

UNESCO - ECLA - UNDP  
PROYECTO "DESARROLLO Y EDUCACION



UNESCO - CEPAL - PNUD  
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE"

LA LECTURA EN LA ESCUELA  
DE AMERICA LATINA

Berta P. de Braslavyky

810301

Borrador  
Distr.  
Restringida  
DEALC  
Fichas/17  
mayo 1981  
original: ESPAÑOL

RECIBO DE DEPOSITO  
A LEY 11723

SEDE DEL PROYECTO

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA  
OFICINA BUENÓS AIRES

Avda. Callao 67 - 4º Piso - 1022 Buenos Aires  
Casilla de Correo 4191 - 1000 Buenos Aires  
Teléfonos 40-0429 / 40-0431  
Dirección cablegráfica UNATIONS  
Buenos Aires - República Argentina

## INDICE

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
ADVERTENCIA . . . . .	1
I. EL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA . . . . .	3
El maestro. . . . .	3
Su formación. . . . .	4
Capacitación en servicio. . . . .	5
Su experiencia. . . . .	6
Su selección. . . . .	6
Su posición profesional . . . . .	7
Revisar los programas de su formación y reciclaje . . . . .	7
II. LA LECTURA EN LA PLANIFICACION CURRICULAR . . . . .	11
La lectura como función, como contenido y como proceso. . . . .	11
El lector, los contenidos y el proceso en la elaboración del currículum. . . . .	12
Falta de identidad de la lectura en los planes de la escuela primaria . . . . .	13
¿La lectura como forma de expresión o como función del pensamiento?. . . . .	13
III. PREPARACION O PRE ALFABETIZACION. . . . .	17
Fundamentos de la maduración y el apresto en América Latina . . . . .	17
Modelo conceptual y pre-requisitos. . . . .	17
Motivación en la pre-alfabetización . . . . .	18
Psicolingüística y pre-alfabetización . . . . .	18
La extensión del apresto y sus riesgos. . . . .	19
IV. INICIACION. PROBLEMAS PREVIOS . . . . .	21
Momento crítico u óptimo para la iniciación. La edad. . . . .	21
Criterios para evaluar el momento de la iniciación. Tests y guías . . . . .	22
La lengua con que se inicia. . . . .	23
Situaciones de monolingüismo y bilingüismo. . . . .	23
Exigencias políticas y soluciones. . . . .	25
Las variantes dialectales del español . . . . .	25
Soluciones pedagógicas más difíciles. . . . .	27
¿Escritura 'script' o cursiva?. . . . .	27
V. INICIACION. EL METODO . . . . .	33
Observaciones en el aula. . . . .	33
Retroceso en la metodología de la enseñanza . . . . .	34
Renovación de los métodos a fines del siglo XIX . . . . .	34
Los métodos, las disputas psicológicas y las pasiones . . . . .	35
Consecuencias del dogmatismo y la imposición. . . . .	35
Intentos de escapar a la antigua dicotomía. . . . .	36

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
Interpretaciones evolutivas. . . . .	36
La lengua y su sistema escrito . . . . .	37
Confrontaciones experimentales entre los métodos . . . . .	38
Los recursos fónicos y la oportunidad de su empleo . . . . .	38
Problemas científicos no resueltos para la preparación e iniciación . . . . .	39
Necesidad de investigación básica. . . . .	40
 VI: LA SIGNIFICACION . . . . .	 43
Comprensión. Lectura para aprender . . . . .	43
La significación en los programas. . . . .	44
Significación en los textos. . . . .	45
 VII. EL PLACER LITERARIO. LA MOTIVACION . . . . .	 49
El buen lector . . . . .	49
Interpretación literaria actitud ante la lectura y motivación. . . . .	49
Recursos y condiciones para la motivación. . . . .	50
 VIII. POLITICAS Y ESTRATEGIAS. . . . .	 53
La repetición . . . . .	53
La promoción automática. . . . .	53
Una política de lectura en prospectiva . . . . .	55
Preparación y metodología del aprendizaje inicial. . . . .	57
Lectura comprensiva para aprender a disfrutar. . . . .	57
La 'lecturabilidad' de los materiales. . . . .	58
La motivación . . . . .	58
Otras estrategias a corto plazo . . . . .	58
Coherencia externa y acción concertada . . . . .	59

## ADVERTENCIA

El estudio original realizado por la consultora Berta P. de Braslavsky incluía cuatro capítulos - "Justificación", "Política de lectura en América Latina", "Alfabetización y objetivos escolares de la política de lectura" y "Fracaso de la alfabetización escolar y crisis de la escuela" - que precedían al texto editado hoy en esta colección de FICHAS. Dichos capítulos se refieren fundamentalmente a los condicionantes socio-culturales del no cumplimiento de la obligatoriedad escolar y a la correlación existente entre situación socio-cultural marginal o discriminada de las familias y los bajos rendimientos de los niños y jóvenes en el aprendizaje de la lecto-escritura, temas que, con similar orientación han sido tratados en varias publicaciones del proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe".

Así, el presente documento se concentra en los aspectos específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en la escuela, y, en especial, en las dimensiones pedagógicas y de las políticas que hacen a la superación de la crisis actual en materia de alfabetización y lectura.

La necesidad de corregir las falencias que se advierten en la enseñanza de la lecto-escritura está dramáticamente subrayada por los altos índices de repitencia (principal causante, a la vez, de la deserción) que se registran en los países de la región, ya que el rendimiento en esta materia es el principal criterio para la promoción. Por otra parte, las dificultades de aprendizaje de lecto-escritura parecen guardar una relativa independencia de los indicadores del desarrollo socio-económico nacional, registrándose un cierto grado de homogeneidad en los fracasos de los niños de grupos sociales populares pero con diferencias significativas según escuelas. Dichas diferencias parecerían indicar la gravitación de causas estrictamente educacionales, que la escuela debería estar en condiciones de corregir.

# Mathematics

Mathematics is a branch of science that deals with the study of numbers, shapes, and patterns. It is a fundamental part of many other sciences and is used in a wide variety of fields, from engineering to economics. Mathematics is a language that allows us to describe the world around us in a precise and logical way. It is a subject that is both challenging and rewarding, and it is one that is essential for anyone who wants to understand the world more fully.

Mathematics is a subject that is both ancient and modern. It has been studied for thousands of years, and it continues to be a vibrant and growing field of research. The history of mathematics is a long and fascinating one, and it is one that is worth exploring. Mathematics is a subject that is both practical and theoretical, and it is one that is essential for anyone who wants to understand the world more fully.

Mathematics is a subject that is both challenging and rewarding. It is a subject that is both practical and theoretical, and it is one that is essential for anyone who wants to understand the world more fully. Mathematics is a language that allows us to describe the world around us in a precise and logical way. It is a subject that is both ancient and modern, and it continues to be a vibrant and growing field of research.

## I. EL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

En el presente estudio se intentará analizar el juego de factores internos, propiamente pedagógicos, que participan en el proceso de aprendizaje de la lectura: el maestro, con su formación y experiencia; las etapas mayores de la evolución de dicho aprendizaje y sus características a través del curriculum; los materiales, su calidad y el acceso a los mismos. Dichos factores serán analizados dando prioridad a los aspectos y momentos que tienen mayor relación con el problema de la repetición.

### El maestro

La importancia del maestro como factor de éxito en el aprendizaje ha sido y es tema de discusión entre los especialistas. Mientras que algunos lo consideran el elemento clave, otros sugieren que está muy lejos de asumir la importancia de otras variables, ya que no está en sus manos modificar las presiones sociales, familiares, ni las capacidades e intereses individuales, así como la escuela no está en condiciones de cambiar los métodos pedagógicos ni influir sobre la calidad del maestro 1/.

No es éste el lugar para profundizar en esa discusión. Pero debe anotarse que generalmente, en períodos de modernización social la escuela y el maestro tienen mayor éxito en su acción alfabetizadora. Por otra parte, experiencias en escuelas marginal-urbanas de la provincia de Buenos Aires (Argentina) 2/ permitieron comprobar que bajo la influencia del medio escolar algunos niños, con una cultura puramente oral - nunca habían visto escribir en sus hogares -, recorrieron inesperadamente, en el brevísimo término de un mes, el proceso necesario para alcanzar el nivel de la escritura-copia que normalmente poseen en la edad de la iniciación escolar los niños que en su entorno ven escribir y leer. En otra experiencia realizada en Caracas en 1977 3/ se pudo observar a dos grupos de preescolares de la misma escuela, con población de nivel socio-cultural bajo, cuyo notorio contraste en la producción de la escritura sólo podía explicarse por la diferencia en la calidad de los respectivos maestros.

La gravitación del maestro y de la escuela han sido demostradas además en América Latina por la huella que ha dejado el empeño creador de figuras como Olga Cossentini, Jesualdo, Luis Iglesias, Marta Salotti y tantos otros educadores eminentes que unieron la calidad de su obra escrita en materia de lectura a una trascendente labor en el aula.

## Su formación

En la vasta extensión de América Latina actúan maestros de distinta formación: sin título docente, con nivel primario u otros títulos del nivel secundario, tales como peritos mercantiles u otros; egresados de las antiguas normales que aún subsisten en algunas partes; bachilleres docentes; egresados de los institutos superiores del magisterio o del profesorado elemental, de nivel terciario.

En algunos países o regiones coexisten maestros con formación de todas las modalidades; en otros coexisten los tres primeros tipos de formación o bien los maestros normales y los bachilleres docentes. Esta enumeración no comprende los casos particulares de formación de maestros para áreas rurales con culturas y lenguas indígenas.

La preparación que tienen estos docentes para conducir el aprendizaje en la escuela primaria es de niveles muy desiguales. Porque respondía a un proyecto integral, en la vieja escuela normal existía claridad sobre el valor instrumental de la lectura y los objetivos de la escuela primaria como institución alfabetizadora. La didáctica de lectura y su práctica ocupaban un lugar prioritario. El alumno-maestro aprendía lo que entonces se le podía enseñar; en especial los métodos de la enseñanza inicial y la práctica en el primer año primario eran condición insoslayable para recibir el título de maestro. Su defecto consistió en que no llegaban muy lejos en su instrumentación para formar hábitos permanentes, aunque se estimulaba, en algunos países, la promoción de las bibliotecas de aula donde los niños podían adquirir el gusto de la lectura. Aunque los creadores de esta escuela - Varela, Sarmiento y otros - estaban muy informados sobre las renovaciones metodológicas, tal vez ella quedó rezagada en este aspecto. Pero los maestros egresaban dominando por lo menos un método, con más frecuencia el analítico-sintético de la palabra generadora, de cuyos alcances hablaremos posteriormente.

El gran debate sobre los métodos alcanzó su punto crítico cuando los factores externos comenzaban a conmover la credulidad en la importancia de la lectura y así se inició la declinación de la didáctica de esta materia hasta desaparecer en los bachilleratos docentes, cuya precaria introducción a las ciencias de la educación a través de materias filosóficas e históricas no se relaciona para nada con la enseñanza de la lectura.

Los egresados de las carreras en Ciencias de la Educación, incorporadas desde hace varias décadas a las universidades, cuyo título los habilita para enseñar las materias pedagógicas en las escuelas normales o en los profesorados de nivel terciario, sólo se informan sobre la enseñanza de la lectura en una unidad de didáctica de las materias del nivel primario. Muchos son bachilleres y, por eso, no están habilitados para enseñar en la escuela primaria, pero, paradójicamente, enseñan cómo enseñar a leer a los futuros maestros de ese nivel. Es el colmo del distanciamiento entre la teoría y la práctica.

Curiosamente se observa que en los institutos superiores de formación de docentes para párvulos, suele existir formación para el apresto en lectura y escritura en un seminario especial, como es, por ejemplo, el caso de la Universidad Católica de Chile 4/. Pero en el plan diferencial para la Educación Básica de



ese país se supone que la lectura está comprendida en la metodología de Castellano Básico. Algo similar ocurre en Bogotá, donde, según una encuesta los maestros 'reconocen tener información sobre técnicas de aprestamiento' pero, "sólo declararon haber recibido información teórica sobre metodología...", "no mencionaron la práctica en cursos inferiores y específicamente en lecto-escritura como un requisito en su entrenamiento normalista" 5/.

En la Argentina los institutos superiores del Profesorado Elemental aparecieron como una necesidad para sustituir a la vieja Escuela Normal creada a fines de siglo para la gran emergencia de la alfabetización, pero que aparecía como insuficiente para que sus egresados pudieran afrontar las exigencias pedagógicas actuales. No obstante, en lo que se refiere a la preparación para la enseñanza de la lectura, por el momento parece que esta medida significa un retroceso, ya que la Didáctica de la Lectura aparece en el segundo año del Magisterio Superior como una de las seis unidades de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Cada profesor organiza individualmente su materia, que generalmente se basa en un modelo psicológico. Se enuncia como temas el proceso inicial, la selección de textos y de lecturas recreativas. Aprendizajes tan diversos y complejos que, supuestamente deben adquirirse en tan breve tiempo, son además, puramente teóricos, ya que sólo por azar alguna vez un estudiante realiza prácticas en el primer grado del nivel primario, generalmente bajo la supervisión del maestro de aula que no domina las técnicas en el arte de la enseñanza de la lectura.

Para mayor agravante, los profesores a cargo de la asignatura son profesores en Letras egresados de las Universidades o de institutos de nivel terciario que nunca han recibido información sobre lectura inicial y menos sobre su enseñanza. Los más responsables transmiten sus conocimientos de segunda o tercera mano adquiridos precipitadamente, a los alumnos que, en su mayoría, son bachilleres. Cuando estos reciben su título docente, si deben enfrentarse a los niños de seis años para orientar su aprendizaje en lectura, se sienten perplejos y desarmados. No pueden sino apelar a la espontaneidad y la improvisación.

#### Capacitación en servicio

La capacitación en servicio de los maestros de la escuela regular con algunas excepciones, es prácticamente inexistente o no los satisface como se comprueba, para dar algunos ejemplos, en las investigaciones de campo realizadas en Bogotá, en Caracas, en la provincia de Buenos Aires (Argentina) que hemos citado. Suelen existir reuniones periódicas que generalmente los maestros juzgan estériles y cursos esporádicos que por lo común se refieren a las dificultades en el aprendizaje, impartidos predominantemente por profesionales médicos, neurólogos, neuropediatras que inducen unilateralmente a los maestros a explicar dichas dificultades por los antecedentes constitucionales mórbidos inscriptos en la naturaleza del alumno y a orientarlo hacia servicios 'psicopedagógicos', 'enmendativos' o 'curativos' algunos de los cuales, en determinados países, funcionan en los hospitales.

La supervisión, de acuerdo con las encuestas, no manifiesta generalmente preocupación por orientar a los maestros en función de los objetivos que corresponden a cada etapa del aprendizaje de la lectura.

### Su experiencia

Investigaciones de los psicólogos escolares de la escuela de París comprobaron que los fracasos ocurren cinco veces menos con maestros que tienen más de doce años de experiencia en relación con otros de menos de seis años de experiencia y que las consecuencias de la actividad de maestros poco experimentados son mucho más graves en la iniciación. En el estudio realizado en Berisso provincia de Buenos Aires, Argentina, pudo observarse que alrededor del 50% de los maestros tenía una experiencia de uno a tres años y que sólo un pequeño número tenía más de diez años de actividad en el primer año del nivel primario. En la encuesta de Caracas se comprobó que el 50% de los maestros del primer año escolar tienen menos de 5 años de actividad en el cargo, el 19% entre 11 y 15 años y el 11% entre los 16 y 25 años.

