
CONSIDERACIONES PARA REPLANTEAR LA LENGUA ESCRITA EN LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE JÓVENES Y ADULTOS

Ana María Méndez Puga

La tarea de reinventar la educación de jóvenes y adultos y la alfabetización es posible si podemos interrogar nuestra práctica desde la incertidumbre llena de esperanza.

Alfredo Ghiso, 1995

La necesidad de reinventar la educación de jóvenes y adultos (EDJA), o por lo menos, de plantear lineamientos, sugerir estrategias y nuevas acciones, precisa de la participación de todos aquellos comprometidos en su construcción.

El tema de la lengua escrita en las propuestas educativas para jóvenes y adultos es un tema polémico. En primer lugar, porque después de 45 años de haberse planteado la alfabetización universal, aún no es posible llegar a ella, entre el llamado analfabetismo absoluto y el analfabetismo funcional se habla de casi mil millones de personas que requieren apoyo para apropiarse de la lengua escrita; en segundo lugar, porque atiende a uno de los problemas esenciales de la escuela: la alfabetización, proceso que es el factor clave para que los niños puedan seguir avanzando en su formación y para que los jóvenes puedan tener un mejor desempeño en la vida cotidiana y de la escuela; y en tercer lugar, porque es el instrumento que posibilita lograr procesos educativos de mayor calidad al permitir interactuar con los otros, a partir de los textos y de las reflexiones y procesos de aprendizaje que éstos posibilitan, así como el ser usuario de un medio de expresión y comunicación.

Es claro que en la mayoría de las propuestas educativas que busca alfabetizar o cubrir déficits de escolarización se siguen observando los mismos resultados -porcentajes mínimos de adultos realmente alfabetizados y jóvenes y adultos con graves deficiencias en el manejo de la lengua escrita-; para justificar dicha situación, los argumentos más comunes son los siguientes:

a) Los jóvenes y adultos tienen poca disposición, habilidades o conocimientos y no se interesan por mejorar su escolaridad. Por lo que se necesitaría vincular mucho más las propuestas a su vida cotidiana, a sus necesidades reales de formación e información.

b) La oferta educativa no es pertinente debido a sus características demasiado genéricas y a lo poco significativa que resulta para los sujetos a los que se dirige.

c) En los contextos rurales o suburbanos, en los que viven cotidianamente los sujetos que participan de las propuestas educativas, se dan muy pocos usos sociales del sistema de escritura, es decir, no existen prácticas culturales vinculadas a la lengua escrita. Lo que generaría la necesidad de apoyar el desarrollo de ambientes más alfabetizadores.

d) Los educadores de adultos no tienen la formación adecuada para trabajar con los adultos, lo que hace necesario un proceso de reflexión sobre su práctica que les permita cuestionarse sus concepciones del proceso de aprendizaje, de las estrategias de enseñanza, de la lengua escrita y del proceso alfabetizador.

A pesar de que los educadores conocemos y manejamos todas esas aseveraciones, hasta la fecha no hemos logrado salvar dichas situaciones y construir propuestas alternativas realmente funcionales, aunque eso no quiere decir que no se haya intentado.

En los últimos diez años se ha buscado replantear el abordaje de la lengua escrita en las currícula de educación básica y alfabetización, haciendo énfasis en la necesidad de un enfoque más comunicativo; sin embargo, el abordaje pedagógico sigue respondiendo a los viejos esquemas de concepción del sistema

de escritura y los resultados siguen siendo desalentadores, tal es el caso de una experiencia de alfabetización con mujeres peruanas,

[...] las alfabetizadas han aprendido la lectoescritura (en quechua en el Cusco y en castellano en Cajamar) pero se trata de un logro precario e insuficiente por sí mismo [...] se corre el peligro de que este logro pueda desvanecerse por falta de una práctica constante de lo aprendido [...] es necesario plantearse el tema de la continuidad educativa (Portocarrero, 1994: 44).

La perspectiva de la que se partió para enseñar a leer y escribir a ese grupo de mujeres peruanas planteó un marcado énfasis en el diálogo y la reflexión de su situación cotidiana en diversos ámbitos -de lo familiar, lo laboral, de las necesidades, de las propuestas de mejoramiento- sin embargo, las formas de acercarlas a la lengua escrita hicieron más énfasis en la repetición oral y escrita de sílabas y palabras derivadas de ellas, que en la reflexión de lo que significa la lengua escrita, de sus usos en esas y otras circunstancias de su vida o de las diferentes formas textuales.

