resulta estéril y, agrego, también inadecuado, buscar *in nuce* y *ad fontes* respecto de la literatura científica los planteos y argumentos de las investigaciones que, recurro nuevamente a Soares (2017b), actuaron para el proceso que la autora denomina *desinvención* y *reinención* de la

---

<sup>4</sup> Esta comenzó a jaquearse entre siglos en EE. UU.; en Brasil, más avanzados los años 2000, y en nuestro país ya oficialmente con la sanción del Plan Nacional y Jurisdiccionales de Alfabetización (2024). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/plan-nacional-de-alfabetizacion>

alfabetización. De nuevo, se trata de procesos políticos educativos cuya usina de definiciones y directrices encontraron y encuentran su terreno de, justamente, invención, en la necesidad útil de ampliar los alcances del concepto alfabetización, principalmente, por parte de los organismos internacionales. En consecuencia, sobre todo en los años 80, los estudios en lengua inglesa centralizan sus debates entre la palabra *literacy* y las expresiones como *reading instruction*, *beginning literacy*, en lengua francesa entre las palabras *alphabétisation* e *illettrisme*, también en Portugal entre *literacia* y *alfabetização*. De este modo, *literacy* “se operacionalizó en varios programas de evaluación desarrollados en ellos respecto del nivel de competencias de lectura y escritura de la población” (Soares, 2017b, p. 31). Así, *literacy*, se impuso sobre *alfabetización* y su sentido se restringió al dominio del sistema de escritura. De hecho, Soares (2017b) ubica el antecedente de estos replanteos conceptuales para la invención de nuevos objetos en la producción de políticas educativas del área hacia finales de la década de los años 70 con:

la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) de ampliación del concepto de *literate* (alfabetizado) al de *functionally literate* (funcionalmente alfabetizado) y, por lo tanto, la sugerencia de que las evaluaciones internacionales sobre el dominio de competencias de lectura y de escritura fuesen más allá de medir solo la capacidad de saber leer y escribir (p. 31).

En el caso de Brasil, dicho proceso derivó, y sigue hasta la actualidad, en la oposición entre *alfabetização* y *letramento* (Soares 2017a y b), expresiones que en nuestro ámbito local se corres-

ponden con *alfabetización inicial* y *las prácticas sociales de lectura y escritura/prácticas del lenguaje/prácticas letradas* [énfasis agregado] (Cuesta, 2024).

Tal es así que David Pearson (2004, p. 218), historiador de la alfabetización estadounidense citado antes —quien como Soares (2017a) aborda las implicancias de las *Reading Wars*—, estudia con especial atención las necesidades de las políticas en la historia reciente de la oposición entre enseñanza constructivista y enseñanza explícita (o directa). El autor particularmente analiza las raíces del fracaso del *Whole Language*, devenido en “pedagogía constructivista” en cuanto “*Conventional Wisdom*” — algo así como “saber hegemónico” — perspectiva en la que él mismo se formó y, por ello, resultan de interés sus revisiones críticas. Si bien, como señala Maria do Rosário Longo Mortatti (2011), historiadora de la alfabetización en Brasil, los derroteros de los conceptos sobre la alfabetización asumen distintas particularidades según cada país, es relevante destacar que tanto esta autora como Pearson (2004) observan que los constantes replanteos de las referencias atribuidas a la alfabetización son un “fenómeno de naturaleza predominantemente pedagógica/didáctica constituido históricamente en relación directa con procesos de escolarización y urgencias políticas y sociales” (Mortatti, 2011, p. 9). Para Pearson (2004) este fenómeno, motorizado por diversos factores, deriva hacia fines de los años 90 e inicios de los 2000 en los EE. UU. en un serio cuestionamiento al “*Whole Language* —respaldado por sus primos intelectuales (la escritura como proceso, la lectura basada en la literatura y el currículo integrado)— que estaba a punto de asumir la posición de saber hegemónico en el campo” (Pearson, 2004, p. 220). De

modo que “el péndulo del debate pedagógico comenzó a oscilar de regreso hacia el extremo de la instrucción de habilidades [*skills*] *phonics*<sup>5</sup> en el *continuum* del currículo y la enseñanza” (Pearson, 2004, p. 220). De esta manera, luego de enumerar dichos factores, el autor se detiene en los siguientes:

(d) un cambio de paradigma en la ideología de la investigación sobre la lectura; (e) la creciente politización de la agenda de investigación y política de lectura; (f) la presión en aumento para que los educadores de todo tipo, especialmente los maestros alfabetizadores, produzcan resultados medibles; y (g) la pérdida de la autoridad moral [del *Whole Language*]. Todos estos factores, pero especialmente los indicados desde la (d) hasta la (f), convergieron en un solo punto: el componente *Reading First* de la Ley *No Child Left Behind* de 2001 (NCLB, 2002) (Pearson, 2004, p. 220).

Como sintetiza Pearson (2004), luego de que en los años 70, 80 y 90 se posicionaran las definiciones curriculares sobre la lectura propias del *Whole Language*, que para el caso de Brasil y Argentina se vehicularon en sus apropiaciones por parte de los

---

<sup>5</sup> En realidad, la expresión en inglés es *skills phonics*, o solo *phonics*, que, como explica Soares (2017a) no tiene traducción exacta al portugués. Lo mismo sucede con el español, de aquí que su traducción más cercana sea “lo fonético”, pero no se debe olvidar que se trata de un método de enseñanza de la lectura: “En el área de enseñanza puede encontrarse más frecuentemente —en la bibliografía en lengua inglesa— la expresión *phonics instruction* para la referencia al componente del proceso de alfabetización que focaliza las relaciones fonema-grafema. No parece entonces apropiado traducir *phonics* o *phonics instruction* por *método fónico* como ha ocurrido entre nosotros, ya que esta expresión tiene una connotación específica, designa un determinado *método* de alfabetización que estuvo, y a veces está, presente en las escuelas brasileñas. Es un método que restringe el proceso de aprendizaje inicial de la lengua escrita solo a la adquisición del sistema de notación alfabético” (Soares, 2017a, p. 347). Por lo tanto, mantengo el término en inglés *phonics* pues, además, dicha literatura científica lo diferencia de *phonetic*.

estudios de la psicogénesis del lenguaje escrito (Perla, 2021; Soares, 2017a), desde los años 2000 y hasta el presente, con los argumentos devenidos de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, se asiste a la reinención de las premisas basadas en el entrenamiento fonémico de niños y niñas.

Otra vez, observado el fenómeno en perspectiva histórica, para los años 80 el *Whole Language* “entra en la escena de los estudios sobre la lectura” con sus “raíces en la pedagogía centrada en el niño inspirada en Dewey, como en los movimientos del currículum integrado muy populares en Inglaterra, Australia y Nueva Zelanda”. Así, “el trabajo orientado a la psicolingüística de Roger Brown (1970), Frank Smith (1971) y Kenneth Goodman (1965 y 1969) transmitió el mensaje de que la lectura era más un lenguaje en sí mismo que un proceso perceptivo”. Y, dicho trabajo sumado a la definición de “la comprensión lectora inspirada por la revolución cognitiva en psicología [...] estableció al significado como el núcleo, no como el resultado de la lectura”. Con ello, también se estableció que “todo lenguaje y, por lo tanto, todo aprendizaje referido a la alfabetización está basado en motivaciones materiales de la interacción humana” (Pearson, 2004, pp. 217-218). De modo que, “el control de vocabulario, ya debilitado en los años 70 en respuesta a las advertencias de Chall (1967) fue prácticamente abandonado a principios de los años 90 y reemplazado por los intentos de incorporar más literatura”, esto es que “*phonics* junto con otras habilidades quedó en un segundo plano y la literatura pasó a ser el centro de la escena” (Pearson, 2004, p. 219). En consecuencia, se produjeron las “bajas curriculares”, es decir la omisión o desplazamiento ha-

cia “apéndices de los programas” de la “instrucción de habilidades” referidas a la alfabetización inicial, incluidas las gramaticales, ahora sustituidas por “las auténticas oportunidades de la lectura”, por “la lectura basada en la literatura”, aunque “muchos lectores recién iniciados no captan el principio alfabético por pura inmersión en materiales escritos o escuchando a otros leerlos en voz alta” (Pearson, 2004, p. 221). Sin embargo, la premisa de que la enseñanza de la lectura es lograr “*active meaning makers*” (creadores/productores activos de significado) se impuso más allá de sus detractores y a fuerza de conseguir adeptos (Pearson, 2004, p. 220). Al igual que en Latinoamérica de la mano de la psicogénesis del lenguaje escrito (Perla, 2021).