Estas comprobaciones merecen los siguientes comentarios: 1) Además de su escasa experiencia en el aula, la mayoría de los maestros recientemente graduados ha egresado de los bachilleratos docentes, sin ninguna preparación para la enseñanza de la lectura; 2) Estas condiciones rigen probablemente en todo el sub continente, ya que la incorporación de docentes en los últimos años, se ha incrementado en una proporción aproximada al aumento de la matrícula determinada por una mayor oferta, presionada a la vez por una tasa de crecimiento vegetativo que es de las mayores del mundo; 3) Si esta situación no se corrige, se puede prever el aumento del analfabetismo y del semianalfabetismo en las generaciones adultas más o menos inmediatas.

### Su selección

De las encuestas realizadas en Berisso y en Caracas se infiere que la selección de maestros para el primer grado, es en el mejor de los casos, un buen propósito que no llega a materializarse y que, en su mayoría, los directores no tomen decisiones, - ni tal vez sepan que deben hacerlo -, para que el mejor maestro se haga cargo del primer grado. Con razonamientos muy simplistas se suele suponer que las dificultades en la escuela graduada se miden por los contenidos académicos crecientes y ponen a cargo del primer año, que suponen el más fácil, al maestro más joven y menos experimentado. Sin embargo, tal como se comprueba en la encuesta de Bogotá, aunque los maestros más antiguos aconsejan destinar a los recién llegados al primer año no es precisamente porque lo consideren el más fácil, y es a causa de las dificultades que los maestros a cargo del primer año piden muy pronto ser cambiados a otros niveles escolares. Todos parecen rehuir las dificultades reales cuando, en el primer año, deben resolver los problemas pedagógicos complejos para los que no han sido preparados.

### Su posición profesional

No se insistirá en ciertos aspectos de la situación del maestro, muchas veces registrados en investigaciones sociológicas, que se relacionan con otros, más estrictamente económicos, denunciados por los gremios docentes.

No existen estímulos para una dedicación vocacional. Las exigencias de perfección planteadas por el nivel terciario no se gratifican a través de las remuneraciones, ni en la promoción, ni en el prestigio social.

Como regla general, puede observarse una gran movilidad horizontal motivada por otras aspiraciones de los maestros jóvenes, que ahora son la mayoría. En una investigación realizada en la sierra ecuatoriana, cuando se analiza el perfil del docente en el ámbito rural del lugar, se obtiene una conclusión que puede universalizarse para América Latina: "el empleo docente rural está concebido como una especie de refugio temporal o escalón previo al empleo urbano", 6/

En las regiones urbano marginales y urbanas la situación suele ser semejante y depende también de otros factores vinculados al alto predominio de la mujer en un cargo que, en las condiciones actuales, raras veces puede desempeñar a la manera de arquetipo imaginado en la vieja escuela normal.

### Revisar los programas de su formación y reciclaje

Haciéndose cargo de la constelación de problemas que actúan sobre las motivaciones del maestro, corresponde enfatizar que su escasa o nula formación para la enseñanza de la lectura constituye, en el orden interno de la escuela, una de las más evidentes causas del bajo rendimiento que el sistema educativo formal ostenta en los primeros grados, ocasionando la primera discriminación de grandes masas de la población, generalmente las de los grupos más desfavorecidos.

Es urgente y prioritario, pues, revisar los programas de formación de maestros y de su capacitación en servicio.

Es preciso que en el diseño de los programas se dedique mayor espacio, a costa de algunos academicismos sofisticados, a la teoría de la lectura y a la práctica de su enseñanza.

Esta preparación debe fundarse en conocimientos básicos, específicos, concernientes a la lectura como un todo y a cada una de las etapas de un proceso pedagógico que debe dar lugar a objetivos jerarquizados en el continuum del curriculum. El tiempo consagrado a la enseñanza de la lectura debe ampliarse considerablemente en un curso específico o dos. Pero, y muy enfáticamente, se debe imponer la práctica de dicha enseñanza en todas las etapas que transcurren en el nivel primario y secundario, con especial, ineludible y forzosa dedicación a la preparación e iniciación.

Para la capacitación en servicio es aconsejable elaborar programas modulares cuyos contenidos, directamente relacionados con la lecto escritura, pueden conectarse con segmentos modulares de otros programas, para cubrir aspectos no bien cumplidos en la formación básica del maestro. Esta modalidad puede facilitar el estudio individual por parte de los maestros, y complementarse con su participación periódica en grupos, para confrontar ideas y elaborar conclusiones. Pueden ser utilizados en la educación a distancia, con ayuda de la radio y la TV, sin interrumpir la labor del maestro en el aula ni exigirle una excesiva dedicación fuera de su horario.

Siguiendo las modalidades de la programación modular, la Comisión de Lectura de Venezuela 7/ elaboró un proyecto experimental con algunos módulos básicos como requisito de tres programas, dirigidos al público en general y a las comunidades educativas en particular, al personal directivo, docente y docentes especialistas de las escuelas regulares y a los maestros de educación especial. Se ensayaron, con evaluación positiva, dos módulos requisito o básico.

NOTAS

1/ Moyle, Donald, "Teacher Education", en Reading, UKRA, Londres, 1975.

2/ Braslavsky, B.P. de, "La hoja Prudhommeau", en Szekely, B., Los tests, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1960.

3/ Experiencia realizada desde la Dirección General de Educación Especial del Ministerio de Educación de la República de Venezuela.

4/ Pontificia Universidad Católica de Chile, Programa de cursos 1980, Dirección General Estudiantil, pág. 41.

5/ Carvajal S., María Elvira, "Alfabetización infantil en barrios marginales de Bogotá", Tercer Seminario Regional del proyecto UNESCO-CEPAL-PNUD, "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe" sobre "Condiciones sociales del analfabetismo y el incumplimiento de la obligatoriedad escolar. Problemas y alternativas", Quito, 19 al 23 de noviembre de 1979, pág. 7.

6/ Vecino, S., Tedesco, J.C., Rama, G.W., y otros, Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador, UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe", DEALC/22, Buenos Aires, agosto 1979, pág. 41.

7/ Resolución N°37, de 1978, del Ministerio de Educación, bajo la gestión del Ministro Carlos Rafael Silva.



## II. LA LECTURA EN LA PLANIFICACION CURRICULAR

### La lectura como función, como contenido y como proceso

Los especialistas reconocen que es difícil formular una definición integrada de 'lectura' 1/.

Parece ser un buen punto de partida considerar las tres maneras empíricas de interpretar el concepto:

- 1) La lectura desde la perspectiva del lector, que puede comprender actividades tan diferentes como la del principiante que se esfuerza por leer una palabra, el estudiante que lee para aprender, el adulto que lee un poema por placer, el trabajador que lee una guía para manejar una máquina, el crítico literario que analiza un ensayo, el científico que debe encontrar relaciones de causa a efecto o sintetizar de manera lógica y precisa los datos que ha obtenido de múltiples lecturas.
- 2) La lectura desde la perspectiva de los contenidos, que pueden ser de información, de ficción, de recreación, fáciles o difíciles, y merecer juicios favorables o desfavorables.
- 3) La lectura desde la perspectiva del proceso que se refiere a la manera de transferir el contenido al lector para que el mensaje interpretado a través de niveles jerarquizados de comprensión le permitan aprender y disfrutar de placeres estéticos.

Ninguno de esos conceptos es independiente ni estático aunque, cuando se utiliza cada uno aisladamente, suelen omitirse los demás. Los maestros de los primeros años de primaria, por lo general ponen su atención en el alumno y su acción de leer y, cuando éste es principiante, lo que más le preocupa es el proceso. Frente a sus alumnos del nivel secundario, los profesores de literatura ponen el acento en los contenidos, teniendo raramente en cuenta la lectura como proceso, que también es desestimada o sobreentendida por los profesores de otras áreas curriculares. Tácitamente, unos y otros caen en alguno de los dos grandes grupos de definiciones fragmentarias, uno de los cuales caracteriza a la lectura como decodificación de símbolos escritos sin que participe necesariamente la significación; el otro se centra en la comprensión y excluye el proceso de decodificación dándolo por sentado. Al emplearse estas definiciones, no siempre se tiene en cuenta la edad del educando ni su evolución psicológica, social y educativa. Los modelos de lectura tácitamente empleados entre nosotros, modelos de 'habilidad', de 'comprensión', de 'contenidos' y aún los puramente psicológicos, también son parciales y excluyentes.

## El lector, los contenidos y el proceso en la elaboración del curriculum

Para la elaboración del curriculum se deben tener en cuenta, de manera integrada, los tres componentes implicados: el lector, los contenidos y el proceso de recepción de los contenidos por el lector. Como primordial condición, debe tenerse en cuenta que el lector se transforma no sólo durante la edad de desarrollo, sino también en el transcurso de toda su historia personal y que los contenidos y los procesos de transmisión también evolucionan, con significación y alcances distintos no sólo hasta la segunda, sino hasta la tercera edad. Por su propia naturaleza, la lectura se puede mejorar y enriquecer prácticamente sin límites para su perfeccionamiento.

Los tres componentes considerados intervienen en cada una de las etapas mayores de la evolución de la lectura, que en términos pedagógicos se pueden enumerar del siguiente modo:

- 1) Preparación o Pre alfabetización.
- 2) Iniciación o Introducción a la Alfabetización.
- 3) Ejercitación, aplicación y desarrollo de la lectura en niveles progresivos de comprensión, de acuerdo con los objetivos expresados en sus contenidos variables de información o de ficción.
- 4) Formación de hábitos permanentes.

Las grandes etapas se corresponden con los objetivos incluíbles de la escuela primaria, si bien la tercera debe proseguir con carácter primordial en el nivel secundario y en el terciario, y la cuarta debe abarcar todo el proceso desde su iniciación sin abandonarse jamás. Desde la escuela primaria o básica los niveles de comprensión serán estimulados a través de las otras áreas curriculares, es decir, de las ciencias sociales, naturales y la matemática las cuales, no sólo deben utilizar el instrumento ya adquirido, sino también intervenir activamente para perfeccionarlo.

Estas etapas no debieran tener, necesariamente, su equivalente en los años establecidos en la escuela graduada, ya sea del nivel primario tradicional o de la escuela básica de 8 y 9 años que se proyecta y ya funciona en algunos países. El principio de la individualización debiera permitirle a un maestro bien formado flexibilidad para desarrollarlas sin someterse a las fronteras establecidas de año en año. Sin embargo, las etapas mayores de la lectura podrían corresponderse con los tramos siguientes: 1) preescolar; 2) 1º y 2º año; 3) desde segundo grado hasta el término del nivel primario; 4) desde la iniciación, ininterrumpidamente. Se da por sobreentendido que desde el preescolar y no antes, en la familia, se debe tender hacia la formación de hábitos de lectura y que la significación o comprensión es inseparable de la lectura en cualquier etapa. El orden precitado responde al propósito de sistematizar algunas observaciones específicas para cada momento del proceso.



## Falta de identidad de la lectura en los planes de la escuela primaria

Antes de todo análisis es necesario hacer una breve referencia al lugar que ocupa la lectura en los planes de la escuela primaria, donde evidentemente es menos afortunada que la matemática, materia igualmente instrumental en este nivel, pero que tiene más claramente delimitado su perfil.

Aunque existen excepciones, la lectura está comprendida en el 'área del lenguaje' o de 'las formas de expresión'.

La inclusión en el 'área del lenguaje' puede justificarse por razones académicas que se refuerzan con las investigaciones más recientes de la psicolingüística. Pero, al desaparecer su identidad como materia independiente el principal objetivo de la escuela primaria aparece diluido y confundido de tal manera que el planeamiento y las guías curriculares carecen de la estructura y las secuencias suficientes para orientar a los maestros. A veces aparecen, esporádicamente y sin sistema, algunas indicaciones metodológicas para cumplirse en dos o tres horas semanales con objetivos distribuidos en un espectro que se traslada desde el reconocimiento visual y auditivo de palabras, sílabas o letras, hasta la lectura silenciosa de textos, análisis de poemas y relatos, etc., todo en el primer año de primaria, según se puede hallar en los programas de Venezuela. Como son propósitos inalcanzables en cualquier escuela y con mayor razón en las que están afectadas por los indicadores que caracterizan al subdesarrollo, los maestros terminan por hacer caso omiso de los programas oficiales y enseñan a su buen saber y entender.

Sin ánimo agresivo, puede decirse que, muy comúnmente, la pirotécnica de la planificación, agregada a principios no bien elaborados, como el de la globalización, o a conceptos filosóficos mal entendidos, como el de la 'formación' en la educación, hacen perder de vista el objetivo que, por su trascendencia, es el que debe estar más altamente jerarquizado en el nivel primario o básico del sistema. La lectoescritura debe ser rescatada como materia independiente, - manteniendo las interrelaciones que no se discuten-, hasta el 4º grado de la escuela primaria.

## ¿La lectura como forma de expresión o como función del pensamiento?

El análisis de un planeamiento curricular <sup>2/</sup> permite advertir que los primeros objetivos de la matemática se incluyen en un núcleo titulado "El niño y su pensamiento" mientras que los objetivos de la lectura y escritura forman parte del núcleo "El niño y sus formas de expresión" junto a las actividades plásticas, musicales y otras. Estas discriminaciones pueden ser un resultado de los riesgos de la planificación. Pero también pueden expresar un concepto real o virtual que responde a un modelo de la lectura como 'habilidad', al cual se oponen los modelos de la 'conceptualización', según los cuales, desde que se inicia y ya antes, la lectura es una función del pensamiento, tanto como la matemática. La lectura depende del desarrollo psicogenético interno que se

despliega por estímulo de las fuerzas externas. La capacidad de análisis y síntesis de los grandes hemisferios cerebrales donde comienza a funcionar la 'maquinaria del lenguaje' y que se desarrolla gracias a la experiencia del niño con el lenguaje de su medio, es la misma que, al reactivarse por estímulos sociales y especialmente cuando existen programas bien organizados en el nivel preescolar le permite al niño elaborar sus hipótesis y avanzar después en el recorrido ascendente de las grandes etapas.

En cada una de esas etapas se ponen en juego aspectos pedagógicos dominantes pero no excluyentes, que se tratará de analizar.

NCIAS

1/ Maxwell, James, "Towards a Definition of Reading", en Moyle, D. (comp.), Teaching Reading, Source Papers. Holmes McDougall Seminars, Edimburgh, 1978.

2/ Planeamiento curricular bonaerense. Año 1975, Ed. La Obra, Buenos Aires, 1979, pág. 5.

1941

... ..  
... ..  
... ..  
... ..

1941

### III. PREPARACION O PRE ALFABETIZACION

Se prefiere hablar de preparación o pre alfabetización, aunque los términos en uso sean 'maduración' o 'apresto'.

La necesidad de contar con ciertas condiciones que se presentan en el desarrollo individual para que el niño pueda aprender provechosamente, fue reconocida por la pedagogía desde hace varios siglos, pero fue planteada para la lectura hace poco más de 60 años.