Cuando se intenta discutir la situación anterior con educadores, generalmente se arriba al terreno de los métodos y no a la esencia de los problemas. Es por ello, que los supuestos y referentes que sustentan y explican la forma de propiciar el aprendizaje y el uso del sistema de escritura, deben ser cuestionados, no es posible seguir con la misma discusión centrada en métodos, ello no resuelve el problema.

En función de lo anterior, en este documento se presentan algunas consideraciones, centradas en el análisis de las concepciones que hay en torno al sistema de escritura y a las formas en que se propicia su aprendizaje por parte de jóvenes y adultos, y finalmente, a partir de dichas consideraciones se proponen alternativas para reorientar las propuestas alfabetizadoras.

1. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA Y LAS CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Es necesario replantear una serie de supuestos, primeramente, en torno al sujeto que aprende y en torno al sistema de escritura como objeto de conocimiento,

[...] Tenemos una imagen empobrecida de la lengua escrita: es preciso reintroducir en la consideración de la alfabetización la escritura como sistema de representación del lenguaje. Tenemos una imagen empobrecida del que aprende: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo (Ferreiro, 1986a: 22).

Es fundamental debatir con los educadores, planificadores e investigadores, en torno a la manera en que conciben el sistema de escritura, cuestionar esa idea tan afianzada de que la lengua escrita es escritura; de que es solamente un código, que precisa de ciertas habilidades de relación término a término entre sonido y grafía y de algunas otras habilidades de graficación.

Es también necesario cuestionar la concepción tan enraizada en los educadores de adultos, de que en el aprendizaje de la lengua escrita es necesario alcanzar una primera etapa de aprendizaje "mecánico", para después afianzar lo aprendido, a partir de la ejercitación, situación que ha llevado en educación de adultos a plantear una fase inicial de alfabetización y una segunda de postalfabetización, en la que se arribe a los usos reales a través de situaciones funcionales, lo que se requeriría "[...] es una práctica *constitutiva* del proceso mismo de alfabetización, que sea funcional desde el inicio [...]" (Ferreiro, 1994b: 83).

En ese proceso de problematización y reflexión sería posible hacerse preguntas que generalmente no nos hacemos como educadores ¿qué es leer y escribir?, ¿cómo aprendemos a leer y escribir?, ¿qué otros aprendizajes están involucrados?, ¿cuál

es el proceso para convertirnos en lectores y escritores? A partir de que se vayan encontrando algunas respuestas y se vayan haciendo nuevas preguntas, sería posible encontrarse con concepciones renovadas, en las que se asuma que el aprendizaje de la lengua escrita implica una actividad conceptual compleja, en la que los aspectos mecánicos tienen una mínima parte.

El análisis que se ha hecho del proceso de construcción del sistema de escritura con adultos no alfabetizados, evidencia de manera clara, que la mayoría de los adultos tienen ciertos supuestos y conocimientos respecto de la lengua escrita (Ferreiro y otros, 1986); enfatizan también la importancia de la interacción con los otros, y con actos de lectura y escritura para construir dichos supuestos y conocimientos; e igualmente, de que hay ciertos saberes necesarios para convertirse en lector y escritor, mismos que están en función de la naturaleza del sistema de escritura y de los usos en los diferentes contextos culturales.

Los saberes necesarios para convertirse en lector y escritor, son precisamente los que no se propician, si se asume que los jóvenes y adultos marginados tienen pocas posibilidades de enfrentarse a situaciones reales de uso del sistema de escritura en su vida cotidiana, sería necesario reflexionar profundamente qué les puede aportar el manejo de las familias silábicas, las copias reiteradas, y el por qué no se da tiempo ni espacio para actividades más reales, como la lectura del periódico, el análisis de un poema, el conocimiento y discusión de un acta de compra-venta o un artículo de alguna ley, la elaboración de un instructivo, etcétera.

Es importante el replanteamiento de las situaciones de aprendizaje, tanto a nivel de los contenidos, como de las acciones que se proponen para interactuar con la lengua escrita y para trabajar con lo aprendido.