Para ilustrar este proceso de definición curricular del lector que crea/produce/construye significado, vale la pena traer un único ejemplo que acompaña la validación del análisis histórico de Pearson (2004), ya que resulta más que elocuente para quienes estén en tema. Se trata de la centralidad de la literatura para el *Whole Language* devenido en pedagogía o enseñanza constructivista. Un trabajo bastante mencionado en nuestro país para los años 90 (Cuesta, 2011) es *Teaching Reading Comprehension. Meaning Makers at Work* de Trevor H. Cairney (1990). En español, se publicó en el año 1992 bajo el título *Enseñanza de la comprensión lectora*, aunque no de manera completa debido a la supresión de su segunda parte: *Productores/creadores de significado en acción/en la práctica*. Cairney (1992) explica en el Prefacio de su libro (utilizo la traducción al español) cómo llegó a especializarse en la investigación sobre la comprensión lectora llevada a cabo en Australia, de acuerdo con el impacto que tuvieron “las teorías de la lectura” de Kenneth Goodman “basadas en el significado” (pp. 9-

10). Cairney (1992) apela a su propio trabajo como docente en los “distritos occidentales de Sidney” y realizado durante los años 80 para demostrar, según su perspectiva, “que tratar de definir el desarrollo de la comprensión lectora<sup>6</sup> como un fenómeno relacionado con técnicas supone dejar de lado la cuestión fundamental de que lo más importante que hacemos, como lectores, es dar sentido a cuanto leemos” (pp. 9-10). De modo que afirma:

En consecuencia, los lectores de este libro deberían intentar abandonar el bagaje de las antiguas definiciones y de los supuestos pasados de moda. En los capítulos que siguen, “comprender” significa saber por sí mismo, construir el significado y, en el proceso, aumentar la propia comprensión del mundo en toda su riqueza textual. El término “enseñanza” se utiliza para representar todo lo que los participantes hacen y dicen para ayudar a otros, que estén en la misma circunstancia, a que lleguen a saber algo por sí mismos. Esperamos que este libro aporte su granito de arena para que el lector progrese en su propia trayectoria intelectual de descubrimiento y que, como consecuencia de su encuentro con este texto, pueda empezar a ver la enseñanza de la comprensión lectora a una luz distinta (Cairney, 1992, pp. 9-10).

Matías Perla (2021), explica en su “reconstrucción histórica de la perspectiva psicogenética” la reutilización fundamentalmente de “la psicolingüística de Kenneth Goodman y Frank Smith” sobre todo en el trabajo de “Ferreiro y Teberosky

---

<sup>6</sup> En Cuesta (2011) estudio cómo desde los años 90 se define el constructo curricular *comprensión lectora*. Sin embargo, aunque en este artículo no pueda profundizarlo, destaco que curiosamente los documentos consultados sobre enseñanza explícita (Shanahan, 2005; BID y Unicef, 2025) asumen la misma definición de la enseñanza constructivista a partir de premisas de Goodman: *comprender un texto es construir significado a través de inferencias*.

(1979)” para sus definiciones acerca de cómo el niño “aprende a leer y a escribir” (pp. 24-27). De todo el relevamiento documental que realiza Perla (2021) para dicha reconstrucción, interesa destacar ahora dos en cuanto instituyen “una connotación fuertemente negativa de la escuela”, mediante su adjetivación como “tradicional” (p. 24) Así, cita el autor de Ferreiro y Teberosky (1979): “la enseñanza tradicional ha obligado a los niños a reaprender a producir los sonidos del habla”; “en su planteo tradicional, la escuela ignora esta progresión natural” [...] “difícilmente la escuela hubiera podido asumir este ‘saber lingüístico del niño’, antes que la psicolingüística lo hubiera puesto en evidencia”<sup>7</sup> (Perla, 2021, pp. 26-27).

Justamente, y a manera de completar la recapitulación de la sucesión de premisas/definiciones asumidas por la perspectiva psicogenética, importa observar cómo son compartidas por Cairney (1992) en la cita que realicé antes. Es más, como modelo de enseñanza superadora de “lo tradicional” el autor apela al “trabajo por proyectos” focalizado en las “comunidades de creadores de significado” y que inmediatamente denomina “comunidad de lectores y escritores” (Cairney, 1992, pp. 25-26). Para ello, relata la propuesta didáctica de la docente Susan Langbien con niños de 4 años que asisten a una escuela modesta de nivel inicial situada en North Queensland, para la que “los niños se sientan con las piernas cruzadas en una gran alfombra”. Así,

---

<sup>7</sup> Las tres citas son realizadas por Perla (2021): Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. En orden de aparición: p. 25, p. 355 y p. 27.

conversan, escuchan música y sobre todo se centran en “la narración de cuentos”. La clase gira en torno a *Los tres cerditos* en versión de autor y “la atención del grupo se vuelve al personaje del lobo feroz”. La profesora lee en voz alta y solicita comentar el cuento, pedido al que “los niños responden con entusiasmo”. Cairney (1992) retoma algunas de las respuestas, pero se detiene en la de Christian porque “responde con un comentario más sensible y perspicaz: ‘el lobo acabó mal porque trató de hacer daño a los cerditos’” para sentenciar: “Estos niños constituyen una comunidad dinámica de usuarios del lenguaje que disfrutan al compartir la lectura y la escritura” (p. 25). En suma, el autor nos ofrece una explicación bien clara de los núcleos centrales de la enseñanza constructivista hasta el día de hoy, ya que esta secuencia didáctica se reproduce una y otra vez en producciones curriculares varias, con el mismo cuento o con otros (Cuesta, 2024). Secuencias en las que construir significado a manera de comunidad de lectores no es retomar todos los comentarios de los estudiantes sino conseguir uno en particular: la moraleja reinventada en comprensión lectora, esto es en lectura a manera de lo biempensante (v. el comentario de Christian) sea en aulas de la educación inicial, primaria, media o superior a propósito de clases de Literatura, Talleres, llámense de lectura y escritura, de comprensión de textos o de escritura creativa (Cuesta, 2011). Y a razón de variedad de temas como la política o la perspectiva de género, entre otros.