#### Fundamentos de la maduración y el apresto en América Latina

En los comienzos, se concebía a la maduración para leer como un proceso puramente fisiológico, que emergía de la maduración general, sin depender del ejercicio. Más tarde se le opuso otro concepto dinámico, según el cual se puede acrecentar el potencial fisiológico heredado mediante el entrenamiento de las funciones que supuestamente participan en la lectura. Los componentes 'emergentes' descritos por Lourenço Filho, tales como la coordinación visual-motora, la memoria motora, la memoria auditiva y otros, daban la base de un plan para el 'apresto' que más tarde recibió los aportes de la tradición francesa de la psicomotricidad y los de ciertos modelos psicológicos de los EE.UU. que agregaron recursos para la ejercitación perceptual.

No se ha podido demostrar inequívocamente la verdadera importancia que tiene la ejercitación funcional para facilitar la iniciación en la lectura 1/, sí bien parece que algunas habilidades, tales como la discriminación auditiva y visual son más importantes que el tipo de inteligencia medida por los tests 2/.

#### Modelo conceptual y pre-requisitos

En el modelo conceptual de la lectura, ésta requiere, desde el comienzo, la solución aproximativa de varios subproblemas 3/ que conducen a la solución del complejo problema total. La virtud del maestro consiste en jerarquizar esos problemas y familiarizar a los alumnos con los datos que deben manejar. De este modo, los pre-requisitos van mucho más allá de la ejercitación de ciertas funciones. Para reconocerlos, debemos hacer referencia a un nuevo concepto de la motivación y a la adquisición de la conciencia práctica de la lingüística para iniciar el aprendizaje de la lectura.

## Motivación en la pre-alfabetización

J. Dowing destaca el descubrimiento de Vigotsky según el cual, la forma escrita del lenguaje aparece como un fenómeno extraño para el principiante. "No siente necesidad de ella y tiene solamente una vaga idea para su uso" 4/.

Se supone que esta observación se refiere a niños que no están inmersos en 'ambientes de lectura', como sucede con la inmensa mayoría de los niños de las áreas rurales y urbano-marginales de América Latina. Experimentalmente se ha comprobado que en estas o similares condiciones, los niños desconocen las conductas de lectura, los instrumentos que se emplean, los términos que se manejan, tales como 'palabra', 'letra', 'sonido', 'página', 'punto', 'línea', 'oración', que los maestros dan por sobreentendidos.

Necesariamente, esos niños deben tener muy escasa motivación intrínseca para leer y solo pueden desarrollarla cuando los padres y maestros, si la poseen, actúan para transmitírsela.

El primer requisito consiste, pues, en que el niño conozca el valor de comunicación del lenguaje escrito. Si se familiariza con libros atractivos desde la primera edad, si escucha cuentos leídos y saborea el placer del contenido o de la forma, si en la experiencia comprueba su utilidad, ganará más para su aprendizaje inicial que con la ejercitación de funciones, algunas de las cuales los niños generalmente ya poseen cuando inician el preescolar, como se demuestra en una investigación de la que informa el mismo Downing 5/.

## Psicolingüística y prealfabetización

Simplificando las hipótesis de Mattingly 6/, la adquisición de la lectura dependería de la experiencia lingüística conciente (linguistic awareness) que el parlante-escucha tenga de la actividad primaria del lenguaje oído y hablado. No se trataría de un conocimiento de reglas ordenadas sino de un 'conocimiento de acción', basado en datos intuitivos, que le permita elaborar hipótesis para conjugar, coordinar género y número, inferir formas morfofonémicas, etc. El niño experimentado en lingüística, conocedor de la estructura y segmentación fonológica de la lengua hablada, podría comprender fácilmente las transcripciones abstractas de la escritura. Cuando comience a leer, reactivará los mecanismos que usó para aprender a hablar, es decir, el uso intuitivo de la sintaxis, la fonología y la semántica. Algunos, después del período activo de la adquisición del habla, seguirán ejercitando su conocimiento práctico y otros, que lo abandonarán, serán quienes encontrarán dificultades para aprender a leer. En la iniciación, la tarea del maestro consistirá en reactivar su conocimiento práctico de la gramática.

Las numerosas corrientes que investigan y discuten sobre la importancia de la lingüística en la pre-alfabetización, siempre exigen más condiciones que las del enriquecimiento del vocabulario y la correcta articulación. En el Seminario

internacional sobre "Linguistic awareness and learn to read" (Junio de 1979 Victoria, Canadá) la mayoría coincidió en la necesidad del entrenamiento fonológico y semántico, aunque no todos se pusieron de acuerdo sobre la posibilidad de instrumentar el componente sintáctico.

En la Argentina parece abrirse paso la ejercitación lingüística previa, especialmente fonológica, según experiencias descritas en un trabajo reciente 7/ que desarrolla hipótesis expuestas en Buenos Aires a partir de los años 60. En Cuba, después de una evaluación sobre la enseñanza de la lectura en el país (1973-1974), se resolvió estructurar un método que se apoye "en los modernos criterios de la ciencia lingüística" 8/.

### La extensión del apresto y sus riesgos

El 'apresto' en el preescolar es un triunfo sobre conceptos muy arraigados que se oponen al aprendizaje escolar en ese nivel. Pero, en el mejor de los casos, los niños de América Latina que concurren a ese nivel no obligatorio alcanzan apenas a 1 de cada 10 del correspondiente tramo de edades con las conocidas diferencias entre países, zonas urbanas y rurales, marginal urbanas, y otras.

Este problema ha sido enfrentado con diferentes alternativas. Una de ellas consistiría en restringir la matrícula del preescolar a los niños de 5 años de edad, universalizándolo a través de un curriculum integral que incluiría el 'apresto' Otra, en cambio, propone iniciar el 'apresto' en el primer año primario, cuando los niños ya han franqueado la edad de 6 años. Algunos observadores consideran que esta modalidad, en lugar de favorecer la condición de 'estar listos' para leer, demora las expectativas del niño que se hastía en la espera de cuándo, de una buena vez, le enseñarán a leer 9/.

NOTAS

1/ Tansley, A.E., Reading and Remedial Reading, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1967, pág. 11.

2/ Downing, J. y Tackray, D.V., Madurez para la lectura, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974, pág. 53-65.

3/ Downing, J., (ed.) Comparative Reading, The Mac Millan Company, N.Y. Colliers Mc Millan Ltd., Londres, 1973, págs. 67-81.

4/ Ibidem, pág. 76.

5/ Downing, J., Ayers, D., Schaefer, B., "Los factores conceptuales y perceptuales en el aprendizaje de la lectura", en: Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura, Buenos Aires, Año I, Nº 2, (1980).

6/ Mattingly, I.G., "Reading, Linguistic Awareness and Language Acquisition", informe central del Seminario Internacional de Lectura, Victoria, Canadá, junio de 1979.

7/ Gómez, G.R., Lecto-escritura inicial, Ed. Plus Ultra, Buenos Aires, 1979.

8/ Rivero, D.E., "El nuevo programa de lectura en primer grado", en revista Educación, La Habana, Cuba, Nº 17, (1975).

9/ Downing, J. y Tackray, D.V., Madurez..., op.cit., pág. 12.



#### IV. INICIACION. PROBLEMAS PREVIOS

Tres problemas previos a la iniciación en el aprendizaje de la lectura, merecen discutirse:

- 1) El momento conveniente para dicha iniciación y la manera de evaluarlo.
- 2) La selección de la lengua con que se inicia el aprendizaje de la lectura.
- 3) La selección del tipo de escritura.

#### Momento crítico u óptimo para la iniciación. La edad.

En todos los países latinoamericanos la iniciación escolar está permitida a los 6 o 7 años de edad cronológica, siguiendo normas casi universales.

La definición del concepto de madurez o de 'estar listo para leer' fué presentando dificultades crecientes por la complejidad de elementos que concurren en lo que hace al plano psicobiológico, a los que se agregan factores del medio y de condiciones educacionales que generalmente no son tenidas en cuenta en las pruebas que se aplican para determinarlo.

Si es difícil establecer el momento 'mágico' en que cada niño puede iniciarse en la lectura, es riesgoso establecer con rigidez una edad inamovible para iniciar la escolaridad en cualquier condición.

En 1973, en la ciudad de Buenos Aires, se aplicó un grupo de pruebas de madurez 1/ cuyos resultados parecían "exigir con rigidez seis años cumplidos al comienzo del período lectivo... como medida de cierta urgencia". Decían los responsables que "la investigación demostró, en síntesis, que si bien una gran mayoría de los niños que entra en primer grado sin tener seis años puede adaptarse al ritmo del aprendizaje que se le impone, hay una minoría muy importante que no puede acomodarse a él".

Dejando de lado la contradicción entre la 'gran mayoría' y la 'importante minoría', los investigadores experimentados saben cuantos problemas de conducta puede ocasionar a esa gran mayoría la espera hasta cumplir casi siete años para ingresar a la escuela; y que nada asegura que la minoría condenada por los tests, necesariamente fracasará, sobre todo si se la apoya con alguna ayuda individual. Por otra parte, se conocen los medios a que apelan algunos padres influyentes

para que sus hijos ingresen a la escuela antes de los seis años. Pero, lo que tal vez no se conoce tanto es que, si bien existen niños que no aprenden fácilmente porque ingresan demasiado temprano, también hay otros que no aprenden porque ingresan demasiado tarde, cuando ya pasó el momento crítico para ellos del interés por leer.

Mediante investigaciones previas, podrían establecerse límites flexibles para cada medio, -por ejemplo, los grandes centros urbanos, las zonas rurales, urbano-rurales -, con facultades para resolver situaciones individuales. Tal vez sea una utopía para algunos países y regiones de América Latina, pero sería una manera de enfrentar una realidad nueva que preocupa en todo el mundo. Si bien es cierto que suelen publicarse con sensacionalismo algunas noticias sobre niños que aprenden a leer demasiado temprano y los especialistas muestran su escepticismo sobre la verdadera lectura de los niños menores de cuatro años, cada vez se revelan mas casos de niños que leen precozmente, sin daño emocional y con ganancia de tiempo para su evolución posterior. Las academias de pediatría, de psicología y de educación de algunos países donde el promedio cultural se ha elevado con gran homogeneidad, están descubriendo en la evolución de las primeras edades, momentos críticos del aprendizaje, que si no se aprovechan a tiempo, tal vez ya no tendrán oportunidad de manifestarse jamás.

#### Criterios para evaluar el momento de la iniciación. Tests y guías.

Vinculado al tema del momento óptimo para la iniciación del aprendizaje de la lectura, se presenta el de los instrumentos para su evaluación. En algunos países se ha desarrollado una poderosa industria de tests para el 'Reading Readiness'. Otros prefieren elaborar guías de orientación para el maestro, que comprenden aspectos no mensurables por los tests.

Nos vamos a detener en el test ABC del eminente pedagogo brasileño Lourenço Filho, por la expansión y el prestigio que ha logrado en todo el sub continente. Su construcción estuvo basada en el criterio de 'predicción' que condujo al segundo criterio 'selectivo' de organización en grupos, los cuales, de acuerdo con los percentiles arrojados por el test, reúnen a los niños que aprenderán en un año, a los que aprenderán en seis meses, y a los que no aprenderán.

Investigando las posibles causas de la alta repetición en el primer año de las escuelas de Brasil, el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos de Río de Janeiro, en un relevamiento realizado hacia 1970 en las ciudades más importantes de Brasil, analizó las consecuencias del ABC, para llegar, entre otras, a las siguientes conclusiones: se demuestra que no tiene valor predictivo individual: alumnos alfabetizados aparecen como inmaduros y otros, considerados maduros al comenzar el año, fueron considerados como inmaduros, o en el límite, a fin de año; se confirmó la hipótesis de pérdidas irreparables en las clases de 'aprestamiento', observándose que cuanto más largo es el período 'preparatorio', más bajo es el rendimiento; en muchos niños se desarrolla inseguridad, descreimiento en el propio valor y ansiedades, además de no conseguir que adquieran, después de 2, 3 y aún 4 años, el rendimiento obtenido por lo

mayoría en un año lectivo; los factores más negativos resultan de la clasificación de los niños empleando largos períodos con ejercicios preparatorios mientras se posterga el aprendizaje en cuestión; los niños de los medios sociales más bajos son los que más sufren las consecuencias de la noción de 'maduración', que atrasa el comienzo del aprendizaje hasta que los tests aseguran que 'están listos'; desarrolla expectativas desfavorables en los maestros, quienes, dominados por el veredicto de los tests, no esperan nada de los grupos más atrasados ni se esmeran por mejorar sus resultados.

A los efectos de encontrar algún medio que ayude al maestro a apreciar cuándo puede iniciar al niño en su aprendizaje de la lectura, se cotejaron tres tipos de correlaciones: entre el uso de tests de maduración, de inteligencia y la observación directa del maestro, con sus respectivos rendimientos, encontrándose que la correlación más alta se da en el tercer caso. A tal efecto, existen numerosas guías 2/, - a las que son muy afectos los autores británicos -, que comprenden factores fisiológicos (incluyendo la visión, el oído, el lenguaje); del ambiente (contacto con libros, lectores en la familia, lengua materna); emocionales, motivacionales, personales; inteligencia general; desarrollo cognoscitivo del lenguaje escrito; discriminación visual y auditiva; experiencia lingüística.

La pedagogía actual de la lectura aconseja no esperar a la maduración según el criterio de los tests, sino entrenar a los niños especialmente en su experiencia lingüística mientras se lo familiariza con materiales de lectura. Y si de algún modo hay que ajustar al niño para que inicie este aprendizaje, también se debe analizar cómo se ajustan la escuela y el maestro al potencial del niño, cómo este último adapta sus propias exigencias, sus materiales, sus métodos, su lenguaje.

#### La lengua con que se inicia

Antes de iniciar la escolaridad hay que tomar decisión sobre la lengua que se empleará para la enseñanza de la lectura en situaciones de monolingüismo vernáculo, de bilingüismo y aún en otras, donde la primera lengua tiene variantes dialectales significativas.

#### Situaciones de monolingüismo y bilingüismo

La discusión relativa a la selección de la lengua ha estado muy vinculada a los centros de castellanización en zonas de monolingüismo y bilingüismo, cuya documentación no se ha logrado consultar en su totalidad.

En investigaciones recientes realizadas en Perú 3/ se sintetizan algunas de las opiniones superficiales dominantes, que suelen inclinarse por escoger el castellano, tales como: los niños ya saben hablar quechua y la escuela es el único lugar donde pueden aprender el castellano; el castellano implica una

mayor cultura y el quechua es una cultura primitiva; los maestros no sabemos leer y escribir el quechua, y otras.

Estas opiniones chocan contra una realidad tan dura como la ignorancia que tienen los niños del español y la incomunicación que obliga a los maestros a manejar supuestos 'códigos' lingüísticos para lograr algún contacto, sobre todo en los primeros años, cuando muchos apelan a "recursos inimaginables en un vínculo pedagógico habitual: utilizan la mímica, se valen de intérpretes", "en algún caso de otros adultos que ocasionalmente colaboran" como se ha observado en comunidades indígenas de Ecuador 4/. En algunos casos, como en Guatemala en 1969 5/ se recurrió a personas oriundas de las comunidades indígenas, con 6° grado aprobado, 'promotores indígenas', a quienes se instruye en algunos recursos didácticos para enseñar en la lengua vernácula. En una evaluación de los programas bilingües de dicho país se informa que, según las tendencias observadas entre 1969 y 1972, los promotores bilingües generalmente superaron a otros tipos de maestros, según los indicadores referentes a la tasa de deserción, de reprobación y de promoción neta 6/.

