

Algunas recomendaciones frente a la enseñanza de la lectura inicial en América Latina

Profesora Mabel Condemarín*

En este trabajo se proponen algunas recomendaciones para enfocar la enseñanza de la lectura inicial en América Latina. Se plantea la necesidad de elaborar estrategias que respondan a las características de los estratos sociales que no tienen acceso o que tienen un acceso limitado al lenguaje escrito. Se recomienda específicamente un enfoque con acento en lo fónico, la utilización de mediadores eficientes para favorecer los procesos de la motivación, de la memoria y la expansión del lenguaje escrito.

El lenguaje humano constituye una característica biológicamente determinada, que se desarrolla en forma natural y espontánea si se da un ambiente estimulante. No ocurre lo mismo con la lectura y la escritura. La prueba está en que mientras toda población humana conocida posee lenguaje oral, dos terceras partes de la población mundial no leen ni escriben.

Este hecho nos indica que la lectura como proceso de lenguaje no es una instancia fácil. La capacidad de "realizar funciones lingüísticas a través del ojo y de la mano" (Mattingly, 1972) no constituye una característica genética del hombre y, por lo tanto, debe ser laboriosamente aprendida por cada generación, generalmente en el contexto de una relación educador-alumno. La complejidad de este fenómeno constituye un tópico permanente y de renovado interés, que no sólo compromete a los estudiosos de los procesos implicados en el leer y escribir y a los educadores que aplican las metodologías derivadas de los hallazgos teóricos, sino también a todos aquellos a quienes les preocupa el acceso y la supervivencia de la letra en un mundo progresivamente marcado por la imagen.

Pocos tópicos humanos despiertan tanta búsqueda de respuestas y tanto debate como el tema de la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Por constituir un proceso cognitivo-afectivo que involucra la mayoría de las funciones cerebrales, posee una virtualidad y un potencial generador que hace que se sobreponga con una gran cantidad de disciplinas: la neurofisiología, la psicología, la lingüística, la crítica literaria, por nombrar sólo algunas.

Naturalmente, esta sobreposición es importantísima para enfocar el estudio del proceso lector desde un punto de vista interdisciplinario, pero a nivel del educador interesado, esta sobreposición tiende a ser un elemento de confusión y de pérdida de confianza en su hacer práctico: los marcos de referencia aparecen como siempre cambiantes y el cúmulo de información hace perder la especificidad del proceso lector ("los árboles no dejan ver el bosque").

Si bien este es un problema general, en nuestra realidad latinoamericana la confusión se intensifica por cuanto generalmente recibimos modelos teórico-prácticos como productos que no corresponden a nuestras características, normas, patrones y requerimientos propios.

*Mabel Condemarín G. es especialista del Programa de Educación Especial de la Universidad Católica de Chile, es autora de numerosos trabajos sobre lecto-escritura.

Analicemos este planteamiento:

La mayor parte de los modelos para la enseñanza de la lectura y escritura que manejamos en Latinoamérica nos llega de sociedades altamente letradas, en las cuales los niños están inmersos en un mundo gráfico a través de los anuncios de la propaganda, los nombres de las calles y de las rutas, títulos, indicaciones, *posters*, periódicos, revistas, libros y toda una variedad de "literatura de kiosco". Esa inmersión en la letra desde el nacimiento, naturalmente, facilita al niño su posibilidad de abstraerla del contexto y de descubrir las reglas necesarias para transformar los signos espaciales en sus equivalentes verbales y progresar hacia la captación directa del significado.

Considerados, desde ese punto de vista, la adquisición y la conciencia del lenguaje escrito surgen, para una gran cantidad de niños, en forma tan natural como la adquisición de lenguaje oral y el maestro sólo pasa a ser un facilitador de los procesos lingüístico-cognitivos de sus alumnos.

En Latinoamérica existen también comunidades altamente letradas en las cuales ese modelo funciona. Los educadores, obviamente, son individuos letrados y esto los conduce a pensar que es **así** como funciona el proceso lector independientemente del entorno.