Respecto de nuestra región, en palabras de Soares (2017a), el constructivismo naturalizó como verdad científica el “supuesto de que la apropiación del sistema de escritura es un proceso *na-*

*tural* y de la orientación pedagógica que de él se deriva (esta apropiación ocurre *naturalmente* en un contexto de inserción del niño en la cultura escrita)” (p. 46). Este supuesto, en realidad proveniente del *Whole Language*, y que antes expliqué con Pearson (2004), se presenta en las *Reading Wars* como superador del *phonics*. Entrados los años 2000 dicho supuesto se convierte en centro de la crítica que también continúa hasta el presente, debido a su fuerte ideologización, pues promueve en las orientaciones para la alfabetización inicial la negativización del trabajo docente con la relación sonidos-letras.<sup>8</sup>

Entonces, y como profundizo más adelante, al retomar las denominaciones actuales de ambos polos de la polémica, para la enseñanza constructivista no hay lengua hablada en términos lingüísticos específicos sino un lenguaje oral o una oralidad amañados a los textos escritos, son el leer a través del otro mientras se lee como se puede porque el dominio del sistema de escritura será la supuesta consecuencia del haber disfrutado del cuento o de la poesía en cuestión. Bajo la también supuesta certeza de que quien se alfabetiza lo hace porque de ese modo ingresa a la cultura escrita. Para la enseñanza explícita, no hay lengua hablada en términos lingüísticos cuando postula que el fonema se puede aislar y manipular de manera individual respecto de la cadena fonológica del habla, porque de fondo persiste en una idea de lengua escrita como código. No a manera de este término en su

---

<sup>8</sup> Para un ejemplo de estas orientaciones en nuestro país, v. Aguirre, F. y Chichizola, D. (2021). *Acompañar la alfabetización: un compromiso colectivo*. Ministerio de Educación de la Nación/Secretaría de Educación/Subsecretaría de Educación Social y Cultural. Colección Educación Comunitaria. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007759.pdf>.

uso más popular en el ámbito educativo que nos remite a que, efectivamente, el sistema de escritura es de notación, sino basada en concepciones de conversión y no de representación de los fonemas por los grafemas (Soares, 2017a, pp. 46-47). Asimismo, esta perspectiva confunde que por el principio acrofónico del sistema los nombres de las vocales coincidan con sus fonemas, caso del portugués, también del español, error lingüístico que generalizan a las consonantes.<sup>9</sup> Es decir que cuando se cree que se pronuncian aisladamente a, e, i, o y u, en realidad se están diciendo sus nombres como letras (Cagliari, 2022).

### **Se aprende a leer como a hablar vs. se aprende a leer manipulando fonemas**

Magda Soares (2017a) expone de manera detallada y rigurosa en su libro *Alfabetización. La cuestión de los métodos* los planteos y recortes del objeto de estudio de base de las investigaciones sobre la alfabetización inicial que, de acuerdo con las disciplinas y perspectivas teóricas en las que se inscriben, organiza hacia el interior del *paradigma constructivista* y del *paradigma fonológico*. Y cómo a medida que fueron instituidos a manera de parámetro científico para la ideación de las políticas educativas del área en el continente, años 80 hasta hoy, resultaron en la actual oposición entre enseñanza constructivista y enseñanza explícita. Me resulta imposible en este artículo desarrollar todo el trabajo de

---

<sup>9</sup> V. para el caso de nuestro país: Diuk, B. (2024). *Enseñar a leer y a escribir. Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Siglo XXI, segunda edición.

Soares de más de 300 páginas que ya he citado en una mínima parte. Igual sucede con uno de sus artículos del libro *Alfabetización y Letramento* (Soares, 2017b) en el que la autora postula los conceptos de desinención y reinención de la alfabetización, a partir de la hipótesis de que en el transcurso de los años 80 en adelante el debate abandonó sus premisas teórico-conceptuales para anclarse únicamente en las políticas (vuelvo a este punto en las conclusiones).

Anuncié antes con la misma autora y Pearson (2004) que la enseñanza explícita, más popularmente conocida como enfoque de la conciencia fonológica en los países cuya lengua oficial, o una de sus lenguas oficiales es el español, no puede entenderse si se omite su propia construcción como política educativa, primero estadounidense, para así pasar al ámbito internacional. Esta es una de las dimensiones del problema que recupera y visibiliza Soares (2017a) hacia el final de su trabajo. La enseñanza constructivista y la enseñanza explícita (paradigma fonológico), en sus versos, no dejan de ser otro capítulo más de la larga historia de los métodos de alfabetización. Porque, aunque particularmente desde el paradigma constructivista se siga negatizando el hecho de que la alfabetización inicial requiere de métodos, ha instituido, en su también ya larga historia de saber hegemónico de las políticas del área, cantidad de pautas para el trabajo docente que sintetice antes con Cairney (1992). Y que son explicadas por Perla (2021) para el ámbito local. Una de estas pautas, acaso *dictum*, es que no se deben trabajar las relaciones sonidos-letras (v. antes citas de Perla, 2021), fonemas-grafemas, justamente uno de los pilares de la querrela de los métodos, definición con la que Berta Braslavsky (2014) aborda las disputas

entre los métodos de marcha analítica o sintética y analítica-sintética desde finales del s. XIX y hasta los años 60 del s. XX y que es parte de la bibliografía de Soares (2017a), Mortatti (2011) y Perla (2021). Me detengo en este punto ya que vuelvo a señalar que no importa, de acuerdo con mis líneas de investigación articuladas con la formación de docentes en el tema, escudriñar en las exégesis varias y contrapuestas, tanto de los defensores de la enseñanza constructivista como explícita, sobre aquello de sus investigaciones de base siempre “mal” interpretado de parte de maestros, maestras, profesoras y profesores (Cuesta, 2024). Sino que interesa recuperar las razones por las cuales el movimiento del *National Reading Panel* propone de manera radical lo contrario a la enseñanza constructivista respecto de la relación sonido-letra y, para ello, reinventa a la alfabetización inicial en enseñanza explícita. Esto es la convicción de que dadas “las evidencias científicas” ofrecidas por las investigaciones sobre todo de conciencia fonémica de fines de los años 90 se puede justificar “las habilidades necesarias” para que “a temprana edad todos los niños puedan aprender a leer y a escribir”. Estas citas provienen de *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*, a cargo de Timothy Shanahan, Universidad de Illinois en Chicago (EE. UU.) publicado en el año 2005 (p. 1). Estas habilidades necesarias se presentan como superación de quienes “consideraban que la clave de una buena educación en alfabetización residía en un entorno suficientemente amigable: si las aulas ofrecieran libros atractivos, si no fueran tan rutinarias, si los niños pudieran amar la lectura lo suficiente, entonces leerían” (p. 1). Efectivamente, el documento vuelve a las *Reading Wars* y, de hecho, Shanahan lo dice de manera expresa (2005, p. 1). Así, el

péndulo en cuanto qué orientación de la enseñanza sería “tradicional” o “innovadora” se invierte (Pearson, 2004; Soares, 2017a). El ejemplo que traje con Cairney (1992) pasa a ser lo tradicional y la convicción de que “la conciencia fonémica no es lo mismo que *phonics*” lo innovador, ya que:

La conciencia fonémica no trata sobre cómo se corresponden los sonidos y las letras [decodificar], ni sobre cómo pronunciar las letras para formar palabras; se trata simplemente de escuchar, pensar y manipular los sonidos individuales dentro de las palabras (p. 6).

Sin embargo, el mismo Shanahan (2005) explica antes:

La conciencia fonémica es la capacidad de oír y manipular los sonidos individuales dentro de las palabras (los sonidos dentro de las palabras se llaman fonemas, por lo cual la conciencia de estos sonidos es conciencia fonémica). Las palabras habladas [*Spoken words*] están compuestas de sonidos. Por ejemplo, la palabra *cat* tiene tres sonidos o fonemas: /c/ /a/ /t/ (la notación lingüística convencional separa los sonidos o fonemas individuales con barras diagonales). La palabra *bike* también tiene tres fonemas: /b/ /i/ /k/; la conciencia fonémica se refiere a la conciencia de los sonidos, no de las letras. La palabra *bike* tiene cuatro letras, pero solo oímos tres fonemas cuando es hablada [*spoken*]. Para la mayoría de los adultos, dividir palabras como *cat* o *bike* en sonidos constituyentes es fácil, pero para los niños pequeños la tarea puede ser formidable: las palabras parecen “explotar” como un solo sonido -*cat*- a diferencia de conjuntos de sonidos más pequeños (p. 6).