Se ha dicho, con razón, que no se debe confundir 'castellanización' con 'alfabetización'.

La experiencia demuestra que la alfabetización sólo puede hacerse en la lengua materna, sobre todo en la infancia, cuando no se ha adquirido una segunda lengua. Algunos países, como los Estados Unidos, hasta comprenderlo, pagaron el precio de altas tasas de deserción, (más del doble del promedio nacional) entre los niños de las escuelas públicas de la Oficina de Asuntos Indios y en el Sud Oeste se rotuló como 'retardados mentales' a una elevada cantidad de niños cuya lengua nativa era el español u otras. A los inútiles esfuerzos por aprender a leer en una lengua que no sabían hablar, se superponía la imposición de la lengua inglesa, percibida como desprecio por su propia lengua y su cultura. Los intentos de integrar a esos niños a un sistema nacional monolingüe a través de los programas compensatorios que se iniciaban con la enseñanza del inglés en el preescolar, provocaron en ellos el rechazo de la escuela y la deserción definitiva 7/.

A los argumentos culturales y emocionales, parecen agregarse otros, con fundamentos científicos más rigurosos, ya expuestos en el capítulo anterior, sobre psicolingüística y pre-alfabetización. El aprendizaje de la lectura depende de la experiencia que el niño adquiere en el aprendizaje de su lengua materna entre el primero y el tercer año de su vida. Le será imposible aprender a leer en otra lengua, con diferente vocabulario, con otra sintaxis y otra fonología. Organismos del Ministerio de Educación de México realizaron estudios comparados entre la sintaxis del castellano y las de las principales lenguas vernáculas de sus propias comunidades indígenas, que demuestran diferencias insuperables para que el niño utilice su experiencia del período activo de la adquisición de la lengua materna en el momento de aprender a leer un castellano con el que apenas se estaban familiarizando.

## Exigencias políticas y soluciones

Existen fuertes razones políticas y exigencias vinculadas a las necesidades vitales de los pueblos, para resolver la contradicción entre la necesidad de unificar al país a través del idioma nacional, y la de respetar la lengua de los grupos humanos que no lo hablan. A este respecto, merece destacarse lo establecido en la Ley General de Educación de 1972 y el Reglamento de Educación Bilingüe de 1973 en Perú; el uso de la lengua vernácula es condición para el proceso de alfabetización y a la vez, es necesario enseñar el castellano como segunda lengua 8/.

En los documentos recién mencionados de Perú, se establece que la enseñanza del castellano como segunda lengua se debe comenzar en el primer grado de Educación Básica Regular y que, al mismo tiempo, los niños deben aprender lectura y escritura en la lengua vernácula materna. Esta enseñanza simultánea tiene por finalidad el uso de ambas lenguas en la acción educativa. Pero subraya que "para que el alumno aprenda por primera vez a leer y escribir, es decir, para que pueda descubrir la relación existente entre lo escrito y lo hablado, es necesario que sepa hablar la lengua en la cual se pretende enseñarle a leer y escribir" 9/.

La simultaneidad en la enseñanza de ambas lenguas difiere de la política adoptada en otros estados multinacionales, con diferentes características sociales y políticas, donde se enseña primero en la lengua vernácula y sólo a partir del 3º, 4º o 5º grado se inicia la enseñanza del idioma nacional como segunda lengua. Probablemente en Perú se tiende a prevenir los efectos de la deserción escolar que de hecho acorta el término de la educación de las grandes mayorías, por causas que será difícil descartar a corto plazo. Se trataría de aprovechar el breve paso de los niños por la escuela para que aprendan, aunque sea precariamente, el idioma nacional. Es también el deseo de los padres, quienes generalmente envían los niños a la escuela más que para aprender a leer, para aprender a hablar el castellano, que abre puertas para el empleo y vías para el progreso individual 10/.

## Las variantes dialectales del español

El notable y ya clásico libro de William Gray había llamado la atención acerca de la relación que puede existir entre los tipos de escritura (ideográfica, silábica, alfabética) y la manera de aprender a enseñar a leer 11/. Sumándose a otras influencias locales, dió lugar a ciertos análisis realizados en América Latina, acerca de la relación entre el lenguaje oral y su sistema escrito. Las investigaciones de lectura comparada dirigidas por J. Downing desde Canadá 12/, con la participación de 14 países entre los cuales figuraba la Argentina 13/, proponían analizar como la primera entre doce variables, "el lenguaje en el país y su sistema escrito", estimulando nuevos análisis. Posteriormente se hicieron otros, bajo los auspicios de la sociolingüístico.

Así orientados, educadores que se preocupan por la lectura encontraron en las investigaciones de ilustres y veteranos lingüistas, una fuente caudalosa de datos sobre el español americano, que recibió como afluentes las numerosas lenguas locales de la Península niveladas por el Castellano como denominador común, y el aporte de las lenguas indígenas, que pesó con fuerza distinta en los diferentes territorios conquistados.

Como se ha demostrado, la americanización del español no impidió que se mantuviera la unidad de la lengua en su sistema fónico, morfológico y sintáctico, y el fondo constitutivo de su léxico. Pero esa unidad en la diversidad, que es patrimonio de las formas cultas y literarias de la lengua, no ha podido evitar las mayores desemejanzas horizontales y verticales que se manifiestan en el lenguaje popular.

En algunos países de América Latina se han elaborado mapas lingüísticos, y en otros están en vías de elaboración. En el caso de la Argentina se han reconocido cinco regiones 14/, del Litoral, Guaranítica, NorOeste, Central, de la Costa, con variantes locales en el léxico, en la fonología y en ciertas peculiaridades sintácticas, que puedan tener consecuencia para la relación entre el lenguaje oral y su sistema escrito que se pone en juego en el aprendizaje inicial. Pero, además, las variantes más acentuadas en el lenguaje popular, determinan una incompatibilidad más grave entre el lenguaje que habla el niño al ingresar a la escuela, y el lenguaje del maestro, quien generalmente habla según las formas cultas de un español americano más nivelado. En una experiencia realizada en Tierra del Fuego 15/, por ejemplo se descubrió que el mayor obstáculo para el rendimiento normal de los niños, consistía en la diferencia entre el lenguaje de los maestros formados en Buenos Aires y la mayoría de los niños que pertenecían a familias chilenas inmigrantes, con pronunciadas diferencias dialectales.

En Uruguay se encontró que, como resultado de características históricas económicas y sociales de la frontera con Brasil, esa región fronteriza puede dividirse en tres áreas lingüísticas diferentes, donde respectivamente se habla portugués, portugués fronterizo marcado por una fonología y vocabulario portugués dominante, y el español fronterizo caracterizado por un sistema fonológico español con influencia portuguesa 16/. Progresivamente, a partir de la frontera, según los lingüistas del país, se pueden reconocer franjas paralelas de penetración portuguesa que se desdibujan hacia un castellano relativamente standard. En las zonas fronterizas las clases altas son bilingües, mientras que las clases bajas son 'monolingües fronterizos', con una connotación de desprestigio social. Encuestas realizadas en la zona 17/ demuestran que el 82,4% de los maestros reconocen que los problemas de lenguaje pertenecen a la 'clase social baja'.

En 1963 fué creado en Rivera, ciudad situada en la frontera de Uruguay con Brasil; el primer centro latinoamericano de dislexia, para atender las numerosas dificultades en lectura que allí se presentaban. Pero actualmente hay quienes modifican el enfoque, para aceptar que esas dificultades tienen lugar porque la mayoría de los niños son monolingües y padecen las consecuencias culturales, sociales, emocionales y educacionales de esa condición. Entre los supuestos elaborados por Eloísa de Lorenzo en la obra citada, transcribimos los

que siguen: los niños del grupo socioeconómico más bajo, que utilizan el fronterizo, traen a la escuela un sistema de comunicación y una rica herencia cultural que no pueden OFICIALMENTE (por decreto educativo) utilizar para aprender; la lengua madre es diferente de la que se utiliza en la escuela; el maestro... debe adoptar un doble standard con una subsiguiente culpabilidad y muy pronto el chico se siente también culpable por emplear su propio dialecto; si bien los maestros utilizan fronterizo subrepticamente, no han recibido ningún entrenamiento en educación bilingüe.

Los problemas que se derivan del monolingüismo afectan, pues, a poblaciones más numerosas que las que se incluían hasta el presente. Los efectos del lenguaje fronterizo se reproducen en la frontera de Argentina y Chile, Paraguay (con el guaraní como primera lengua) y Brasil, Paraguay y Argentina, México y EE.UU., etc.

### Soluciones pedagógicas más difíciles

Comienzan a abrirse paso algunas soluciones, como las que conocemos de Perú, que podrían señalar un camino. Parece más difícil, por su mayor sutileza y difusión, encontrar solución para los problemas que resultan de las variantes dialectales del español, que afectan a todo el sub continente y se complican con la urbanización.

Se presentan justificadas reservas ante la posibilidad de confundir las variantes en los niveles cultos de la lengua con deformaciones que pueden corromperla. Celosamente, trabajan lingüistas preocupados por definir esos límites, a cuyo efecto se están realizando muy pulcras investigaciones en Venezuela. Esa tarea puede brindarse como auxiliar de primer orden para resolver ciertos aspectos curriculares de la iniciación. La conveniente formación teórico-práctica del magisterio tendrá a su cargo lo demás. Por el momento no parece vislumbrarse otra solución.

### ¿Escritura 'script' o cursiva?

En nuestros países, se plantea con frecuencia la opción entre la escritura 'script' y la cursiva al iniciar el aprendizaje. La primera consiste en un sistema de letras simples que se asemejan a los tipos impresos, compuestas de rectas y curvas que no se enlazan en la palabra y fué creada con propósitos didácticos a comienzos de este siglo. La segunda es la manera que se utilizó en todos los sistemas de escritura alfabética, antes de la aparición de la imprenta.

Entre los argumentos que se han dado en favor de la escritura 'script' o 'estilo imprenta', seleccionamos los que siguen:

- 1) Facilitaría la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, evitando el doble obstáculo de un sistema para leer y otro para escribir.
- 2) Las letras en el script son más sencillas, no requieren la introducción de rasgos para unirse y por su facilidad, permitirían que el niño pueda expresar sus ideas más rápidamente.
- 3) Después de dos años el niño podría realizar la transición a la letra cursiva.

En su contra, autores mundialmente famosos, tales como Dottrens, Freeman, Fernández de la Huerta y otros 18/ se oponen a la rigidez del proceso, que no tiene en cuenta las diferencias individuales ni la creatividad del niño, ni el sello de personalidad que se expresa en la letra cursiva. En sus investigaciones demostraron que la escritura script atrasa la lectura de la letra cursiva y que el pasaje al dominio de la escritura cursiva es más difícil.

Ya en las primera décadas del siglo pasado, se realizaron estudios para demostrar que "la facilidad y rapidez en la escritura solo podían obtenerse mediante la acción libre y coordinada de todas las partes del organismo que intervenían en ella" 19/. Podemos mencionar las investigaciones realizadas entre los años 30 y 50 de nuestro siglo, por Prudhommeau 20/ que demuestran la evolución del gesto gráfico desde que aparece en el momento en que el niño alcanza una madurez neurológica que coincide con su iniciación en la marcha, para bifurcarse en dos procesos independientes y paralelos, el del dibujo y el de la escritura, siendo éste último posterior y mucho más influenciado por el medio cultural. Aproximadamente a los tres años, el niño realiza una escritura axífuga, continua y sin interrupción, que expresa su visión sincrética de la línea de escritura cursiva, cuando tiene oportunidad de ver personas que escriben en su medio; a los cuatro años realiza la misma escritura pero entrecortada como si viera la separación entre las palabras y esboza algunas letras; a los cinco años puede copiar un texto escrito en letra cursiva, aunque lo hace con muchos errores; a los seis años puede copiarlo con pocos errores (omisiones, trasposiciones u otros) siempre sin comprender la significación.

Este proceso fué corroborado a través de miles de observaciones filmadas en escuelas francesas, confirmadas en diversos lugares de la Argentina, en Santiago de Chile, en La Habana, en Caracas que demostraron que el niño, naturalmente tiende a escribir en letra cursiva.

Resulta significativo comprobar que donde más se interroga sobre la opción entre una y otra alternativa es en los países donde se aplica la escritura script, ya sea por disposiciones oficiales como en Venezuela o en México, o por la decisión de algunos directores de escuela en países donde no se impone oficialmente ningún estilo de escritura.

Como consecuencia de las incompatibilidades que existen entre el continuum del lenguaje hablado - donde es difícil separar una palabra de la otra cuando no se domina la semántica, tal como ocurre a los seis años y después - y la línea discontinua del lenguaje escrito - donde cada unidad es una palabra - se ha observado que los niños suelen escribir como hablan 21/ de tal manera que con frecuencia aparecen palabras unidas entre sí o segmentos de una palabra



unidos a la otra, y otras irregularidades, sobre todo cuando escriben al dictado o espontáneamente. Con la escritura script, donde las letras no se enlazan en la palabra, este riesgo es mayor y en algunas investigaciones de campo realizadas en el Proyecto "Desarrollo y Educación para América Latina y el Caribe", se han encontrado ilegibles los escritos de los niños de los últimos cursos de la escuela elemental quienes, como no hicieron la transición a la letra cursiva, suelen confundir una palabra con otra en extrañas agrupaciones o en una sucesión ininterrumpida de letras de imprenta.

Los más calificados argumentos en favor de la importancia de comenzar la lectoescritura mediante unidades significativas, se expiden en favor de la letra cursiva. Dottrens señaló "que la forma de las letras cuando éstas se enlazan en la escritura está determinada por los elementos que la preceden". Sostiene por lo tanto, que las letras deben enseñarse en relación con las demás 22/. Aplicado a la escritura, parece un argumento similar al de Elkonin cuando se ocupa de la formación del oído fonemático para percibir los sonidos en la relación que cada uno tiene con los demás en la palabra hablada.

El uso de la letra cursiva en la escritura no exige la postergación de la lectura en letra de imprenta. Por el contrario, la experiencia realizada en el Río de la Plata desde hace muchas décadas con el método analítico sintético demuestra que es posible enseñar simultáneamente a leer en letra de imprenta y a escribir en letra cursiva.

## NOTAS

1/ Cfr. "La edad mínima para el ingreso a la escuela", en La Nación, Buenos Aires, 21 de abril de 1973.

2/ Véase Tansley, A.E. Reding and..., y Downing, J. y Tackray, D.V., Madurez para..., obras citadas.

3/ Matos Mar, J. y Colab., Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú, UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", DEALC/10 Buenos Aires, 1978, pág. 49.

4/ Vecino S., Tedesco, J.C., Rama, G.W. y otros Proceso pedagógico... op.cit., pág. 51.

5/ Braslavsky, B.P. de, Guatemala y Centroamérica. Educación especial, UNESCO, Paris, agosto de 1970, N° de serie 2052/BMS.RD/EDV.