Investigadores interesados en problematizar la alfabetización, se han planteado, entre otros aspectos, la relación entre oralidad y escritura, cuestionando ciertas concepciones -muy interiorizadas por educadores-, de que al escribir transcribimos lo que decimos y de que los jóvenes y adultos "hablan mal y desconocen el lenguaje de los libros" y por tanto, no pueden apren-

der a leer y escribir. Ambos supuestos, no tienen ningún fundamento y hacen necesario que se reoriente esta relación, dándole a la oralidad su lugar, y a la escritura -sin olvidar que ésta no puede prescindir de la oralidad (Ong, 1982:15)- reconocerle su lógica propia, sus características, sus complejidades.

El tema de la diversidad cobra nueva vigencia, en lo que respecta a lengua escrita, se incluye en las discusiones la diversidad de textos, de estilos de escritura, de posibilidades de interacción con el texto, de lenguas, de contextos, de culturas, de formas de ser alfabetizado (Ferreiro, 1994a: 3).

Diversidad que lleva a varias reflexiones, una de ellas se centra en la dificultad para definir la categoría de sujeto alfabetizado (Resnick, 1991; Street, 1993, Cook-Gumperz, 1986), en tanto que dicha definición estaría en función de las prácticas culturales, específicas, de uso del sistema de escritura, social e históricamente determinadas. Y el proceso de alfabetización implicaría entonces, interacciones más allá de lo que la práctica educativa provee, es decir, la alfabetización es un proceso que se da dentro y fuera de los espacios "escolares".

De ahí, que sea urgente reorientar las formas de acercar a los sujetos a la lengua escrita, para propiciar una efectiva apropiación que les permita en ese proceso, como lo plantean Teberosky (1990), Ferreiro (1994) y otros, comprender la escritura y objetivar la lengua, es decir, convertirla en objeto de reflexión y construcción, a partir de situaciones reales de uso.

2. CONSIDERACIONES PARA REPLANTEAR LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA A PARTIR DEL TEXTO

En una problematización que englobe las cuatro aseveraciones mencionadas en la primera parte acerca de los adultos y de su falta de interés y disposición para aprender a leer y escribir, acerca de la falta de pertinencia de las propuestas, de la necesidad de

construir ambientes alfabetizadores y de proponer alternativas para la formación de docentes, se plantean las siguientes consideraciones:

Primera: La diversidad

Hay que dejar claro que no es posible cerrarse a una sola propuesta, no es posible ante tantas diferencias individuales, grupales, de contexto y de necesidades hablar de un sólo método, se precisa la incorporación de estrategias diversas echando mano de toda la creatividad, tanto para promover la escritura y la lectura reales, de textos reales, como para promover el uso de diferentes estrategias de lectura y la construcción de distintos tipos de textos.

Es comprensible la dificultad que se genera al intentar replantear lo que por años se ha validado; sobre todo, si muchos de nosotros nos hemos alfabetizado con esas metodologías, recordemos nuestras circunstancias y analicemos las circunstancias de los sujetos actuales de la educación de adultos: jóvenes y adultos cuyos contextos inmediatos no posibilitan prácticas culturales concretas de uso del sistema de escritura, siendo entonces urgente y necesario redoblar los esfuerzos para construir propuestas realmente efectivas.

Dichas prácticas alfabetizadoras deben partir del uso de textos diversos, en tanto que se alfabetiza mejor, cuando se posibilita que los sujetos interactúen, produzcan e interpreten textos, en situaciones y con propósitos específicos, es decir, que estén relacionados con necesidades de información y de reflexión de temáticas o problemas de su vida cotidiana, en el trabajo, en relación con la crianza de los hijos, con la salud, la recreación, etcétera.

Segunda: Los textos modelo

Una de esas situaciones podría ser el uso de textos modelo, para escribir una solicitud, recordando que no sólo implica la escritura del texto en sí misma, sino la construcción que el sujeto realiza para poder escribir el texto, situación que le permitiría irse

apropiando de ciertos saberes que el manejo de las sílabas y sus combinaciones no permite. Reconociendo, igualmente, que al escribir un texto se enfrentan problemas diversos: de ubicación del texto en el espacio, de la forma y estilo de redacción, de selección de palabras, de la ortografía de éstas y de los cortes necesarios para la puntuación, entre otros.