Con ello, el autor justifica “*The teaching of phonemic awareness*”, la enseñanza de la conciencia fonémica, esto es “enseñar a los niños a identificar los sonidos individuales dentro de las pala-

bras”, porque “la instrucción en conciencia fonémica podía mejorarla en los niños” para “un mayor rendimiento en lectura y escritura ortográfica tempranas”, ya que las 52 investigaciones consultadas demostraron que con la mencionada instrucción “los efectos en la lectura fueron evidentes al medir tanto el reconocimiento de palabras como la comprensión lectora” (Shanahan, 2005, p. 8). Todo ello es la enseñanza explícita que siguiendo con Shanahan (2005, p. 6), remite a la palabra hablada (*Spoken Word*) y no a la pronunciación (*pronunciation*) que vincula con “decodificar” esto es “analizar las letras de una palabra para determinar su pronunciación; traducir de un formato de mensaje a otro, como de un texto impreso a una pronunciación”. Así, el documento dirigido a los docentes desplaza la manera de entender las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita conforme el *phonics* clásico de la escolarización estadounidense que “enseña a los estudiantes a utilizar la relación entre letras y sonidos para traducir el texto impreso en pronunciación”, con lo cual “incluye la enseñanza de los sonidos de las letras, cómo se pronuncian los patrones ortográficos (*spelling*) complejos y cómo utilizar esta información para decodificar o sonorizar las palabras” que no debe descartarse pero “debería considerarse más adecuadamente como parte del contenido de la enseñanza de la lectura”, porque “la capacidad de utilizar *phonics* debería ser uno de los resultados” (Shanahan, 2005, p. 11).

El documento es extenso y no puedo dar cuenta ahora de su totalidad. Lo que importa señalar es que sus definiciones curriculares, retomo este concepto de análisis, se reproducen en toda propuesta basada en la enseñanza explícita, y que las más recién-

tes articulan fundamentos basados en estudios de las neurociencias (Soares, 2017a). Además, importa focalizar en las pautas de trabajo para la docencia que claramente borran, como es claro en Shanahan (2005) antes citado, el estatuto lingüístico del fonema y que suponen una didactización que también desconoce el sentido de las investigaciones sobre conciencia fonológica y fonémica de las teorías del desarrollo de la adquisición de la lectura que, como explica Liberman (1999), y también Soares (2017a), siempre se condujeron a lograr explicaciones sobre cómo los niños progresan en sus dominios del principio alfabético en cuanto la alfabetización inicial y respecto de la lectura. Es decir, las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita en la alfabetización inicial siempre son asunto de fonemas y de letras, no solo de los primeros. De hecho, las investigaciones privilegiadas por el movimiento del *National Reading Panel* son “de evaluación de la conciencia fonémica” que “demandan de los niños, contradictoriamente, respuestas a tareas que exigen reconocimiento y manipulación de fonemas aislados de la cadena sonora de la palabra” (Soares, 2017a, p. 196). Con ello, el tipo de tareas que pasa a citar Soares son indicadas tanto para los programas de lectura a manera de pautas para los docentes, como utilizadas en las mismas investigaciones que, justamente, consulta hasta el día de hoy el *National Reading Panel*:

Por ejemplo, de acuerdo con la evaluación de la literatura científica sobre la alfabetización del *National Reading Panel* (NICHD, 2000b), se puede observar cómo en todas las tareas que comúnmente son utilizadas en las investigaciones de conciencia fonémica se identifica el supuesto de que los fonemas pueden ser oralmente pronunciados y manipulados:

- aislar un fonema en la palabra (ejemplo: ¿cuál es el primer fonema en la palabra *pato*?),
- identificar el fonema igual en diferentes palabras (ejemplo: ¿qué fonema se repite en las palabras *bico* [pico], *bola*, *bule* [tetera]?),
- categorizar el fonema diferente en una secuencia de palabras (ejemplo: ¿cuál palabra comienza con un fonema diferente en *bola*, *bota*, *rota* [ruta]?),
- juntar fonemas presentados separadamente para formar una palabra (ejemplo: ¿qué palabra es /l/ + /u/ + /z/?),
- dividir o contar fonemas de una palabra (ejemplo: pronuncie uno por uno los fonemas de la palabra *chave* [llave]; o ¿cuántos fonemas tiene la palabra *chave*?),
- retirar un fonema de una palabra (ejemplo, ¿cómo es la palabra *chave* sin /ʃ/? (NICHD, 2000b: 2, cap. 2, en Soares, 2017a, p. 197).<sup>10</sup>

Aunque como explica Pearson (2004) durante todo el derrotero de elaboración de las definiciones curriculares de la enseñanza explícita que llevan a la sanción de la ley *No Child Left Behind* el 8 de enero de 2002, tras ser convalidada por el presidente George W. Bush, hubo innumerables críticas —especialmente porque operó como reforma de la *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) de 1965 para atar los resultados de las pruebas estandarizadas al acceso de financiamiento federal— y aunque se propuso una posición alternativa *Balanced Literacy*, aquí conocida como enfoque equilibrado, particularmente el componente *Reading First* de dicha ley cobró fuerza en EE. UU.

---

<sup>10</sup> Soares adapta los ejemplos del inglés al portugués.

y a nivel global (p. 221). Esto es, las tareas antes citadas con Soares (2017a). Y, con ello, exacerbó el pilar de la enseñanza de la conciencia fonémica como cité con Shanahan (2005) quien en varios momentos del documento desaconseja dedicar demasiado tiempo a la conciencia fonológica, esto es la manipulación y segmentación de las sílabas. Sucede que las sílabas sí se pueden aislar, segmentar y manipular, recombinar en nuevas palabras, por ello han sido protagonistas en la larga historia de los métodos de alfabetización luego del abandono del deletreo (Braslavsky, 2014) porque la sílaba es la unidad que permite visibilizar rápidamente la relación entre la lengua hablada y la lengua escrita, no así el fonema que requiere de la ortografía para su reconocimiento (Soares, 2017a; Cagliari, 2023). Vuelvo sobre este punto más adelante.

Quien mejor ha explicado los equívocos de estas premisas de la hoy enseñanza explícita para sus definiciones curriculares, es Alvin Liberman (1999). También citado por Soares (2017a) para la fundamentación de que el fonema no es aislable ni manipulable en la pretensión de ser pronunciado individualmente (recorro a esta cita más adelante). Es más, al retomar nuevamente a Shanahan (2005) hay que tener en cuenta para las explicaciones que siguen que incluso el constructo enseñanza explícita diferencia *Spoken Words* (conciencia fonémica) de *pronunciation* (*phonics*) y con ello justifica que el fonema es un sonido, a manera de una emisión vocal. Liberman (1999) es uno de los precursores estadounidenses de la teoría del habla con bases en los estudios biológicos y psicológicos sobre el lenguaje que, también, realizó aportes a las investigaciones sobre el rol de la conciencia fonémica en la alfabetización inicial. En su artículo “*The Reading*

*Researcher and the Reading Teacher Need the Right Theory of Speech*” realiza una revisión crítica del estado de los desarrollos de las teorías del habla de fines de los años 90 para sentenciar, como se expresa en el título, que todavía no se ha llegado a su versión correcta que colabore con la comprensión de la adquisición de la lectura. Así organiza la revisión crítica de lo que denomina “teoría horizontal del habla” que reproduce, a su manera, el mismo error conceptual que el *Whole Language*:

la teoría horizontal del habla no puede dar sentido a la diferencia de dificultad entre el habla que el niño ya domina y la habilidad de lectura que adquirirá. Esta falla [de la teoría] es justificación suficiente, de hecho, para un supuesto fundamental adoptado por los avatares del *Whole Language*, basado en que no existe tal diferencia relevante. Por lo tanto, concluyen que al niño se le debe enseñar a leer tal como, presuntamente, se le enseñó a hablar. Confío en que los investigadores de la lectura que aceptan tácitamente la teoría horizontal del habla nunca pretendieron que esta justificara al *Whole Language*, pues seguramente comprenden que el habla es natural de una manera que la lectura no lo es. Prefiero hacer la suposición más caritativa de que el impulso dado al *Whole Language* es una consecuencia no deseada de arraigar irreflexivamente una teoría de la lectura en la teoría del habla equivocada (Lieberman, 1999, p. 98).