6/ Amaro, N. y Letona, M.A., Evaluación de estrategias y modalidades de los programas bilingües en Guatemala, USIPE, Ministerio de Educación-UNESCO/CEPAL/PNUD, proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Guatemala, febrero 1978 (mimeo), págs. 64-76.

7/ Fisher, J.A., "Dialecto, bilingüismo y lectura", en Lectura para todos, Actas del 4° Congreso Mundial de Lectura de la I.R.A., Buenos Aires, 1974.

8/ Matos Mar, J. y colab., Educación, lengua..., op.cit., pág. 47.

9/ República del Perú. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Inicial y Básica Regular, Castellano como segunda lengua. Texto Guía N° 1, Lima, 1978, pág. 7.

10/ Matos Mar, J. y colab., Educación, lengua..., op.cit. pág. 11 y 12.

11/ Gray, W.S., La enseñanza de la lectura y la escritura, UNESCO, Ginebra, 1957, Cap. II sobre "Influencia del tipo de idioma en la instrucción elemental".

12/ Downing, J., Comparative Reading, op.cit.

13/ Braslavsky, B.P. de, "Reading in Argentina", en Comparative Reading, op.cit.

14/ Vidal de Battini, B., El español en la Argentina, edición del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1964.

15/ Braslavsky, B.P. de y colab., "Necesidades de educación especial en Tierra del Fuego", investigación realizada por convenio entre la Universidad Nacional de La Plata y la Gobernación de Tierra del Fuego (Argentina) 1969, inédita.

16/ Lorenzo, E.García E. de, Dialecto fronterizo, un desafío a la educación, Instituto Interamericano del Niño, OEA, Publicaciones sobre Retardo Mental N°41, Montevideo, 1975.

17/ Hensein, F., The Sociolinguistics of Brazilian-Uruguayan Border, Mouton, The Hague-Paris, 1972, citado por Lorenzo, E. García E. de, Dialecto... op.cit., pág. 4.

18/ Citado por Gray, W.S., La enseñanza..., op.cit., pág. 225.

19/ Footer, B.S., Practical Permanship Development of the Carstairian System, A. Steele, Albany, N.Y., 1832, citado por Gray, W.S., op.cit. pág. 227.

20/ Braslavsky, B.P. de, "La hoja Prudhommeau", en Szekely, B., Los Tests, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1960.

21/ Scollo, M.C. y Braslavsky, B.P. de, "Correspondencia entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito", investigación realizado en 1969 en la Universidad de La Plata, Argentina, citada en Braslavsky, B.P. de "Variables que actuan sobre el proceso cognitivo de la lectura", en Lectura para todos, op.cit.

22/ Gray, W.S. La enseñanza..., op.cit., pág. 228.



## V. INICIACION. EL METODO

### Observaciones en el aula

"En el método que se usa en las escuelas observadas se presenta primero la letra escrita y luego, en vez de llamarla por su nombre, como en el alfabético, por ejemplo 'ele' o 'ese', se trata de darle el sonido 'llll' o 'ssss', que aparece como otro nombre de la letra de más difícil pronunciación y con sonidos adventicios. Se pone en juego la percepción visual de la letra como en el método alfabético, a la inversa de lo que ocurre en el verdadero método fonético. Analizando los 'semanarios' /planes semanales de los maestros/, se observa que en el nivel de Escolaridad I, donde se inicia la enseñanza de la lectura, esta materia solamente se enseña dos veces por semana y que durante seis meses se enseñaron tres consonantes: m, l, p. Las vocales fueron aprendidas en el grupo anterior de 'apresto'. El método mencionado es aplicado por las maestras y también por las 'pasantes' que vienen del Instituto Universitario. Todas emplean materiales didácticos tales como loterías de letras y sílabas, letras recortadas en paño, etc." 1/. Las cartillas de silabarios y letras constituyen un material que se encuentra con frecuencia en la mesa del maestro del aula.

"Pero a este factor (monolingüismo español del maestro, molingüismo quechua o bilingüismo incipiente del alumno) hay que agregar el escaso manejo técnico que tienen los docentes (...) parece existir un fuerte déficit en la formación didáctica referida a los métodos de la enseñanza de la lectoescritura (...) las observaciones de campo permiten establecer que los docentes no aplican un método definido, sino que combinan indiscriminadamente pasos de distintas metodologías que van desde el silábico hasta el de palabra generadora (...) en una de las clases observadas se utilizó la palabra 'uva' como palabra generadora. Además de las dificultades obvias que tiene un término donde una letra, la 'u' cumple una función silábica, hay que tener en cuenta que el objeto 'uva' es desconocido en la región. De esa forma el niño está sometido simultáneamente a una doble dificultad: incorporar la palabra y, además, conocer un objeto nuevo sin referente empírico en su contexto. En el mismo sentido, fue habitual observar la utilización de láminas representando figuras de personas blancas, vestidas de formas poco conocidas por los niños (...) un bebe cubierto con un pañal (...) el uso reiterado de palabras motivadoras como oso, copo, ajedrez, sable, alelí (...) un cartel de Mejoral servía para enseñar la 'j' (...) la enseñanza se realiza permanentemente en el aula y no se utiliza como situación motivadora la observación crítica de los espacios sociales donde se efectúa el trabajo de la familia y los niños..." 2/.

En la encuesta mencionada de Caracas 3/ previendo la dificultad que podrían tener los maestros para caracterizar el método que utilizan en la enseñanza inicial, las preguntas tenían indicaciones precisas tales como: si inicia con el sonido (en presencia de la letra o sin ella); con letras (por su nombre, por su sonido); con sílabas, con palabras (con análisis o sin análisis); con lectura de párrafos, cuentos u otros. Se infirió que la mayoría utiliza el milenar método alfabético. Se observó también que entre los maestros encuestados, ninguno se atiene al programa oficial sino que se enseña con procedimientos arbitrarios, de estrecho parentesco con el método alfabético.

## Retroceso en la metodología de la enseñanza

Estas observaciones empíricas, que seguramente se pueden reiterar en gran número de escuelas sería - sería imprudente decir en la mayoría - nos retrotraen a épocas remotas en la enseñanza de la lectura, tales como las que relata Quintiliano sobre la manera de enseñar de los romanos. Y también remota en los términos relativamente breves de la historia independiente de nuestros países.

## Renovación de los métodos a fines del siglo XIX

Por lo menos en el Cono Sud, a mediados del siglo pasado se renegaba del método alfabético, y, sin abandonarlo aún, se proponían alternativas nuevas. Las noticias sobre nuevas maneras de enseñar que llenaron tantas páginas de La Educación Popular de Sarmiento, fueron proseguidas por apasionadas polémicas, entre insignes maestros que entrecruzaban sus afilados argumentos sobre el Río de la Plata en las últimas décadas del siglo 4/.

Los principales promotores de la renovación en los métodos para la enseñanza de la lectura fueron dos grandes políticos, Domingo Faustino Sarmiento y José Pedro Varela, que a la vez eran profesionales del magisterio. Bajo las nuevas influencias filosóficas del siglo XIX, no ignoraban estos políticos que la suerte de la alfabetización depende "de la idiosincracia de la organización subyacente en nuestra sociedad" 5/. Pero confiando en el proyecto social y político que compartían estos líderes, creyeron que la escuela sería beneficiaria de todos los privilegios y que, para alcanzar la quimera del 'progreso' solo hacía falta que el maestro supiera enseñar a leer y a escribir.

En 1874, a través de la Sociedad de los Amigos de la Educación Popular, de Montevideo, Romero propició el método de las palabras enteras que Calkins aplicaba en los Estados Unidos y que Varela acogió con admiración. Elaboró sus famosos carteles con folletos explicativos para su uso. Berra abrió el fuego de la discusión objetándolo porque omitía el análisis. Mientras tanto Andrés Ferreyra adhería a Berra con su famoso libre El Nene y Ernestina López de Nelson publicaba su Veo y Leo, que traducía en su título el nombre del método más privilegiado en los EE.UU., el Look and Say. José María Torres, el eminente español que dirigió la Escuela Normal de Paraná, primera empresa de formación de maestros en la Argentina, y los maestros norteamericanos que en ella actuaron, tuvieron un gran papel en la innovación, cuya mayor importancia consistió en iniciar la lectura a través de unidades con significación, basándose en el interés de los educandos. Así se llega a los umbrales del siglo XX con la divergencia fundamental que separa a los partidarios y a los detractores del análisis de la palabra en sus elementos gráficos.

Para entonces ya estaban universalmente definidas las dos grandes familias de los métodos, es decir, los métodos de marcha sintética (alfabético y fonético) y los de marcha analítica (globales analíticos y global puro).

En América Latina puede incorporarse el analítico-sintético fundado por Berra, que parte de la palabra hablada y escrita, analiza sus sílabas y sus letras y luego sintetiza letras en sílabas y vuelve a sintetizar las sílabas en la palabra de origen.

### Los métodos, las disputas psicológicas y las pasiones

En pleno siglo XX, la discusión sobre los métodos, que en Francia, Bélgica, Alemania, los Estados Unidos y América Latina, había nacido en las aulas, pasa a enriquecerse gracias a la configuración de la psicología como ciencia, pero también se transforma en campo de batalla entre las tendencias que se sucedieron durante las primeras décadas. En los países del Cono Sud se siguieron las experiencias y los fundamentos doctrinarios que Ovidio Decroly elaboró progresivamente en Bélgica, durante 25 años, con métodos experimentales y a la vez en comunicación con educadores norteamericanos, en especial con Dewey, y con los promotores de la gestalt en Alemania. El análisis de la documentación parece demostrar que, hacia los años 30, más que para defender el método la discusión se empeñaba en demostrar que el estructuralismo de la gestalt había triunfado definitivamente sobre el asociacionismo, es decir, sobre el asociacionismo atomista primitivo. En la Argentina las pasiones llegaron a tal temperatura, que Decroly les pareció débil y vacilante a ciertos autores ortodoxos quienes llegaron a creer en 'fuerzas mentales', 'impulsos' y 'poderes' que dan lugar a la lectura 6/.

### Consecuencias del dogmatismo y la imposición

El dogmatismo de ciertos partidarios del método global puro provocó réplicas porfiadas en gran número de maestros. La mayoría, en las condiciones de nuestros países, no obtenía los resultados casi mágicos que prometían los panegiristas. El uso del método global hacia las décadas del 30, del 40, del 50, puede considerarse un ejemplo típico de innovación por imposición, generalmente por parte de los supervisores y a veces hasta por decreto (como ocurrió en la provincia de Buenos Aires, en 1948) y fué, también una muestra de resistencia a la imposición. En la mayor parte de los casos, como se ha documentado muchas veces, para lograr las promociones reglamentarias, los maestros se valían de subterfugios y los ayudaban clandestinamente a los niños a identificar esas letras y esos sonidos que estaba prohibido aislar porque "en nuestro método se trabaja con ideas y no con palabras o pedazos de palabras" 7/.

Muchos maestros idealistas y renovadores quisieron creer en las virtudes del global puro. Algunos de ellos, vocacionalmente escritores, poetas o artistas plásticos, y muchas veces maestros que sentían la responsabilidad de su apostolado, dejaron numerosos libros con el relato de experiencias de niños que, gracias al método global, tenían mejor ortografía y hasta redactaban

poéticamente. Pero... un gran porcentaje de los niños seguía desertando porque no aprendía a leer.

De este modo, América Latina, tal vez con preminencia en el Cono Sur se plegó a la revisión que sobre los métodos comenzó a hacerse en la década del 50. Los grandes problemas de la lectura comenzaron a atribuirse, sobre todo en Europa, a la supuesta 'dislexia' y los estudios que sobre ella se hicieron en la psicopatología y la neurología, avanzaron sobre aspectos metodológicos que los profesionales de esas áreas no estaban en condiciones de juzgar pero que incitaron y apoyaron la reflexión de los educadores interesados. Entre nosotros se ensanchó la discrepancia sobre el método global y, ya abiertamente, los detractores, antes subrepticios, salieron a la luz.

### Intentos de escapar a la antigua dicotomía

Algunos de los críticos trataron de escapar a la antigua dicotomía de la familia de los métodos y de la querrela, que dejó mucha decepción, indiferencia, ignorancia sobre la manera de enseñar. Cualquiera de los métodos tradicionales contemplaba la lectura como un hecho insólito en la evolución del niño, que emergía súbitamente sin ninguna relación con el habla, exceptuando al verdadero pero tan primario e insuficiente método fonético. Tal como se difundió en América Latina, el método global puro propició la ruptura entre el lenguaje oral y escrito ya que consideraba perjudicial toda relación entre el lenguaje que se ve en los signos de la escritura y el lenguaje que se oye a través de los sonidos, llegando a prohibir la lectura oral y el dictado. Estos fueron algunos de los extremismos del método global puro, que no pudieron ser compensados con la creatividad de los más genuinos maestros influenciados por la importancia del 'interés' en la 'nueva educación', de la cual Decroly fué uno de los iniciadores.

### Interpretaciones evolutivas

Nuevas investigaciones sobre la lectura, en la psicología y en la lingüística, estimularon interpretaciones evolutivas en los comienzos de la década del 60 que, aunque incipientes, parecerían encontrarse ahora en el mismo cauce de algunas hipótesis y proposiciones que se elaboran en otras latitudes.

Bajo la influencia del asociacionismo moderno (Pavlov, Luria, Leontiev), de especialistas en lectura (Egerow, Ananiev, Elkonin), de la psicología genética (Wallon, Piaget), en la Argentina 8/ se propuso un modelo del proceso de lectura en tres momentos:



- 1) A partir de la aparición del lenguaje hablado hasta que -bajo la presión del medio, de la socialización, de la experiencia personal y de la orientación pedagógica -, se produce un notable enriquecimiento gramatical, asociado a la producción internalizada de actos intelectuales.
- 2) A partir de la posibilidad de reproducir la escritura, a los tres años -en un medio donde se escribe-, a través de un perfeccionamiento progresivo que, alrededor de los seis años le permite al niño copiar, con pocos errores, un texto manuscrito, carente de significación.
- 3) El momento revolucionario de la integración de las percepciones visuales de la escritura con las percepciones motrices y auditivas que antes eran las únicas participantes en la actividad lingüística. Con la lectura se unifica el doble análisis, del lenguaje hablado y del lenguaje escrito.

### La lengua y su sistema escrito

El último momento del modelo ponía de relieve lo que no se había contemplado en la antigua clasificación, acerca de las diversas incompatibilidades que podían presentarse en cada lengua y subsistema escrito. Esta tendencia tuvo sus antecedentes en antiguos análisis de Sarmiento 9/ y de Andrés Bello, así como en más recientes observaciones de Lourenço Filho, cuando dijo que los norteamericanos vinieron a complicar, en su país, el problema de la lectura 10/.

La lengua inglesa tiene una escritura notoriamente irregular, cuyas relaciones con el lenguaje hablado son caóticas. Esto explicaría por qué en los países de habla inglesa existe el mayor número de lectores con dificultades. Y explicaría también por qué en la lengua inglesa la palabra, que se toma como punto de partida, no admite el mismo tipo de análisis que, con ciertas reservas, se puede hacer en la palabra del idioma español.