Pero, Latinoamérica no es una realidad homogénea. La población rural alcanza a un 40% mas los promedios son bastantes distorsionados; por ejemplo, en Argentina hay menos de un 10% rural, pero en países como Bolivia, República Dominicana, Haití, hay aproximadamente un 90%.

A partir de estas cifras uno puede preguntarse:

- ¿Cuántos son los niños que ni siquiera han visto el rótulo de un producto alimenticio, porque su alimentación casera es casi exclusivamente derivada del maíz o del trigo?
- ¿Cuántos son los niños que no han conocido una indicación de tránsito, porque para orientarse tienen los árboles, las estrellas y las piedras del camino?

Y en esta realidad latinoamericana heterogénea no sólo existen los extremos entre letrados y analfabetos; existe también una gran masa no rural, sino urbana o semiurbana, generalmente con manejo de los medios audiovisuales, pero con un mínimo acceso a la letra y casi nulo acceso al libro literario y/o científico.

Así, para una alta proporción de nuestros niños, el acceso a la lectura es un camino arduo, no porque sean menos dotados genéticamente, sino porque son menos privilegiados desde el punto de vista del uso de la redundancia en el lenguaje escrito. Ellos no llegan al lenguaje escrito en forma tan natural como el hablar; si esa diferencia no se toma en cuenta, se corre el riesgo de perpetuar las situaciones de analfabetismo que a veces son tan altas como en el caso de Guatemala, que en 1973 llegó a un 51,8%, pero que en la población indígena alcanza a un 76% según informe de la OEA en 1977. Demás está decir el rol que el analfabetismo juega como factor de limitación personal y social en la mantención del círculo intergeneracional de la pobreza.

Así, algunos modelos educativos que nos llegan desde países desarrollados pueden servir para enseñar a leer a nuestros niños privilegiados desde el punto de vista nutricional y de estimulación en lenguaje escrito, pero no tiene aplicabilidad en las poblaciones rurales o en aquellas que sólo poseen un limitado acceso al mundo gráfico.

El imperativo de enseñar el lenguaje escrito a los nuestros no es una tarea fácil, pero el desafío vale la pena. El tema es casi ilimitado: aprestamiento para la lectura, lectura inicial, desarrollo de destrezas comprensivas y técnicas de estudio, etc., pero centrémonos en la lectura inicial, como punto de partida.

La lectura inicial

Una primera consideración se refiere a la distinción entre los procesos involucrados en el aprender a leer en el nivel inicial (etapa de decodificación) y los pertenecientes a la lectura comprensiva fluida (Smith, 1971). La etapa de decodificación sólo se justifica porque hace posible la comprensión de la lectura, pero eso no significa desestimar su importancia o pensar que se logra aplicando las estrategias que utiliza el lector maduro.

Todo primer aprendizaje implica una etapa larga y fatigosa que, generalmente, se tiende a olvidar una vez que se domina. El proceso de aprender (memorizar) una tarea o una serie de tareas es siempre deliberado y consciente en una primera etapa; una vez que los datos informativos son crecientemente registrados en la memoria de largo plazo (MLP), su reconocimiento o reproducción llega a transformarse en una operación cada vez más automática. (Ejemplo: aprender a conducir un automóvil).

La lectura inicial tiene el objetivo de lograr reducir el proceso de ruptura del código visual, auditivo, articulatorio para llegar a un nivel destreza (habitual) que opere automáticamente con el fin de permitir al lector concentrarse en el significado conceptual, en la imaginación o en la emoción del significado.

Esta distinción puede ser obvia, pero es importante recordarla, porque es tanto el interés que despiertan los procesos implicados en la comprensión del texto, que a veces se tiende a restar importancia a los procesos básicos del aprender a leer, o bien a interpretarlos a la luz de los procesos que operan en la captación directa del significado, tales como la inferencia, la anticipación, la predicción. En nuestra realidad, esta etapa cobra especial interés si se considera el alto índice de deserción escolar que se produce en el primer grado de enseñanza básica. Según estadísticas de los años 1964-1965, ingresaron a la enseñanza básica 6.000.000 de niños latinoamericanos, pero el 40% no logró pasar la barrera del primer año básico.