Pero, cuáles son las razones de tamaña afirmación. Soares (2017a) lo explica con claridad. Para los psicolingüistas del *Whole Language*, recordemos también recuperados por Pearson (2004) y Perla (2021) como referencias de las definiciones curriculares de la enseñanza constructivista, fundamentalmente Frank Smith y Kenneth Goodman, *aprender a leer es igual que aprender a hablar*. Expone Soares a quien me permito citar de manera extensa:

A principios de la década de los 70, la teoría de la lectura propuesta por Frank Smith [...]comenzó a ejercer una gran influencia en la alfabetización de los países de habla inglesa. Partiendo de la idea de que “cada lectura de la escritura es interpretación, atribución de significado a la escritura” (Smith, 2004: 3), el autor argumenta que el niño aprendería a leer —aprendería a dar sentido a un texto— tan naturalmente como aprende a darle sentido al mundo que lo rodea, tan naturalmente como aprende a hablar. El aprendizaje de la escritura sería, por lo tanto, un proceso similar al de la adquisición del habla, diferenciándose de este último solo por el hecho de tener como objeto la lengua *visible* en lugar de la lengua *sonora*. En consecuencia, según esta teoría, del mismo modo que el niño adquiere el habla —mediante las oportunidades de escucha y habla que le brinda un contexto motivante, receptivo y significativo— generando y poniendo a prueba hipótesis, también aprende a leer y escribir (Soares, 2017a, p. 39).

Así, durante los mismos años 70 en los que Smith desarrolla su teoría de la lectura, Goodman formula la suya bajo los mismos presupuestos redoblando la apuesta de la suposición de que *leer y escribir se aprende de manera natural al igual que hablar y escuchar*. Sin embargo, el trabajo de Goodman que sienta las bases de su propia teoría y que será faro de los desarrollos en el tema, tanto en inglés como en español, es “*Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*” publicado en 1967. En él, Goodman (1967) plantea que “la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico” porque se basa en “una interacción entre el pensamiento y el lenguaje” (p. 126) —ya lo vimos con Pearson (2004)—. En efecto, Goodman (1967) presenta casos de análisis para su argumentación que se corresponden con dichos juegos de los que releva errores que, según su perspectiva, se explican de acuerdo con las distintas anticipaciones/predicciones que efectúa el lector. De modo que

el hallazgo refutaría el hecho de “creer que el insumo gráfico se recodifica de manera precisa y secuencial como insumo fonológico y luego se decodifica bit por bit” (p. 132). Así, para Goodman (1967) el error no es tal sino la incompreensión de que “el lector debe realizar dos tareas al mismo tiempo” esto es “producir un equivalente en lenguaje oral del insumo gráfico que constituye la señal en la lectura, y también debe reconstruir el significado de lo que está leyendo”. Y luego, sentencia “el emparejamiento en el modelo de interpretación de Chomsky es, en gran medida, lo que prefiero llamar una operación de recodificación”, porque “el lector recodifica el insumo gráfico codificado como una salida fonológica u oral” (p. 131), ya que:

Normalmente, el significado no interviene en ninguna medida. Esta recodificación incluso puede ser aprendida por alguien que no hable el idioma en absoluto. Por ejemplo, el niño del bar-mitzvah puede aprender a recodificar la escritura hebrea como hebreo oral cantado sin tener capacidad para entender lo que está cantando; pero cuando el lector se involucra en el análisis semántico para reconstruir el significado del escritor, solo entonces está decodificando (Goodman, 1967, p. 131).

La apelación a Noam Chomsky corresponde a la apropiación y redefinición de sus conceptos de habla innata, competencia y conciencia lingüísticas, actuación, gramática universal y como vemos en la cita, recodificación y codificación por parte de Goodman y a propósito de la conferencia que el primero dictó en la Universidad de Cornell en junio de 1965, titulada *Lecture at Project Literacy* (Conferencia en el Proyecto de Alfabetización) y que referencia en la bibliografía de su artículo. Esta conferencia fue dictada en el marco de las investigaciones financiadas por la

Oficina de Educación del gobierno de los EE. UU., durante el mandato de Lyndon B. Johnson, y luego publicada en los *Project Literacy Reports* (1964-1968). De nuevo, se trata de la investigación financiada para la elaboración de políticas públicas con el objetivo de impactar en los programas y diseños curriculares del sistema educativo para atender a sus urgencias. Una de ellas, la alfabetización. En el informe de 1969, redactado por el director del proyecto Harry Levin y Joanne R. Mitchell del Departamento de Psicología de la Universidad de Cornell (Ithaca, Nueva York) se expresa el objetivo de sus acciones dirigidas a crear “laboratorios y departamentos de educación estatales”, que sirvieran a “la investigación esencial para comprender la adquisición de las habilidades de lectura”. Así,

El principal esfuerzo al inicio fue reunir a investigadores y educadores de una variedad de disciplinas para planificar estudios que, tomados en su conjunto, nos brindaran resultados más sustanciales de lo que podrían proporcionar des-coordinados (Levin y Mitchell, 1969, p. 1).

Por lo tanto, la coordinación de los distintos investigadores convocados, además de Chomsky,<sup>11</sup> el mismo Levin, y otros, tenía el sentido de convertir las aulas en laboratorios experimentales y a los docentes en las armas de los mismos estudiosos. Porque:

Ciertos comportamientos de aprendizaje se estudian mejor de manera experimental, de modo que los efectos de una o más variables designadas puedan aislarse. Sin embargo, llega

---

<sup>11</sup> Matías Perla (2021) también explica cómo la psicogénesis del lenguaje escrito retoma conceptos chomskianos referidos a “la distinción chomskiana entre *competencia* y *desempeño* en aras de deslindar aquello que el niño puede y sabe en cuanto a su lengua” (p. 26).

un momento en que la estrechez de miradas inherentes a tales estudios hace necesario observar al aprendiz y registrar toda la gama de influencias que producen los resultados. Una razón para hacerlo es que, incluso cuando un experimento puede especificar los ingredientes que deberían formar parte de un buen programa de lectura –al igual que los ingredientes de un pastel (y hasta ahora la investigación solo ha indicado que varios pasteles son posibles)–, todavía no puede darnos la receta. Para llevar la analogía más lejos: ¿el éxito en la lectura requiere una cucharada de refuerzo positivo o una libra? ¿Está permitido sustituir un programa de fonética por el I/T/A (*Alfabeto de Enseñanza Inicial*)? ¿Se comienza con el significado y luego se añade la fonética, o viceversa? Hasta el momento, no se han especificado ni el número total de ingredientes, ni las cantidades exactas, ni la mezcla óptima (Levin y Mitchell, 1969, p. 1).

Creo que esta cita es más que ilustrativa: todo se trata de llegar a una receta, ya no de los métodos de alfabetización, siempre criticados y negativizados como receta, sino que es la receta que psicólogos, lingüistas y psicolingüistas puedan ofrecer. De hecho, Goodman (1967) llega a este punto en su artículo, respondiendo a la pregunta de si se comienza por el significado con sí. Ya que, el lector:

Predice y anticipa sobre la base de esta información, extrayendo del texto solo la muestra necesaria para confirmar su suposición de lo que viene, para activar más información semántica y sintáctica. La redundancia y las restricciones secuenciales del lenguaje, a las que el lector reacciona, hacen posible esta predicción (p. 132).