Una eminente educadora uruguaya llegó a afirmar en un Congreso de lectura realizado en México que en América Latina, el uso del método global era una de las expresiones de la colonización cultural. La misma autora, por otra parte, destruyó el mito de la perfecta correspondencia entre esta lengua y su sistema escrito 11/ si bien, comparativamente, esa correspondencia es mucho mayor que en otras.

Según las investigaciones de Grompone y Grompone 12/ en el idioma español se corroborarían las conclusiones de Mattingly, según las cuales en todos los sistemas de representación escrita - pictográfico, silábico o alfabético - siempre es la palabra una unidad de significación; pero también podría inferirse de esos estudios que la fonología del español es relativamente 'superficial' y por eso estaría más próxima al carácter fonético, que de acuerdo con Mattingly, puede inducir al análisis más espontáneo de la palabra escrita 13/. Se podría suponer, pues, que la lectura analítica es más posible en español, y por eso se facilita la transferencia en el aprendizaje de la lectura, disminuyendo las dificultades con las palabras no familiares.

## Confrontaciones experimentales entre los métodos

La revisión sobre los métodos dió lugar a estudios experimentales que se propusieron comparar el rendimiento de los alumnos que recibían la enseñanza con el método global sin análisis y con el analítico-sintético. Merece mencionarse a este respecto la experiencia realizada en Uruguay 14/ donde, previa prescindencia de los alumnos que pudieran presentar dificultades de origen psiconeurológico, y previa selección de maestros experimentados en ambos métodos, tras dos años de seguimiento se llegó a conclusiones entre las cuales mencionamos las siguientes: la mayoría de los alumnos aprendió al finalizar el primer año, con el método analítico sintético, pero al final del segundo se nivelaron los que aprendieron con el método global; las ventajas en ortografía y redacción se correlacionaron con el nivel socioprofesional de la familia y no con cada método. Ambas conclusiones se contraponen con lo que afirmaron obtener los globalistas en sus experiencias individuales en el aula no controladas. Pero, lo que es más importante, un alto porcentaje de niños no logró el aprendizaje con ninguno de los dos métodos: el 22% fracasó con el analítico sintético y el 33% con el método global. Otras variables debían dar cuenta de ese fracaso o quizás se demostraba la ineptitud de ambos.

También en Brasil se informó sobre un estudio comparativo de los métodos de 'sentencia libre', predominantemente de marcha sintética, y el 'método mixto', con predominio del análisis fonético. Los resultados eran mejores en el segundo 15/.

En capítulos anteriores atribuimos el uso del método alfabético a la improvisación metodológica de los maestros actuales, de la cual es responsable la mala formación que reciben. Pero, en algunos casos enseña con tales recursos en nuestros países porque, conscientemente, muchos creen que están en un camino mejor.

## Los recursos fónicos y la oportunidad de su empleo

Si se analiza la bibliografía de la última década, más particularmente en los países anglosajones, se encuentra unanimidad en la opinión de que "un trabajo fónico es necesario y beneficioso" 16/ pero las divergencias comienzan cuando se trata de determinar el momento propicio para introducir tales recursos. Todos son partidarios de comenzar por contextos significativos, a partir por lo menos de la palabra, en cualquier nivel cultural y consideran que la escritura debe aparecer ante el niño con su valor de comunicación de lenguaje, sin confundirla con el dibujo ni cualquier otro gesto gráfico. Los elementos escritos aislados, ya sean letras o sílabas carecen para el niño de toda significación y por eso no se deben enseñar fuera de su contexto, que es la palabra. Este aprendizaje no parecería útil aún si, supuestamente, el código escrito tuviera una relación unívoca con el código sonoro. Y en el español, especialmente el americano se demuestra que solamente son nueve las correspondencias que no presentan equívocos.

Los psicolingüistas demuestran que el análisis del lenguaje se inicia con el análisis sintáctico, semántico y fonológico que el niño realiza en el lenguaje oral. Entre ellos, Elkonin sostiene que antes de iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura, el niño debe formar su oído fonemático descubriendo el principio básico de la construcción de la forma sonora de la palabra como requisito para crear sus propios modelos gráficos. Como esta operación no es fácil, Elkonin ofrece medios 17/ para ayudarle al niño a discriminar los fonemas a través de una operación que los organiza y los modela en el contexto de la palabra hablada. Sin esa actividad fonemática previa, la presentación de la letra impide la percepción de la realidad del sonido. El niño concentra su atención en los caracteres de la letra y se pierde la relación entre el lenguaje escrito y el sonoro que conduce a la comprensión, en su primer nivel. No se trata, pues, de identificar los sonidos aislados, como en el viejo método fonético, ni de enseñar letras como en el antiquísimo alfabético.

#### Problemas científicos no resueltos para la preparación e iniciación

Muchos de los puntos de vista que hemos enunciado se derivan de investigaciones en curso que actúan con hipótesis no totalmente demostradas. No es inútil informar sobre este movimiento para que los maestros más preocupados estén alertas y no se comprometan con nuevas panaceas... que resultan ser brebajes muy añejos. Ya se ofrecieron algunos, entre nosotros, como aquellos de Gatteño o de Becker, erróneamente acogidos por muchos maestros que sienten la necesidad de hacer algo por los métodos.

Existen ciertas coincidencias entre puntos de vista que se formulan en situaciones muy diversas. Cuando aconsejaba prudencia en la discusión de los métodos, decía Mialaret en Francia, a comienzos de la década del 70, que tal vez el método global le permita al niño pasar "de una visión confusa, global, a una visión precisa, analizada, racional, del Universo" 18/. Siguiendo los descubrimientos de Wallon sobre la evolución del sincretismo concebido como visión confusa y no totalizadora se decía en la Argentina, en los comienzos de la década del 60, que tal vez la condición para la lectura sería la disolución del sincretismo 19/. En Gran Bretaña y en Canadá, Downing impulsó numerosas investigaciones partiendo de su hipótesis sobre la necesidad del tránsito de la confusión cognitiva a la claridad cognitiva para que se inicie la lectura. Discípulos de Piaget están realizando en México y España 20/ investigaciones que procuran descubrir de qué manera el niño elabora sus propias hipótesis para lograr el dominio del lenguaje escrito. Y estas son tan sólo muy parciales noticias de un vasto movimiento que tiene principalmente lugar en los países desarrollados del Hemisferio Norte.

## Necesidad de investigación básica

Por mucho que graviten las pesadas esferas de influencia del medio externo sobre la escuela y sobre la lectura misma, en las dos grandes etapas de la preparación y de la iniciación es donde aún subsisten los mayores escollos que dependen de la investigación básica, a la que no puede estar ajena una política de lectura bien orientada.

Los países de América Latina sólo cuentan con personas o pequeños grupos que estudian aisladamente, los problemas de lectura. Se reúnen en jornadas y congresos con una periodicidad muy dilatada. Estos esforzados estudiosos necesitan organización, recursos y estímulos.

Entre tanto, y con urgencia, las escuelas e institutos de formación de maestros deben enseñar la teoría y práctica de los métodos que ya tienen identidad con espíritu crítico y afán de actualización.

En 1963, en el Primer Congreso Latinoamericano de Dislexia de América Latina, que tuvo lugar en Rivera, Uruguay, se aconsejó el uso generalizado del método analítico sintético por ser el más fácil y seguro. Si se enriquece con una motivación más dinámica, originada en el niño, en su entorno y en las mejores expresiones literarias de la lengua nativa, probablemente se obtendrían resultados mejores mientras la investigación, por una parte, y las condiciones del medio, por la otra, ofrezcan las facilidades que ahora están ausentes.

## NOTAS

- 1/ Braslavsky, B.P. de, Venezuela. Seminario para la educación de niños y jóvenes con retardo mental, UNESCO, París, 1976, N° de serie FMR/ED/LL/75/122, pág. 10.
- 2/ Vecino, S., Tedesco, J.C., Rama, G.W., Proceso pedagógico... op.cit., pág. 60-61 y 50.
- 3/ Braslavsky, B.P. de y Briceño Canelón, C., "School and Reading", presentado en la Conferencia Anual de la UKRA realizada en Northampton, Inglaterra, en junio de 1978.
- 4/ Véase Braslavsky, B.P. de, La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1962, págs. 51-53.
- 5/ Sarmiento, D.F., "Educación común. Memoria presentada al Consejo Universitario de Chile sobre estas cuestiones", Obras Completas, Ed. Luz del Día, Buenos Aires, 1952.
- 6/ Dezeo, E.C. y Muñoz, J.M., La enseñanza del lenguaje gráfico, Ed. Ferrari Hnos., Buenos Aires, 1936, pág. 29.
- 7/ Ibídem, pág. 279.
- 8/ Braslavsky, B.P. de, La querrela..., op.cit., págs. 241-275.
- 9/ Sarmiento, D.F., Método de lectura gradual, Ed. Librería Ch. Bouvet, París y México, 1882; y "Ortografía de ambas Américas", en Franco, L. y Amaya, O. (comp.), Sarmiento, textos fundamentales, Buenos Aires, T° I, pág. 15 y sigs.
- 10/ Filho, Lourenço, Tests ABC, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 6a. ed., 1962, pág. 30.
- 11/ Carbonell de Grompone, M.A., "Ortografía y disortografía española", en Boletín del Instituto Interamericano del Niño, N° 165, junio de 1968, pág. 409.
- 12/ Carbonell de Grompone, M.A. y Grompone, A., La escritura del español, Montevideo, 1971, mimeo.
- 13/ Mattingly I.G., The Psycholinguistic Basis of Linguistics Awareness Paper presented at National Reding Conference, St. Petersburg, Fla., 1978.
- 14/ Carbonell de Grompone, M.A. y colab., Estudio comparativo de los métodos analítico-sintético y global en el aprendizaje de la lectura, publicado por la Sociedad de Dislexia del Uruguay, 1967.
- 15/ Lago Betancourt, M.L., Estudio comparativo de métodos de ensino da lectura, publicación del Centro de Pesquisas educacionais INEP-MEC, Rio de Janeiro, 1971.

16/ Tansley, A.E., Reading and..., op.cit., pág. 38

17/ Elkonin, D.B., "U.R.S.S. Methods of Teaching Reading", en J. Downing (ed.) Comparative Reading, op.cit.

18/ Mialaret, en el Tercer Congreso Internacional de Higiene Escolar y Universitaria, citado en Ecole et Nation, París, 1966.

19/ Braslavsky, B.P. de, La querrela..., op.cit., pág. 110.

20/ Ferreiro, E. y Teberosky, A., Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Ed. Siglo XXI, México, 1979.

## VI. LA SIGNIFICACION

En la tercera gran etapa debe considerarse la significación como aspecto pedagógico dominante, aunque no privativo in excluyente. No es privativo, porque, como se ha dicho, si la codificación y decodificación no están solidariamente unidas a la significación, se transforman en mecanismo sin objetivo en la etapa de la iniciación. No es excluyente porque en esta etapa es aún necesario consolidar el automatismo para lograr la exactitud, la fluidez, la velocidad y la expresividad que, por su parte, deben facilitar el acceso a la significación.

Algunos autores han observado, también en países desarrollados, que no siempre se tiene en cuenta la importancia de la significación en el proceso de enseñanza de aprendizaje de la lectura y que, en general, los maestros parecen desconocer que para captarla se requiere una estimulación y ejercitación intencional y sistemática. Si la función alfabetizadora se limitara a descifrar con facilidad el texto escrito y, en todo caso, a lograr la comprensión literal que puede surgir espontáneamente del mismo, no se cumplirían los objetivos a mediano y largo plazo de la enseñanza de la lectura.

### Comprensión, Lectura para aprender

Didácticamente, la significación requiere el tratamiento de dos aspectos: la capacidad de comprensión y la adquisición de técnicas para estudiar 1/.

Algunos factores pedagógicos han dificultado el desarrollo de la capacidad de comprensión en el proceso de la lectura. Cierta prédica favorable a la lectura ocasional en sustitución de la enseñanza sistemática, derivada de algunas condiciones del método global según la doctrina que circuló en nuestros países, tuvo por consecuencia el cese prematuro de la ejercitación de la lectura hasta tal punto que, en algunos casos, los alumnos llegaron al final de la primaria sin saber leer o con grandes dificultades, pero los maestros no lo advirtieron porque nunca los escucharon leer individualmente. En otros casos se mantiene la práctica prehistórica de la lectura en coro. Por ejemplo, en la investigación de campo realizada en Ecuador 2/ se observó que "... y el escaso manejo técnico y pedagógico determina que el docente apele reiteradamente a la repetición mecánica como forma de fijar contenidos. El carácter mecánico de esta tarea puso de manifiesto la falta de percepción de algunos problemas básicos del español por parte de niños lingüísticamente quechuas (...) la repetición siempre se realizó en forma colectiva y en muy pocas oportunidades se requirió la lectura individual..."

La falta o la deficiencia de una verdadera didáctica de la comprensión, asociada a algunas habilidades técnicas para estudiar, perpetúan el aprendizaje o pseudo aprendizaje por repetición y de memoria en las ciencias sociales y

naturales y limitan la capacidad de expresión oral y escrita de las propias ideas. Un buen lector sabe extraer los contenidos, analizar los pensamientos, reflexionar sobre los mismos, criticarlos, elaborar nuevas ideas. Así, al estudiar en todas las áreas curriculares, podrá obtener más fácil, rápida y certeramente la información, para asimilarla.

Es sabido que, académicamente, se reconocen cuatro niveles jerarquizados de comprensión lectora: 1) Comprensión literal o explícita; 2) Comprensión por indiferencia; 3) Comprensión crítica o evaluativa; 4) Comprensión creativa.

Las capacidades para estudiar se refieren a los aspectos siguientes:

- 1) Capacidad de localizar la información; 2) de evaluarla; 3) de organizarla; 4) de retenerla 3/.

A los efectos de evaluar en una primera aproximación la importancia que en nuestros países adquieren estos aspectos didácticos referidos a la significación, convendría analizar los programas o planificaciones curriculares, así como los contenidos, a través de los textos y otros materiales.

#### La significación en los programas

Es natural que los planeamientos curriculares difieren entre los países y también entre las provincias o zonas cuando el sistema está descentralizado.

En uno de los programas de Educación General Básica que se han analizado 4/ se enuncian como objetivos específicos la lectura comprensiva de pequeños trozos, en tres niveles, es decir, 'explícito', 'implícito' y 'valorativo', en etapas sucesivamente más complejas para los sub-ciclos y los años superiores. También se formulan objetivos específicos que se proponen enseñarle al alumno a utilizar la lectura para aprender, aunque éstos aspectos no parecen relacionarse expresamente con las 'áreas de experiencia' de los programas de ciencias naturales y sociales.

En otro de los planeamientos curriculares, aparecen objetivos para desarrollar los dos primeros niveles de comprensión en la tercera etapa del primer ciclo 5/. Para los años subsiguientes a partir del 4º hasta el séptimo 6/, se dan indicaciones generales sobre "lectura comprensiva oral y silenciosa de textos literarios", y actividades sugeridas que no parecen exceder el segundo nivel de comprensión. Tampoco aparece una relación expresa de otras áreas curriculares con la comprensión lectora y algunas prácticas relacionadas con la localización y la organización de la información.

A pesar de la limitación de estas orientaciones, ojalá tuvieran los maestros la preparación necesaria para interpretarlas y la creatividad para ponerlas en práctica.