En ese proceso de construcción de textos se logra el análisis de la información, la comprensión del contenido, la comparación con otros datos o situaciones de vida, con otros textos; se logra también la elaboración de definiciones; la generalización de estructuras textuales; la problematización de situaciones de vida; jugar con el lenguaje, entre otros.

Una experiencia interesante es la de escritura -con adultos y niños- para producir una carta colectiva solicitando algún apoyo, es posible observar el tipo de razonamientos que van haciendo; definen si se escribirá, "Espero o esperamos"; si deben poner el nombre completo de la persona a la que va dirigida o sólo el puesto; si deben hacer referencia a la situación que generó la carta o directamente entran al asunto.

En cada tipo de texto, se van haciendo reflexiones y cuestionamientos específicos, mismos que no se generan en situaciones de copia o repetición oral de sílabas.

Seguramente se pensará en la dificultad que implica la producción de textos, desde escribir una noticia hasta la escritura del destinatario en un sobre, si hay adultos o jóvenes que no saben escribir ni su nombre, indudablemente que se parte de la idea necesaria de actividades colectivas en las que la diversidad de "niveles de conceptualización" permitirá tener elementos para la construcción de conocimientos y para lograr la producción de la carta.

Tercera: Asumir diferentes papeles frente al texto

También es importante, como afirman Teberosky, Tolchinsky, Ferreiro, y otros, propiciar que se asuman diversos papeles frente al texto, como comentarista, como corrector, autor, evaluador, como escucha, como lector, como escritor.

La posibilidad de poner por escrito las experiencias, los saberes, las dudas, no sólo reconstituye la palabra hablada, sino que lleva a otros contextos vivencias de un sujeto, de un grupo y posibilita construir conocimiento en torno a sujetos, objetos y situaciones específicas, cuestionar situaciones, argumentar, debatir, rebatir, proponer.

Cuarta: Reelaboración de textos

Todo lo anterior posibilitaría una interacción real con el objeto de conocimiento y un trabajo interno de los sujetos con lo ya adquirido y con sus representaciones. Si no se trabaja internamente con el producto de nuestras interacciones no progresamos representacionalmente. Esta aseveración es muy importante en educación, ya que no se trata cada vez de brindar un dato nuevo, sino de facilitar la reelaboración de los mismos datos (Tolchinsky, 1993).

En ese proceso de reelaboración es posible

[...] descubrir [que la lengua] tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado; descubrir que hay múltiples maneras de "decir lo mismo", tanto al hablar como al escribir; construir un "meta-lenguaje" para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto. Las diferencias en los modos de hablar permiten de inmediato plantear el interés de pensar sobre el lenguaje, porque las diferencias ponen de relieve una problemática que las semejanzas ocultan (Ferreiro, 1994a: 21).

Partiendo de todo lo anterior, los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos tienen posibilidades de cambiar, de asumir otras intencionalidades y estrategias que realmente incidan en el proceso de convertirse en lector y escritor.

3. A MANERA DE CONCLUSIONES

Asumiendo que el proceso de alfabetización de niños, jóvenes y adultos, tiene como objetivo fundamental la construcción del sistema de escritura y su real apropiación, es necesario diseñar estrategias, sugerir líneas de reflexión, sugerir actividades posibles, y para ello es preciso (Méndez, 1995):

Referidas a los sujetos:

- Concebir que los adultos son sujetos activos que pueden aprender en la medida en que son capaces de trabajar interiormente con lo que van conociendo.

- Es necesario pensar más en los tiempos de asimilación de los distintos sujetos, que en los tiempos institucionales y políticos.

- Construir las estrategias para lograr la vinculación de la vida diaria de los sujetos -particularmente las actividades vinculadas al trabajo- con las propuestas educativas, buscando la identificación de contenidos realmente significativos. Para ello es necesaria la participación de los adultos en el proceso de negociación cultural.

Referidas al proceso alfabetizador:

- Considerar que la alfabetización es un proceso, en el que es esencial interactuar con el objeto de conocimiento, desde distintas perspectivas. Para lo cual se debe propiciar que los jóvenes y adultos participen en actos de lectura y escritura que los acerquen a dicho objeto y les permitan ir descubriendo sus características esenciales.

- Apoyar la construcción de ambientes alfabetizadores, con elementos y textos significativos para los distintos sujetos de la educación.