Así, leer es igual a aprender a hablar porque en el habla se observan las anticipaciones/predicciones que realiza el lector en sus interacciones con los materiales escritos; en una lógica de suposiciones que confirma al activar más información semántica

y sintáctica que el autor entiende, junto con Chomsky, como universales del lenguaje. Con ello, Goodman (1967) pasa a afirmar la realidad de que, según él, la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas y que esta debe orientar la enseñanza, acaso, deba ser la receta demandada por el *Literacy Project* (Levin y Mitchell, 1969). Dice Goodman (1967) y sin rodeos:

Dado que [los niños] deben aprender a jugar al juego de adivinanzas psicolingüístico a medida que desarrollan su capacidad lectora, los métodos y materiales eficaces utilizados por docentes que comprenden las reglas del juego deben ayudarlos a seleccionar las pistas más productivas, a utilizar su conocimiento de la estructura del lenguaje para recurrir a sus experiencias y conceptos; porque se los debe ayudar a discriminar entre la información disponible más y menos útil. Afortunadamente, esto guarda un paralelismo con los procesos que utilizaron al desarrollar la capacidad de comprender el lenguaje hablado. George Miller ha sugerido que “[...] los psicolingüistas deberían intentar formular modelos de actuación que incorporen [...] componentes hipotéticos de almacenamiento y procesamiento de información que puedan simular el comportamiento real del usuario del lenguaje” (p. 134).

Estas premisas de la teoría de Goodman asumen mayor protagonismo a medida que avanzan las décadas persistiendo cada vez más en, como explica Soares:

la presunción de que el niño descubrirá el principio alfabético y se apropiará del sistema alfabético de escritura y sus convenciones mediante un proceso similar al de la apropiación de la cadena sonora del habla (2017a, p. 40).

La autora cita al mismo Goodman en un trabajo de los 80:

¿Por qué las personas crean y aprenden la lengua escrita?  
¡Porque la necesitan! ¿Cómo aprenden la lengua escrita? De

la misma manera que aprenden la lengua oral, usándola en eventos letrados auténticos que responden a sus necesidades (Goodman, 1986, p. 24 en Soares, 2017a, p. 40).

Es parte de lo que ya expliqué antes con Cairney (1992) a quien me permito no reiterar para seguir avanzando en la exposición que necesita regresar a Liberman (1999). El autor reordena la situación de análisis para su revisión crítica, pues no se trata de que leer es equiparable a hablar. Aún menos, se trata de conceptualizar al habla redefinida como lengua oral, o lenguaje oral, a propósito de la lectura en voz alta de textos y las preguntas del investigador que los niños responden a manera de juegos de adivinanzas (Goodman, 1967) o, de hipótesis (Smith en Soares, 2017a). Ni tampoco es la presunción de que un fonema es un sonido que se aísla y manipula al interior de una palabra hablada, de acuerdo con Shanahan (2005).

Para Liberman (1999) todo lo anterior radica en una confusión basada en homologar el habla con la lectura, ya sea el habla como conversación, ya sea el habla como una fonémica. Así las dos posturas incurren en la misma equivocación conceptual porque no atienden al hecho de que el habla guarda paridad con la lectura, pero no son lo mismo, porque la lectura debe lidiar con el principio alfabético del sistema de escritura, justamente, en la alfabetización inicial.

Por ello, explica Liberman (1999) que la teoría del habla horizontal, y cuyos preceptos han sido llevados a la educación, postula que en los “eventos comunicativos”, definidos como “comunicación bidireccional”, las “representaciones fonéticas” son “primarias [una] es generalmente motora y la otra generalmente

auditiva; por lo tanto, ambas se parecen”, también supone “que la capacidad de los hablantes para comunicarse en un código común debe haber sido establecida por un acuerdo calculado y luego mantenida a través de las generaciones mediante una instrucción deliberada, exactamente como se ha hecho con la lectura y la escritura” (p. 99). Cuando, por el contrario, desde la teoría vertical de Liberman, es decir modular, se trata de que el habla es “coevolución” de tipo biológica, cultural y lingüística que explica las razones por las que el lenguaje como capacidad humana haya desarrollado “sistemas fonológicos y fonémicos” para cada lengua que “se reordenan para transmitir nuevos significados”. Por lo tanto, es imposible obviar en una teoría del habla que “el lenguaje [humano] es diferente de una manera profundamente importante, porque es abierto, capaz de codificar un número infinito de significados” (Liberman, 1999, p. 100).

De acuerdo con las razones antes expuestas, Liberman (1999) afirma que el habla se distingue por “gestos elementales [que] evolucionaron con el lenguaje, específicamente al servicio de una función fonética”, esto es que “son fonéticos *ab initio*, y no requieren ninguna traducción cognitiva para serlo”, así “la evolución favoreció aquellos gestos que se prestaban a ser entrelazados, superpuestos y fusionados; es decir, coarticulados” (p. 107). Por consiguiente, hacen que el fonema no sea explicable como un sonido que incluso una persona pueda emitir a través de tal o cual gesto vocal, por ejemplo, un grito.

De modo que, para Liberman (1999) las teorías del habla horizontales son parte de los equívocos también diseminados en la educación por el *Whole Language* en cuanto le han dado el pretexto para la separación y exclusión del habla conforme la lengua

en la que el niño se alfabetiza, que vincula en la lectura mediante la relación de paridad, no de igualdad. Mientras que el *Whole Language*, exacerba la homologación entre lengua hablada y lectura con el fin último de construir el significado, que ya expliqué antes, los defensores de que “los elementos del habla son sonidos” suponen que “la naturaleza esencialmente particulada del habla se manifestaría en la superficie acústica, en cuyo caso el habla sería un alfabeto acústico” (Lieberman, 1999, p. 104). Esto es el movimiento del *National Reading Panel* y su idea de enseñanza de la conciencia fonémica como enseñanza explícita.

En términos de la alfabetización inicial, tales radicalismos y equívocos respecto de las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita focalizados a propósito de la lectura, derivaron en equívocos relevantes para la orientación de la enseñanza. Dice Lieberman (1999):<sup>12</sup>

Por lo tanto, decirle a un niño que la palabra *bag* (bolsa) consiste en tres sonidos que se suceden en una secuencia temporal estrecha es decirle una mentira. Es una mentira piadosa, supongo, muy parecida a la de los bebés y la cigüeña, y es una mejor mentira que aquellas que harían creer al niño que la palabra es solo un significado o un dibujo, o que en realidad no importa exactamente qué es, siempre y cuando el lector la adivine por las ilustraciones o el contexto y logre, de vez en cuando, entrar en el campo semántico correcto — por ejemplo, leyendo *bag* como *sack*—. [...] Desafortunadamente para los [lectores] principiantes, lo que está allí en blanco y negro son letras discretas (separadas), pero la palabra no está formada por sonidos correspondientemente discretos. Aun así, estamos seguros de que las palabras sí se

---

<sup>12</sup> Esta cita también es realizada por Soares (2017a, p. 197) en su primera parte.

descomponen en las piezas sin significado que representan las letras individuales, ya que, si no fuera así, la transcripción alfabética no sería posible. Queda, entonces, que la teoría correcta resuelva este asunto problemático y así familiarice al docente con la verdad sobre el principio alfabético (p. 104-105).