La disponibilidad de guías y otros materiales adecuados podría auxiliarlos. En algunas capitales se importan materiales o se desarrolla una industria de



creciente importancia - como ocurre en Buenos Aires - que trata de poner al servicio de los programas oficiales los materiales que produce pero, entre otros inconvenientes, tropieza con la inestabilidad de los programas, sujetos a cambios imprevisibles, a veces en el mismo año lectivo.

De todos modos, siempre queda el inmenso remanente afectado por la pobreza generalizada de las escuelas públicas para las cuales esos auxiliares son inaccesibles. Las escuelas rurales y marginales urbanas, donde no existen comunidades educativas o asociaciones cooperadoras solventes, quedan definitivamente desprovistas.

### Significación en los textos

Un especialista latinoamericano 7/ afirmó que "es posible que la incapacidad de la escuela para enseñar a leer radique en la falta de materiales adecuados, más que en los métodos utilizados por el maestro". El mismo autor se ocupa de la "lecturabilidad", concepto escasamente difundido en los países de habla hispana, que trata de establecer la congruencia entre los intereses y habilidades del lector, por un lado, y las características motivacionales de estilo y de complejidad de los materiales por el otro. Para resolver los términos altamente relacionados del interés, la fluidez y la comprensión lectora con la legibilidad y la comprensibilidad del material, Trujillo propone fórmulas que podrían elaborarse en el marco teórico de la lingüística generativo-transformacional.

Merecen citarse algunas investigaciones realizadas en América Latina sobre la comprensión lectora, que se relacionan con problemas locales de la vernácula y con la experiencia pedagógica de los alumnos. En la investigación sobre el Caso de la Sierra Ecuatoriana se aplicó un ejercicio en dos fases que consistió, primero, en la lectura de un texto extraído del libro escolar, el planteo de preguntas y la contabilización de respuestas, y segundo, en la misma operación realizada con el mismo texto, pero simplificado en su construcción lingüística, y reemplazando los conceptos abstractos de las preguntas por la designación de objetos concretos. La comprensión fue relativamente aceptable tan sólo en el segundo caso y se advirtió claramente la reproducción memorística. Sin embargo, el esquema se alteró cuando se utilizó la lengua propia y se permitió un intercambio grupal de ideas. Entre sus conclusiones, la investigación reconoce que "es inusual que los niños se vean sometidos a experiencias de comprensión textual" 8/.

En una investigación realizada en México 9/ se formuló una hipótesis según la cual "los niños de estratos sociales bajos, usuarios de un 'código restringido', tendrán la dificultad para comprender la información que se les transmite a través de los libros de texto, formulados en 'código elaborado' ". La lectura de textos seleccionados en el libro de 4º y 6º año, y su lectura posterior de una versión simplificada del mismo texto, más próxima a las características léxicas y sintácticas del código restringido, demostró que el grupo de los niveles sociales medio y bajo aumentó significativamente su

comprensión al pasar al texto simplificado y que, inesperadamente, también el grupo alto aumentó notablemente su comprensión.

Estas experiencias se relacionan con los supuestos formulados en Argentina 10/ y Uruguay 11/ sobre incompatibilidades entre el lenguaje del alumno y el que se emplea en la escuela, más específicamente en los textos. Generalmente publicados en las grandes capitales y a veces en otros países de habla hispana, su comprensibilidad los hace inapropiados para cada zona lingüística. Y sus motivaciones están seguramente lejos de las vivencias y la experiencia inmediata del niño.

En función de esos supuestos, convendría revisar la experiencia del libro único y de los textos elaborados bajo el auspicio de organismos internacionales que, aunque producidos con gran esmero por educadores responsables, dado su empeño por desarrollar una conciencia panamericana, parecerían ser nacional y regionalmente anodinos, con las consecuencias negativas comprensibles, además para el fin de desarrollar la conciencia nacional. Para enfatizar los argumentos que en este momento interesan, esos textos adolecían, como es lógico, de toda motivación inmediata y directa.

Las características y la calidad de los textos de lectura que se utilizan en las escuelas guardan diferencias entre los países. Su presentación, en general, ha mejorado notablemente, tanto en lo que se refiere a tipografía como a ilustración. Las editoriales radicadas en algunas capitales ofrecen verdaderas contribuciones a la pedagogía de la lectura... a pesar de los precios que, con ser un factor importante, debe tratarse por separado. También en los contenidos, parecen aproximarse más a las apetencias emotivas y estéticas de los niños. Es altamente auspicioso que algunos escritores infantiles de gran valía se dediquen a escribir textos escolares y a seleccionar ellos mismos los fragmentos de autores nacionales y de otros países de habla hispana que aparecen en sus libros.

Sin embargo, la graduación de los contenidos de año en año es subjetiva porque, para guiarla, aún no se han producido los instrumentos de 'lecturabilidad' científicamente fundados. Los equipos y guías de actividades, ingeniosas, creativas, y útiles para el maestro, se atienen a los programas y planificaciones curriculares y por eso las ejercitaciones en lectura propiamente dicha no suelen ser suficientes o aparecen confundidas con otras ejercitaciones del lenguaje.

## NOTAS

1/ Quinn Boas, "The Reading Curriculum", en Moyle, D. (comp.) Teaching Reading, op.cit.

2/ Vecino, S., Tedesco, J.C., Rama, G.W. y otros, Proceso pedagógico op.cit.

3/ Rauch, S.J., "Study Skills", en Moyle, D., (comp.) Teaching Reading, op.cit.

4/ Ministerio de Educación, "Objetivos, planes y programas de la Educación General básica, 20 de mayo de 1980. Area de expresión verbal", en Revista de Educación, edición especial, Santiago de Chile, 1980.

5/ Planeamiento curricular bonaerense, op.cit.

6/ Programas de lengua y habla para 4ºy 5ºgrado, Ed. La obra, Buenos Aires; Planeamientos curriculares bonaerenses. 6ºy 7ºgrado, Ed. La Obra, Buenos Aires.

7/ Rodríguez Trujillo, N., "Determinación de la comprensibilidad de materiales de lectura por medio de variables lingüísticas", en Lectura y vida, Revista Latinoamericana de lectura, año I, Nº 1, Buenos Aires, marzo de 1980.

8/ Vecino, S., Tedesco, J.C. y Rama, G.W. Proceso pedagógico... op.cit. pág. 63.

9/ Bolaño, G.S., Nivel de comprensión de lectura y clase social, México, 1978. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Caracas, 1978.

10/ Braslavsky, B.P. de, "Variables que actúan sobre el proceso cognitivo de la lectura", en Lectura para todos, op.cit.

11/ Lorenzo, E. García E. de, Dialecto fronterizo... op.cit.



## VII. EL PLACER LITERARIO. LA MOTIVACION.

Investigaciones más o menos recientes corroboran un hecho muy simple: "a los buenos lectores les gusta leer" 1/. Al examinar niños aficionados a la lectura se comprobó que ellos leen con más rapidez y comprenden mejor que el promedio de sus compañeros de clase. Como dominan los componentes del automatismo lectura sin ningún esfuerzo saborean la sustancia temática y los placeres formales de la prosa o el verso.

### El buen lector

Con facilidad se desprende, pues, que la primera condición para promover la lectura es enseñarles a los niños a leer bien, para lo que conviene aplicar criterios de evaluación constante, sin que sea necesario el uso de tests standardizados de lectura, que hoy se cuestionan universalmente y que no han tenido difusión en Latinoamérica.

Otra comprobación del examen de los niños inclinados hacia la lectura es "que pertenecen a grupos sociales en los cuales los adultos leían más que el común de la gente" con la cual se refuerza la convicción de que para formar el hábito permanente de leer, es necesario que el niño se desarrolle desde temprano en un ambiente con estímulos literarios que a veces suelen darse también en medios iletrados, por transmisión oral.

### Interpretación literaria, actitud ante la lectura y motivación

Desde tiempos inmemoriales, la experiencia literaria se inicia apenas el niño ha nacido, a través de la belleza de los cantares de cuna, que se suceden evolutivamente con las rimas, a veces sin sentido, que suelen acompañar a sus primeras experiencias psicomotrices. Los textos proporcionados por el tesoro literario y por el folklore de todas las lenguas, que acompañan a las rondas y a los juegos, y que además proveen de leyendas, cuentos, romances y novelas que divierten, conmueven, despiertan la fantasía y la imaginación, pueden desarrollar la apreciación y el gusto literario en el devenir de la primera y la segunda edad.

Si en la familia, cuando es posible, y después en el pre-escolar y en la escuela se desarrollan intencional y adecuadamente la apreciación y el gusto literario, el niño asumirá una actitud positiva hacia la lectura que le ayudará a aprender para saber. Y también, gracias a esa actitud y a su formación como buen lector, el niño, el joven y el adulto, podrán disfrutar de los placeres

estéticos que ofrecen las grandes obras de la literatura universal. Su personalidad será afectada para bien o para mal según la selección de la producción literaria que realice en primer lugar el maestro y más tarde el mismo lector, guiado por el juicio crítico que adquiere en un alto nivel de comprensión.

Se puede celebrar el desarrollo de un vasto movimiento que en América Latina viene circulando desde hace varias décadas, por dos cauces paralelos: la creación, en varios géneros, de una vasta literatura para niños y adolescentes; la elaboración de principios psicopedagógicos y normas para desarrollar la apreciación y el gusto literarios en la edad evolutiva, así como la jerarquización de obras según los intereses lectorales.

Se advierte una falta de conocimiento recíproco entre los autores de lengua hispana, a pesar de la eficacia de ciertas agencias de distribución, que lamentablemente, no siempre se ocupan de la literatura infantil. Sería conveniente encontrar los medios de difundir algunas antologías iberoamericanas y repertorios de literatura infantil, poniéndolas al alcance de los maestros. Con esta observación no se disminuye el valor de las guías de lecturas sugeridas que aparecen en ciertos programas oficiales o en las guías de actividades que acompañan a algunos textos escolares.

El tema de la motivación ha ocupado buena parte de la investigación sobre la lectura durante los últimos años. En el caso de la lectura se comprueba tal vez con mayor claridad que en otros, que el interés es más importante que la inteligencia en el proceso del aprendizaje.

Al referirnos a la iniciación, subrayamos que en los medios iletrados, el mayor obstáculo para su aprendizaje consiste en que, a través de su experiencia, no se le presentó al niño la necesidad de leer. Por eso, la primera gran motivación es el deleite que puede obtener con la lectura oral cuando se la brindan en su familia o en la escuela, o acaso en la comunidad.

#### Recursos y condiciones para la motivación

Los materiales apropiados, debieran seleccionarse no sólo según los grupos evolutivos y sus cambiantes predilecciones, sino también de acuerdo con los tipos de lectores - clasificados por algunos como realistas, intelectuales, estetas, románticos. Además de estas sistematizaciones grupales se han desarrollado algunos procedimientos para descubrir los intereses lectorales de cada individuo, con el objeto de motivarlo 2/.

Los caracteres tipográficos, las ilustraciones; la oportunidad y el tiempo para leer; la biblioteca escolar, la del aula y la de la familia; el prestigio escolar y social del lector asiduo son, entre otros, factores que estimulan y facilitan la lectura. Pero que no están siempre presentes en los medios escolares y culturales de América Latina.

Tampoco parece que las condiciones profesionales del maestro le permiten

cultivarse a sí mismo como un apasionado lector. Sin embargo, la actitud del maestro hacia la lectura, sus propios hábitos, en este caso juegan, como en todas las actividades docentes, un papel principal.

Merece especial mención, en lo que se refiere a la motivación para la lectura, la experiencia del Banco del Libro, de Venezuela 3/. Con sus populares 'bibliobuses' que llegan hasta los vecindarios marginados, atrae a numerosos niños, los motiva para leer y les presta libros, los provee de la tarjeta de lector, y cuando existe un número suficiente, inicia los trámites para implantar una biblioteca que, por su parte, se transforma en centro de motivación. Dos bibliotecas de ese tipo funcionan con gran éxito en Caracas. Del mismo modo se actúa con jóvenes trabajadores que reciben capacitación técnica y se promueven redes de bibliotecas escolares, de las que son ejemplo las que funcionan en Ciudad Guayana.

No es común, en nuestros países, el incentivo individual y grupal que podría generarse en la comunicación directa con autores, en debates infantiles, en círculos de intercambio, en el club del libro para niños. El diario del lector, el 'pasaporte del lector' 4/ el periódico mural, la carpeta de recortes -así sea de noticias deportivas o de recetas de cocina -, son medios que suelen utilizar los maestros de otras latitudes y escuelas privilegiadas de las nuestras. Las 'cruzadas de lectura', tal como se han experimentado en algunos países europeos, podrían emular a las campañas de alfabetización. Acaso con más éxito.

NOTAS

1/ Bamberger, R., La promoción de la lectura, Promoción Cultural S.A. y UNESCO, Barcelona, 1975, pág. 27.

2/ Ibíd., pág. 68.

3/ Esta experiencia fué impulsada por Virginia Betancourt y un equipo de colaboradores.

4/ Bamberger, R., "Iniciación de los niños en la lectura: una cruzada austriaca", en Lectura para todos, op.cit.



## VIII. POLITICAS Y ESTRATEGIAS

El análisis precedente permite apreciar que al margen de las diferencias entre los países del sub-continente que se manifiestan más claramente en los factores externos al sistema escolar, existen otros inherentes al mismo que son responsables de su ineficacia para la alfabetización.

La única medida que tradicionalmente se aplicó fué la repetición del año escolar. Más recientemente se ensayó la alternativa de la promoción automática.

### La repetición

Comencemos por enumerar algunos efectos de la repetición:

- 1) Individuales, ya que el fracaso es una causa grave de la pérdida de la autoconfianza en el alumno y del deterioro de su autoimagen en la comparación con los demás, que puede producir trastornos emocionales expresados en agresiones, retraimiento, y otras conductas compensatorias que finalmente se traducen en el rechazo por la escuela y por todo esfuerzo intelectual.
- 2) Institucionales, por las deformaciones que la repetición produce en el perfil de las edades.
- 3) Económicas, al desperdiciar una proporción importante del presupuesto que se invierte en educación.
- 4) Sociales, al constituirse en el primero y más masivo instrumento de selectividad educacional.

La antigua práctica de la repetición está vinculada a criterios primarios, no elaborados, de una evaluación subjetiva basada en patrones fijos de conocimientos alcanzados en determinadas áreas. No se desvincula, además, de conceptos precientíficos del aprendizaje, según los cuales, para aprender había que repetir y repetir. La psicofisiología ya demostró los efectos de la inhibición por repetición.

### La promoción automática

Con el objeto de evitar la repetición, se recomendaron criterios para hacer más flexible la promoción 1/. En oposición a la rigidez de una escuela organizada en 'años' o 'grados' según períodos artificiales de promoción se propuso la 'escuela no graduada' que elimina las barreras artificiales por lo menos en los dos o tres

primeros años. Esta escuela funciona según el criterio de 'promoción automática' que comenzó a ensayarse con ciertas variantes en algunos países de América Latina, habiéndose eliminado después, en algunos países, como Panamá y Venezuela, no siempre por causas pedagógicas.