- Tener como objetivo la formación de lectores y escritores y no solamente reducir el número de jóvenes y adultos no alfabetizados, porque ello lleva a generar una tensión importante, por cuidar el número se descuida el proceso, mismo que se va diluyendo hasta no constituir ninguna práctica educativa, solamente una relación de datos.

- Generar procesos formativos y de reflexión de la práctica docente de los distintos educadores de adultos y las formas en que es posible reorientarla a partir de todos los elementos mencionados en este documento.

- Asumir la reflexión individual y colectiva como esencial para la construcción social del conocimiento, promoviendo por ejemplo, la construcción de anticipaciones sobre el significado de los textos o portadores de textos y la reflexión en torno a esas anticipaciones.

- Enseñar a leer y escribir preocupándose por lo que se escribe (Ferreiro y otros).

- No dejar para fases posteriores -de postalfabetización-, el trabajo con los textos y con las particularidades de la lengua escrita. El texto debe ser el punto de partida y el punto de llegada.

- Para continuar argumentando en el sentido de que si es posible partir del texto: Teberosky (1990) refiere a Blanche-Benveniste (1982), Ludwig (1983), Tolchinsky-Landsman, (1989) y Teberosky (1987), enfatizando que "en tanto se postule que el lenguaje que se escribe no es el lenguaje hablado ni se reduce a la manifestación gráfica [...]", es mucho más fructífero partir del texto y de la lengua escrita como se presenta en lo real, que de formas lingüísticas inventadas.

- La misma Teberosky, desde una perspectiva comunicativa, afirma "[...] que mientras se tome al discurso como unidad básica de referencia, las palabras, los enunciados y los textos situados en un contexto lingüístico pueden ser discurso, en cambio, las palabras aisladas o las letras son escritura".

- Promover la elaboración de textos a partir de un modelo, cambiando el tipo de texto, por ejemplo: a partir de un cuento hacer un poema, a partir de una noticia periodística hacer un poema (Lemus y Durante, 1993 y Ribeiro, 1992).

- Asumir que la alfabetización se da dentro y fuera del espacio donde se realizan las actividades con los adultos.

- Trabajar con diferentes portadores de texto, que obliguen a la reflexión de documentos y formatos diversos.

Alfabetizar desde esta perspectiva, implica entonces concebir de otra manera el objeto lengua escrita, en tanto objeto de

uso social, con características y problemáticas muy particulares, que está vinculada a la lengua y es una manera de representarla, pero que desafortunadamente, como plantea Emilia Ferreiro, se ha invertido el orden, se quiere que los jóvenes y adultos aprendan cómo suenan las letras y no cómo se representan las palabras .

En algunos países como Brasil (Lemus y Durante, 1993 y Ribeiro, 1992), Colombia (Hurtado, 1991), México (en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, se ha puesto en marcha un Nuevo Enfoque de Educación Básica y Alfabetización, llamado NEEBA) y España, se están llevado a cabo experiencias de alfabetización o investigaciones con jóvenes y adultos, a partir de las nuevas concepciones en torno a lengua escrita, sustentadas tanto por investigadoras de reconocido prestigio, como por educadores e instituciones interesadas en la formación de lectores y escritores.

Sería posible entonces, diseñar propuestas educativas, a partir de actividades que tengan como punto de partida el texto, con las cuales es posible construir situaciones de aprendizaje, cuyos ejes más importantes serían:

- propiciar el trabajo con los aspectos gráficos de la escritura -que es lo que generalmente se hace-, es decir, apoyar la construcción de las convencionalidades gráficas necesarias, referidas a lo que Ferreiro (1986c) ha denominado Convenciones Periféricas con respecto al sistema de escritura y que tienen que ver con la dirección de la escritura, las distintas formas gráficas que pueden adoptar las letras, lo no alfabético del sistema;

- diseñar situaciones en las que se pueda trabajar sobre el significado, mismas que permitirán a los participantes un análisis de los textos, del contenido, identificando aquellos elementos significativos con información, saberes o conocimientos previos, o bien, encontrar elementos nuevos;

- hacer énfasis en la vinculación de lo oral con lo escrito y cómo éste adquiere características particulares, muy vinculado a lo anterior, en el que cada participante va encontrando dicha vinculación, identificando los elementos que van a caracterizar a la lengua escrita como tal, más allá de la escritura, se han hecho

para ello ejercicios interesantes con refranes y textos cortos que la gente conoce y maneja, y le facilita el trabajo al momento de escribir;