Que la transcripción alfabética sea posible no significa que sea la escritura alfabética y ortográfica propiamente dicha, como los fonemas no son un alfabeto acústico. Este nudo problemático propició el desarrollo de los estudios sobre conciencia fonémica que tuvieron de precursora a Isabelle Liberman, como explica Alvin Liberman, quien ya había demostrado que “basta con comprender que es incorrecto simplemente porque, dada la necesidad de partículas invariantes, discretas y categoriales, no sería posible decir *bag* (bolsa) con un alfabeto acústico, sino solo algo como *buh* o *guh*; y decir eso no es hablar, sino deletrear (p. 104).

Se trataría de un deletrear un supuesto alfabético acústico, de nuevo, un sonido inexistente en el habla y que por ello no es un fonema.

### **Algunas conclusiones: retornos a lo obvio**

El artículo de Liberman (1999), escrito un año antes de su muerte, sigue aportando a la comprensión de la situación actual acerca de las elaboraciones de definiciones curriculares sobre la relación entre lengua hablada y lengua escrita en la alfabetización

inicial. Incluso, respecto de las diferencias sustanciales que presentan las distintas lenguas para con dicha relación (lamento no disponer de la extensión suficiente para exponerlo en toda su plenitud). Esto es, como Señala Soares (2017a), que uno de los problemas de arrastre en este sentido ha sido desconocer, en los desarrollos de las ahora enseñanza constructivista y enseñanza explícita (en portugués y español), que las investigaciones psicolingüísticas y de adquisición de la lectura con base en la conciencia fonémica que convalidan son para la alfabetización en inglés. Por ello, Soares (2017a) afirma que en dichos desarrollos se omite sistemáticamente la profundidad ortográfica de cada sistema de escritura y sus diferencias respecto de su mayor o menor opacidad en relación con la lengua hablada (pp. 87-122). A modo de vincular todo lo antes expuesto, retomo a Liberman (1999) quien imagina una posible conversación con Isabelle, su esposa ya fallecida unos años antes:

Si Isabelle hubiera leído este artículo, habría reaccionado con su característica agudeza para reducir mis extensos comentarios a la afirmación, aparentemente obvia, de que el habla es lenguaje, mientras que el alfabeto solo se refiere a él (p. 109).

La conversación imaginaria, que incluye a la abuela de Isabelle, culmina en el acuerdo sobre la necesidad de explicar lo obvio porque “podría ayudar a orientar al investigador de la lectura y al docente hacia una mejor comprensión del principio alfabético” (Liberman, 1999, p. 109). Justamente, este sigue siendo el *quid* de la alfabetización inicial, agregados los principios acrofónico y ortográfico, que no se puede borrar más allá de todas las pretensiones teóricas devenidas en definiciones curriculares de

la enseñanza constructivista o la enseñanza explícita. El *quid* es que el niño/a (joven o adulto/a) en proceso de alfabetización puede leer “pera” y conocer su significado; sin embargo, luego escribe “pra” y lee “pera” de su propia escritura. El punto clave es que debe aprender que ese “sonido” no es lo que él cree: ya sea que por principio acrofónico lo entienda como el nombre de la letra (“pe”), o que por principio alfabético lo interprete como la sílaba (“pe”). Y que, efectivamente entrelazado, fundido, coarticulado en la cadena sonora del habla, no se destaca en la pronunciación de la palabra. Pues, el fonema /e/ no está contenido en la letra “p”, con lo cual la escritura ortográfica de la palabra requiere de la letra “e” que lo representa: “pera”. Ya que, “pra”, no es una palabra del español porque no significa, no es una combinatoria de los elementos de su sistema. Efectivamente, se trata de recuperar el *Curso de Lingüística General* (Saussure, 1945), tarea que emprenden tanto Soares (2017a) como Cagliari (2022 y 2023). Dice la autora al poner en discusión el concepto de *realismo nominal*:

Según Saussure (2006, pp. 81-82), de quien es el ejemplo: “la idea de ‘mar’ no está ligada por alguna relación interna a la secuencia de sonidos m-a-r que le sirve de significante, podría ser representada igualmente bien por otra secuencia, no importa cuál”. La segunda característica esencial del signo, según Saussure (2006, p. 84), es su carácter lineal: “El significante, que es de naturaleza auditiva, se desarrolla únicamente en el tiempo y tiene las características que toma del tiempo: a) representa una extensión, y b) esta extensión es medible en una sola dimensión, es una línea”. Ahora, como la escritura alfabética es la representación del significante, y no del significado, —el signo es *arbitrario*— y la extensión de la

palabra escrita corresponde a la extensión de la cadena sonora que es el significante —el significante es *lineal*—, las dos caras del signo lingüístico indisociable *en el habla* precisan ser disociadas en la escritura para que se reconozca en ella la representación gráfica del significante en abstracción de su significado (Soares, 2017a, pp. 162-163).

Parafraseando a Liberman (1999) todavía los gestores de las políticas no entienden el principio alfabético o en realidad no quieren pues, de acuerdo con sus propias ideologías políticas, es más fácil inventar mundos felices en los que los niños se alfabetizarán creando significados y disfrutando de la lectura para combatir los discursos de odio, o irán por la vida decodificando, convirtiendo fonemas en grafemas y así saldrán de la pobreza. Pido disculpas si la ironía no es bien recibida, pero verdaderamente me permite sintetizar posicionamientos que no resisten más análisis.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> La ironía se me impone al consultar los últimos documentos de los organismos internacionales sobre alfabetización. La primera afirmación (la alfabetización como lucha contra los discursos de odio), se halla en el documento de la Agenda 2030, ONU en colaboración con la Unesco (2024), *Literacy for empowerment and transformation* (Alfabetización para el empoderamiento y la transformación), disponible en: <https://www.unesco.org/en/articles/literacy-empowerment-and-transformation-new-report-ung-outlines-progress-and-ways-forward> La segunda premisa (salir de la pobreza convirtiendo fonemas en grafemas), se encuentra en la versión en español del documento del Banco Mundial y Unicef, en colaboración con el Panel Asesor Global sobre Evidencia Educativa (GEEAP por sus siglas en inglés), el Ministerio de Asuntos Exteriores, Commonwealth y Desarrollo del Reino Unido (FCDO por sus siglas en inglés) del año 2025: *Enseñanza eficaz de la lectura en países de ingresos bajos y medios: lo que muestra la evidencia*, disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099205202122617855/pdf/IDU-16feb961-8e48-4459-ace9-aa359c59ded2.pdf>

Sin embargo, cuando las líneas de investigación sobre la alfabetización inicial son otras, ya que buscan aportar a la docencia y, con ello, a los estudiantes y a sus familias, se abren otros caminos. Pero son caminos que nos obligan, como dicen los Liberman en su diálogo imaginario, a reconocer lo obvio o, yo diría, a retornar a lo obvio y necesario: el habla es lenguaje y el alfabeto solo se refiere a él. No es aquí el lugar para efectuar el desarrollo de las relecturas de Saussure ni del caso del *Curso* en particular. Para ello, remito a Navarro (2025). Sí, respecto de la línea lingüística de la alfabetización inicial a la que adscribo, aclaro que especialmente se trata del capítulo VI “Representación de la lengua por la escritura” (Saussure, 1945, pp. 51-54). Por ello, la decisión de utilizar los conceptos *lengua hablada* y *lengua escrita*, *palabra hablada* y *palabra escrita*. Ya que:

Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que acaba por usurparle el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo. Es como si se creyera que, para conocer a alguien, es mejor mirar su fotografía que su cara (Saussure, 1945, p. 51).