Los hechos parecen demostrar que en los países donde se puso en práctica la promoción automática, la acumulación de alumnos a causa de la repetición se trasladó al final del primer ciclo de 4 años, o bien produjo un mayor amontonamiento de fracasos en la escuela secundaria. Las consecuencias individuales no se modificaron mayormente, ya que los niños promovidos que no llegaron a dominar los conocimientos del grado anterior se sienten naufragos y expresan problemas de conducta similares a los de los repitientes del primer grado. En la implantación de la promoción automática prevalecieron muchas veces los argumentos de los economistas de la educación orientados a limitar los gastos considerados improductivos, que, por muy razonables que sean, constituyen imposiciones externas, extrañas a la pedagogía.

Las razones psicopedagógicas que apoyan la promoción automática son muy endebles. Se propone evitar el juicio de madurez según intervalos precisos de un año y darle tiempo al niño para que recorra el proceso en su propio ritmo. Es probable que por las causas sociales conocidas y, en especial para los casos de transición rural-urbana, el argumento posea cierta validez. Pero se maneja en ese caso el concepto de la maduración fisiológica espontánea, predestinada y emergente, que no reconoce la importancia de la acción educativa. Implícitamente parece adoptarse, además, cierto postulado filosófico de reminiscencia rousseauiana que aconseja el desarrollo del niño mediante el pleno uso de su libertad entendida como principio absoluto y que sería sofocada por el adulto opresor.

Sin vacilación se puede afirmar que el niño no debe repetir. Se puede admitir que no son graves los efectos de la repetición del primer año y tal vez del segundo, pero en ese caso se les debe prestar atención especial, es decir, mantenerlos en la escuela, pero temporalmente fuera del circuito, en grupos no mayores de diez o doce niños, para que reciban una enseñanza individualizada fuera de la comparación con sus antiguos pares. Salvados los primeros obstáculos, se reintegran al cauce regular, con niños de su edad.

La tendencia universal se orienta hacia soluciones de fondo mediante acciones de corto, mediano y largo plazo.

Idealmente, se trataría de generalizar la educación preescolar con programas bien organizados y estructurados. Y, al mismo tiempo, de evitar el hacinamiento en los primeros grados para realizar una enseñanza más individualizada. Con los recursos humanos disponibles en América Latina, tal vez sin mayor gasto, podrían reorganizarse los efectivos escolares de los planteles, para lograr la reducción de la matrícula en las aulas del primer año.

Simultáneamente, o antes de alcanzar los efectivos ideales en cada aula, en muchos países de otras regiones se procura la ayuda individual para los alumnos rezagados, apenas manifiestan sus dificultades, para que retomen el ritmo de sus pares a la mayor brevedad. En distintas partes se aplican, a este

efecto, muy variados modelos. Por lo general los alumnos son atendidos en términos de distinta duración y progresivamente reducidos, en el aula o eventualmente fuera de ella, pero se mantienen junto con los alumnos de su promoción. Durante el tiempo suplementario de apoyo individual, son atendidos por maestros que tienen mayor especialización y experiencia en la enseñanza de la lectura. Cuando esos maestros tropiezan con problemas difíciles, se vinculan a equipos multidisciplinarios que los investigan y, si fuera necesario, los remiten a otros servicios. Obviamente, la escuela dispone de servicios para atender los problemas de salud, de la visión o de la audición que pueden dificultar el aprendizaje de la lectura.

En resumen, se trataría de optar por la alternativa de la promoción automática, pero con una sistematización de la ayuda individual según los modelos que la experiencia aconseje. Solución sencilla en su enunciado, no deja de ser engorrosa en sus comienzos. Pero, además de ser posible, como lo demuestra la práctica de otros países, es más económica que el sucedáneo de la segregación en escuelas especiales o diferenciadas; es la más humana en sus efectos individuales; es más eficaz para retener a los alumnos en el sistema.

De todos modos, el apoyo individual no es suficiente. Se requiere una política de lectura y estrategias que remuevan las causales de fondo que, en el sistema, dificultan el aprendizaje de la lectura.

#### Una política de lectura en prospectiva

Considerando la importancia que tiene la lectura para el individuo, la sociedad y las naciones, sería deseable el enunciado de una política de lectura en cada país, de acuerdo con su propia realidad, que comprendiera normas para la educación formal y no formal, para los medios de comunicación y para la producción editorial.

Una política de lectura, estimulante y creativa, depende de condiciones económicas, sociales y políticas que son inherentes al estilo modernizante del desarrollo. Tal vez por eso, esa política sea por ahora posible solamente para algunos países del subcontinente.

No obstante, en todos los casos, algunos factores internos de la educación formal podrían modificarse, si se actuara sobre aspectos particulares del sistema escolar.

Como primera prioridad parece justificarse la elaboración de una política para el primer nivel de la enseñanza - primario o básico - cuyo objetivo principal siempre fue y sigue siendo el de la alfabetización.

Empero, las etapas curriculares propias de la lectura y su coherencia interna requieren la formulación de objetivos específicos para otros niveles del sistema y como requisito previo y también prioritario, para el nivel preprimario.

En la misma jerarquía de prioridades se halla la participación activa, adquisitiva, creadora, confiada, de los educadores, siempre que se restablezca en ellos la conciencia clara de la importancia que tiene la escuela en la alfabetización; que se actualicen en el concepto de la lectura y sus etapas de aprendizaje, de sus objetivos y articulaciones en cada nivel del sistema escolar y particularmente en el nivel primario. Las transformaciones producidas durante las últimas décadas en la formación de maestros han producido un deterioro en su preparación para la enseñanza de la lectura cuya corrección es indispensable y urgente, ganando espacio para un curso profesional anual, por lo menos, y preferentemente dos, que permitan el acceso a la formación conceptual y muy especialmente a la práctica de su enseñanza.

En los planes y planeamientos curriculares la alfabetización debe conservarse en el lugar más altamente jerarquizado de los objetivos instrumentales del nivel primario. Manteniendo las interrelaciones que no se discuten, la lecto-escritura debe recobrar su identidad como materia independiente, por lo menos hasta el 4º año. Debe atender a un modelo conceptual que la concibe como una función del pensamiento y no solamente como un medio de comunicación.

La coherencia interna del largo aprendizaje de la lectura requiere la caracterización sucesiva de las grandes etapas, para una posterior formulación de objetivos en la preparación, la iniciación, la consolidación de la alfabetización, para la comprensión y la aplicación de la significación:

Antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben resolver problemas previos, concernientes a la edad de la iniciación, a la lengua y a tipo de escritura que se emplearán.

Con facultades para resolver situaciones individuales, mediante la investigación, podrían establecerse límites flexibles para definir la edad de la iniciación, con diferencias para grandes centros urbanos, zonas rurales y urbano-marginales. Ante las dificultades comprobadas con los tests de maduración, sería preferible emplear guías que comprendan condiciones familiares y culturales más significativas, para orientar al maestro sobre el momento óptimo para la iniciación.

En las zonas de monolingüismo y bilingüismo parece aconsejable iniciar la alfabetización en la lengua vernácula y enseñar al mismo tiempo a hablar la lengua nacional oficial, pero postergando el aprendizaje de su lectura. Es aconsejable respetar las variantes dialectales del español en sus normas cultas regionales nacionales.

Con fundamentos científicos y de la experiencia escolar, la opción entre la escritura 'script' y la cursiva parece resolverse en favor de la letra cursiva.

## Preparación y metodología del aprendizaje inicial

En la etapa de preparación o pre alfabetización debe superarse el concepto de maduración fisiológica que conduce a la ejercitación de componentes funcionales emergentes y, sin abandonarlos, se deben enfatizar otros pre requisitos:

- 1) La motivación, para que, especialmente las grandes mayorías de las zonas marginal-urbanas y rurales, conozcan el valor de comunicación de la lectoescritura antes de la transición del lenguaje hablado al lenguaje que se lee.
- 2) La dotación de nociones básicas que participarán en la solución de los problemas que sucesivamente deberán resolver en su aprendizaje.
- 3) El estímulo de los conocimientos de acción que los niños tienen sobre los componentes fonológicos, semánticos y sintácticos de su lengua nativa, con los cuales podrán interpretar las transcripciones abstractas de la escritura.

Ante el retroceso producido en la metodología de la enseñanza inicial, coincidente con el progresivo desinterés demostrado por el Estado hacia la escuela primaria; después de la apasionada polémica acerca de los métodos y de la imposición dogmática de algunos de ellos; ante la diversidad de investigaciones sin culminar, parece conveniente mantener la recomendación de usar el método analítico sintético, que parece ser oriundo de América Latina, a condición de introducir motivaciones vinculadas con la experiencia inmediata del niño y el uso del acervo literario y del folklore regional y nacional latinoamericano. Es probable que, a mediano y largo plazo, una prealfabetización más adecuada facilite el aprendizaje espontáneo o casi espontáneo, a medida que el 'ambiente de lectura' enriquezca los estímulos que le faciliten al niño sus propias hipótesis para aprender a leer.

## Lectura comprensiva para aprender y disfrutar

El automatismo - que desde el comienzo debe ser solidario con la significación - debe afianzarse en la tercera etapa para que la exactitud, fluidez, velocidad, expresividad, faciliten el acceso a la significación, que debe ocupar el centro de esa etapa, a los efectos de desarrollar la comprensión literaria y la adquisición de técnicas para estudiar.

La cuarta etapa debe acentuar y enriquecer ambos aspectos destinados a interpretar la significación y a cultivar la expresión oral y escrita, así como también a aprender en todas las áreas curriculares. Las experiencias de lectura en las ciencias naturales y sociales y en la matemática, tendrán gran efecto para la comprensión crítica y creativa que se aplica en la auto instrucción. La formación de hábitos permanentes de lectura, como objetivo compartido de la cuarta etapa, depende en gran medida de la selección del material.

## La 'lecturabilidad' de los materiales

Parece necesario enfatizar la importancia de la 'lecturabilidad', que exige determinadas características motivacionales, de estilo, legibilidad y comprensibilidad del material en relación con los intereses, la fluidez y la comprensión lectora del alumno según su edad y sus características individuales. En la selección de textos, sobre todo para las tres primeras etapas, se debe vigilar su comprensibilidad para que sea adecuada a cada zona lingüística y que sus motivaciones respondan a las vivencias y experiencias inmediatas del alumno. Parece recomendable revisar críticamente la experiencia del libro único para ser utilizado en el país o en el Sub continente.

## La motivación

Considerando que la motivación es el factor más importante para el aprendizaje de la lectura y para la promoción del hábito permanente de leer, se deben crear las condiciones para que los maestros y los padres se transformen, ellos mismos, en apasionados lectores. Se deben crear incentivos grupales en la escuela y en la comunidad y aprovechar la radio y la televisión para despertar y cultivar el gusto por la lectura; estimular el uso de bibliotecas escolares y públicas; reproducir iniciativas de otros países y desarrollar otras nuevas que pueden nacer del talento de nuestros maestros, escritores y artistas.

## Otras estrategias a corto plazo

Se impone abandonar los criterios tradicionales de evaluación que se expiden por la repetición del año escolar, con sus ominosas consecuencias. Además de las estrategias de largo plazo que se propusieron, parece necesario recurrir a otras acciones más inmediatas que sean preventivas del fracaso en lectura, tales como:

- 1) Reorganizar la infraestructura para optimizar una relación maestro-alumno que no exceda los efectivos de treinta niños en los dos primeros años.
- 2) Seleccionar el mejor maestro para el 1º y 2º año escolar.
- 3) Proporcionar ayuda individual a los niños según diversos modelos apenas manifiesten alguna dificultad.

La medida aconsejada en tercer lugar puede conciliarse con la alternativa de la promoción automática, evitando sus contradicciones.

### Coherencia externa y acción concertada

La alfabetización escolar alcanzaría sus objetivos si la política de lectura aplicada en el sistema mantuviera coherencia con los medios e instituciones que pueden favorecerla y, más aún, defenderla de influencias o presiones que se oponen a su cumplimiento. Para esta estrategia podría contribuir la acción consecuente de los maestros en relación con la participación activa del medio familiar y la demanda de acciones concurrentes del poder político. Recíprocamente las estrategias escolares de la política de lectura alcanzarían más fácilmente sus metas si los maestros recibieran suficientes gratificaciones sociales y económicas, y si la política general de lectura fuera eficaz para elevar el nivel cultural medio de la población.

Los pasos sucesivos para el cumplimiento de las metas en la estrategia de la política de lectura dependerán, obviamente, de las decisiones de cada país, y su cumplimiento, de las reacciones y la presión del medio, de las posibilidades económicas, de la voluntad del poder político en cada circunstancia. No obstante, podría convenirse una acción concertada entre los países de América Latina y el Caribe para realizar acciones tales como: un relévanamiento de datos sobre la pedagogía de la lectura en muestras de países de distinto nivel y estilo de desarrollo; talleres multidisciplinarios para evaluarlos; investigaciones de campo; talleres regionales de información actualizada para profesores que forman maestros en cualquier nivel; diseño de programas teórico-prácticos de lectura para la formación de maestros y para maestros en servicio; elaboración tentativa de lineamientos generales de política de lectura y de prioridades en la investigación, a tal efecto puede aconsejarse el aprovechamiento de los recursos humanos existentes, ya sean los autodidactas en lectura profundamente motivados por los problemas regionales, o quienes han recibido formación académica de alto nivel en universidades especialmente anglosajonas, que aún necesitan compenetrarse de los problemas específicos del subcontinente.

NOTAS

1/ Unión Panamericana, Secretaría General de la OEA, Las normas de promoción y el problema de la reprobación escolar en América Latina, Washington, D.C., 1968.



## LA LECTURA EN LA ESCUELA DE AMERICA LATINA

### Fe de erratas

- En pág. 5, último párrafo, líneas 3, 4 y 5  
donde dice: en las investigaciones de campo realizadas en Bogotá, en Caracas, en la provincia de Buenos Aires (Argentina) que hemos citado  
debe decir: en investigaciones de campo realizadas en Bogotá, ya citada, en Caracas y en la provincia de Buenos Aires (Argentina).
- En pág. 11, primer párrafo, línea 1  
donde dice: los especialistas reconocer  
debe decir: los especialistas reconocen
- En pág. 12, último párrafo, línea 5 desde el pie  
donde dice: desde el preescolar y no antes  
debe decir: desde el preescolar y ya antes
- En pág. 31, cita 21/, línea 2  
donde dice: investigación realizado  
debe decir: investigación realizada
- En pág. 37, párrafo 4, línea 3  
donde dice: subsistema  
debe decir: su sistema
- En pág. 43, párrafo 1, línea 2  
donde dice: no privativo in excluyente  
debe decir: no privativo ni excluyente
- En pág. 44, párrafo 2, línea 3  
donde dice: por indiferencia  
debe decir: por inferencia
- En pág. 45, párrafo 4, líneas 2 y 3  
donde dice: locales de la vernácula  
debe decir: locales de la lengua vernácula
- En pág. 55, párrafo 1, línea 4  
donde dice: atendios  
debe decir: atendidos
- En pág. 59, último párrafo, línea 5 desde el pie  
donde dice: investigación, a tal efecto  
debe decir: investigación. A tal efecto





LIBRO DE EDICION ARGENTINA  
Impreso en CEPAL  
Callao 67 - 4° B - 1022 Buenos Aires  
Mayo de 1981