- analizar los aspectos formales de la lengua, a partir de situaciones que los mismos participantes aportan y a partir de textos breves, sobre todo, títulos de notas periodísticas, títulos de programas radiofónicos y televisivos, se trata en alguna medida, de jugar con el lenguaje e ir descubriendo poco a poco sus ritmos, sus reglas, sus características, y

- propiciar el encuentro con diferentes usos de la lengua escrita y diferentes tipos de textos, a partir de todo lo que pueda servir para el trabajo, que sea de interés para los participantes o que lo despierte y que permita la interacción con esa diversidad textual, de contenido y lingüística.

Es urgente para la educación de jóvenes y adultos, reorientar sus sentidos, cuestionar sus intencionalidades y las formas de hacerlas efectivas, sobre todo, si pretende lograr el objetivo de la Educación para Todos, el desarrollo de una real ciudadanía, a partir de una real participación en la construcción de la democracia, en la reconstrucción nacional, con ciudadanos que sean capaces de comprender el texto y el contexto, de hacer oír su palabra por escrito y valorar lo que los otros dicen y escriben, para apropiarse de su historia, su cultura, su lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA

COOK-GUMPERZ, Jenny (1986), *La construcción social de la alfabetización. Temas de Educación*, Paidós, 1986, pp. 32-35.

FERREIRO, Emilia (1986a), *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, 4a ed., Bibliotecas Universitarias, Argentina, Centro Editor de América Latina, 1990.

—. (1993), "Alfabetización de los niños en América Latina", en: Boletín del proyecto principal, No. 32, 1993.

- _____. (1994a), Diversidad y proceso de alfabetización; De la celebración a la toma de conciencia, Ponencia presentada en: *International Reading Association-15th World Congress*, julio de 1994.
- _____. (1994b), "Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura", en: *Necesidades educativas básicas de los adultos*, Encuentro de especialistas, México, INEA, 1995.
- _____. (1986b), *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, Cuadernos DIE, No. 10, México, 1992.
- _____. (1986c), "La complejidad conceptual de la escritura", en: *Escritura y alfabetización*, México, Ediciones. El Ermitaño, 1986.
- GHISO Cotos, Alfredo (1995), "Incertidumbre de la educación de adultos: o espacios y dinámicas desde donde construir múltiples propuestas", en: *Educación de adultos y desarrollo*, Alemania, Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, No. 44, 1995, pp. 151-169.
- HURTADO, Rubén (1991), *Guía teórico práctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en población adulta: un enfoque constructivista*, Programa Capacitación de Educadores de adultos, Universidad de Antioquía, Ministerio de Educación Nacional, Córdoba, 1990-1991.
- LEMUS, Claudia y DURANTE, Martha (1993), *Diversidad de textos en el proceso de alfabetización*, Mimeo, Sao Paulo, 1993.
- MÉNDEZ, Ana María (1995), Alfabetización de adultos: situación y necesidad de cambios. Ponencia presentada en el Foro sobre experiencias y métodos de alfabetización. Secretaría de Educación en el estado, San Luis Potosí, México, 1995.
- PORTOCARRERO, Maisch Gonzalo (1995), *Vamos creciendo juntas. Alfabetización de la mujer campesina indígena en Perú*, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, 1995.
- RESNICK, Lauren (1991), "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela", en: *Revista BASICA No. 0*, Fundación SNTE para la cultura del maestro, Noviembre-diciembre, 1991, México, pp. 21-32.

- RIBEIRO Mori, Nerli (1992), *Alfabetizando adultos*, Brasil, Universidade Estadual de Maringá, 1992.
- STREET, Brian V. (1993), "Alfabetización y cultura", en: Boletín del proyecto principal, No. 32, 1993, pp. 14-15.
- TEBEROSKY, Ana (1990), "Reflexiones desde la psicolingüística", en: *Revista, Cuadernos de Pedagogía*, No. 179, España, 1990.
- . (1991), "Las condiciones que regulan la reescritura de textos, la perspectiva del lector, del docente y del investigador", en: Memorias del V Seminario Nacional de Lectoescritura, Medellín, Colombia, 1991, pp. 40-66.
- TOLCHINSKY, Liliana (1993), *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Barcelona, Anthropos y UPN, 1993.