Sucede que los conocimientos disciplinarios lingüísticos que explican las discrepancias, distancias, paridad, entre la lengua hablada y la lengua escrita en la alfabetización inicial son aquellos ya definidos y sistematizados por la lingüística moderna; más allá de las áreas o perspectivas que posteriormente se desarrollaron

durante todo el siglo XX y hasta hoy. Pues, como explica Cagliari (2023) “no todos los enfoques teóricos de otros campos pueden explicar correctamente ciertos hechos del lenguaje que solo se comprenden a través de estudios lingüísticos”, pero, todavía más esto último no ocurre cuando “para trabajar con la alfabetización, se necesita un conocimiento específico, detallado y altamente complejo sobre cómo funcionan el habla y los sistemas de escritura” y, por tal razón, requiere de “una formación lingüística específica sobre cuestiones de habla y escritura exigidos en/por la alfabetización” (Cagliari, 2023, pp. 8788-8789) que aún no integra la formación docente. En principio, y fundamentalmente, estos conocimientos lingüísticos exigidos en y por la alfabetización inicial refieren a saber qué es un sistema de escritura alfabética y, además, las razones por las que no es posible omitir el hecho de que también es ortográfica. Soares (2017a) sintetiza y explica de manera bien clara:

A diferencia de las escrituras logográficas o ideográficas, que representan los *significados* —el contenido semántico del habla—, la escritura alfabética representa los *significantes* —los *sonidos* del habla— descomponiéndolos en sus unidades mínimas: los *fonemas*. Estos, aunque sean abstractos, no directamente observables, no audibles y no pronunciables de forma aislada, sin embargo, se vuelven *visibles* en forma de letras o grafemas (p. 46).

Esta es la especificidad de la alfabetización inicial en términos estrictamente lingüísticos, aprender qué significa que el sistema de escritura de una lengua alfabética es fonográfico o grafofonémico. Todavía más, alfabetizarse es “aprender con qué letras se escriben las palabras utilizando un sistema ortográfico establecido”, pues “una de las características más importantes de la

ortografía es el hecho de que tiene la función fundamental de neutralizar la variación lingüística” siempre expresada en el habla respecto de la pronunciación; ya que “escribir ortográficamente”, no es ir “transcribiendo la pronunciación específica de las personas, sino que es prestar atención a la elección de letras que indica la ortografía” (Cagliari, 2023, p. 8788). Se trata de la ortografía en su sentido lingüístico estricto, la regla de las grafías de un sistema de escritura alfabético en particular, cuyo dominio resulta crucial para sus dos modalidades de uso: la lectura y la escritura; la escritura y la lectura. ¿Por qué la lectura y la escritura definidas como modalidades de uso? Porque adentrarse en el conocimiento de los sistemas de escritura implica no olvidar su larga historia constitutiva como tecnología humana, social y cultural (Soares, 2017b). Desde esta perspectiva, las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita que va estableciendo quien se alfabetiza siempre tienen como fin último resolver a nivel de la palabra que se lee o se escribe, y viceversa, sus discrepancias (Soares, 2017a), sus distancias arbitrarias producto de la historia milenaria de la invención de los sistemas de escritura (Cagliari, 2022 y 2023). Todo ello significa reconocer, en términos de Cagliari, que “no hay fonema sin palabra, no hay texto sin palabra” (2023, p. 8787). Por lo tanto, es la omisión del fonema respecto de su estatuto lingüístico el mayor equívoco tanto de la enseñanza constructivista como de la enseñanza explícita, sin importar ya si este se consumó en sus investigaciones y referentes autorales de base, o no.

A modo de cierre, afirmo que el trabajo docente en alfabetización inicial sí consiste en dominar el carácter fonográfico/grafonémico del sistema de escritura de la lengua en la que se

realiza. Esto no significa, como ya expuse, que el fonema pueda aislarse y manipularse al hablar, ni que se descuiden las conversaciones propiciadas por la lectura de textos literarios y demás oposiciones. Porque, en realidad, quienes se radicalizan en las oposiciones son “los científicos y los investigadores [que] no toman como objeto de estudio el aprendizaje inicial de la lengua escrita en sí mismo, sino determinado componente de este proceso que es el todo” (Soares, 2017a, p. 34). Agrego que tal radicalización se debe —como también ya fundamenté— al hecho de disputarse el saber hegemónico de las definiciones político-curriculares del área.

En cambio, cuando el objeto de estudio es el trabajo docente, la enseñanza y el aprendizaje realizados en la especificidad del día a día de las escuelas, las teorías de la alfabetización inicial tienen que confrontarse “con prácticas de profesores/as *reales*, con niños *reales*, en contextos *reales*” (Soares, 2017a, p. 12). Solo así se pueden recolocar —o acaso plantear por primera vez en términos didácticos actuales— los aportes de los conocimientos lingüísticos que explican “lo obvio” de las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita. En suma, se trata de conocimientos más que necesarios para la formación docente en alfabetización inicial de grado y continua, ya que de persistir en su omisión difícilmente las buenas voluntades logren abordar la complejidad de sus problemas del presente.

## Referencias bibliográficas

- Braslavsky, B. (2014) [1962]. *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Unipe. Editorial universitaria.
- Cagliari, L. C. (2022). Práticas de alfabetização de crianças e formação de alfabetizadoras. En E. Faria y W. R. Silva (Org.), *Alfabetizações*. Campinas: Pontes Editores, 16-41.
- . (2023). A alfabetização na perspectiva linguística do projeto O Pulo do Sapo. *Revista Fórum Linguístico*, 20 (1), 8787-8799. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8799684>
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.
- Chomsky, N. (1965). Lecture at Project Literacy. *Project Literacy Reports*, (2). Cornell University, 1-8.
- Cuesta, C. (2011). Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>.
- . (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila/UNSAM Edita.
- . (2022). Discusiones sobre la alfabetización en la Argentina: de la querella a la cuestión de los métodos. En *Propuesta Educativa*, 31 (58), 38 - 48. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wpcontent/uploads/2023/04/REVISTA-58-Dossier-pag-38-48.pdf>.
- . (2023). Las lecturas en las clases de literatura como formas de pensar lo literario: desarrollos de investigación en didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica. En K. Velasco Zárate, E. Mendoza Negrete y R. Pardo Fernández

- (Coord.), *Estudios en Lengua, Literatura y Traducción*. Oaxaca de Juárez: UABJO/ENdORA, 39-65.
- . (2024). Beginning Literacy as the Object of Study of Language and Literature Teaching Research, from an Ethnographic Perspective: Contributions to Teacher Training and the Teaching Work. *Global Journal of Humanities and Social Science (G) Linguistics & Education*, 24, 1-12.<https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/103959>
- Goodman, K. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6 (4), 126-135.
- Goodman, K. y Chall, J. (1993). El lenguaje integral vs. Los modelos de enseñanza directa: Debate entre Kenneth Goodman y Jeanne S. Chall. *Lectura y Vida*, 14(4), 13-20.
- Lieberman, A. M. (1999). The Reading Researcher and the Reading Teacher Need the Right Theory of Speech. *Scientific Studies of Reading*, (3)2, 95-111.
- Levin, H. y Mitchell, J. R. (1969). *Project Literacy: Continuing Activities. Final Report*. Cornell Univ., Ithaca, N.Y. Dept. of Psychology. Office of Education (DHEW), Washington, D.C. Bureau of Research.
- Mortatti, M. do R. (Org.) (2011). *Alfabetização no Brasil. Uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica-Marília-Oficina Universitária.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read*. Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Pages/intro.aspx>
- Navarro, P. (2025). Bitácora sobre Saussure. *Revista Saga*, 1 (19), 132-170. <https://sagarevistadeletras.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/378/313>
- Pearson, P. D. (2004). The Reading Wars. *Educational Policy*, 18 (1), 216-252.

- Perla, M. (2021). Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada. Prólogo y traducción de Amado Alonso.
- Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*, North Central Regional Educational Laboratory, Learning Point Associates. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489535.pdf>
- Soares, M. (2017a). *Alfabetização. A questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto.
- Soares, M. (2017b). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. En *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto, 29-50.