Detengámonos entonces en la lectura inicial para plantear dos recomendaciones metodológicas: que se enseñe con un enfoque fónico y que se utilicen mediadores eficientes para afirmar los procesos de memorización del aprendizaje del código.

1. Enfoque fónico

Las metodologías para la enseñanza-aprendizaje de la lectura inicial, en muchos países latinoamericanos, corresponden a experiencias de enseñanza del idioma inglés, que generalmente se traducen en la aplicación de métodos globales. En Latinoamérica se hablan mayoritariamente dos lenguas romances: español y portugués.

Estas dos lenguas romances se caracterizan por un fonetismo regular, con un alto grado de correspondencia entre la forma visual (grafema), la imagen acústica (fonema) y la articulación que sirve de base. El inglés, en cambio, por tener una ortografía tradicional, es extremadamente irregular; es decir, la asociación particular de cada símbolo auditivo para cada símbolo visual sólo es identificable con precisión en la secuencia singular del contexto de la palabra o de la frase; por ejemplo la **th** "suena" diferente en **that** que en **thing**. Si bien existen algunas regularidades, ellas sólo son explicadas por reglas complejas.

Todo esto implica que para aprender a leer en inglés, el niño debe apoyarse en una serie de claves: contextos convencionales familiares al niño, memorización de las configuraciones de las palabras, la secuencia y el número de letras en la palabra, la secuencia de las palabras en la oración y el contenido conceptual del párrafo.

En cambio, las lenguas romances permiten simplificar el proceso dado que su regularidad facilita al niño el descubrimiento de las relaciones fonema-grafema-articulaema, si se le han presentado materiales organizados de manera tal que le permitan al niño extraer la regla: familias de palabras, palabras generadoras, etc. Si se le presentan las palabras **pala, sala, tala**, él leerá fácilmente **cala**. A partir de la palabra **camisa**, podrá formar **mi casa, misa, saca**. Naturalmente esta facilitación no es posible en el inglés, salvo excepciones.

Frente a la aplicación de los métodos fónicos existe entre nosotros el mito de que ellos transforman a los niños en simples decodificadores y que limitan la comprensión. El significado está más asociado a la modalidad auditiva-vocal que a la modalidad visual. Chall (1967), en una extensa revisión de investigaciones y otra literatura sobre métodos de enseñanza de la lectura entre 1910 y 1965, reporta que los niños enseñados con técnicas fónicas entienden más rápidamente el significado del párrafo que los niños enseñados con otras técnicas. La autora concluye firmemente que: "la correlación experimental y la evidencia clínica indican que un énfasis en el código es la mejor manera de partir". Por énfasis en el código, Chall alude, por supuesto, al uso de los métodos fónicos en la enseñanza de la lectura.

La experiencia clínica con niños disléxicos, así como las instancias de enseñar a leer a niños provenientes de sectores con privación psicosocial (Sánchez, 1978) también evidencian que ellos obtienen ventajas de un enfoque en el que se intensifica el escuchar, cuidadosamente, el análisis de fonema y una clara articulación secuencial, así como una variedad de ejercicios de agrupamiento. Con el fin de identificar grafemas los niños deben identificar fonemas como ítems discretos en el lenguaje auditorio con el "feedback" de la

propia articulación que sirve de punto de apoyo a la discriminación de los fonemas (Liberman, 1962).

Para los educadores nos resulta evidente la importancia del componente articulatorio en las etapas lectoras iniciales por cuanto constatamos que si a un niño de primer o segundo año no le permitimos articular, aumentamos sus dificultades de comprensión. Una confirmación de este hecho fue dada por Sommers (1961), que demostró que el entrenamiento en articulación, administrado a grupos de niños de primer año con problemas articulatorios, dio por resultado un factor significativamente más alto en la comprensión de la lectura que el grupo control.

Luria (1966) plantea que si uno no domina un idioma extranjero, no es capaz de discriminar los fonemas de ese lenguaje como cuando lo hace en su propia lengua materna, donde cada fonema puede ser escuchado o interpretado. Así, el analizador e integrador auditivo es el resultado de un aprendizaje específico a partir de la infancia, naturalmente con firmes bases en la experiencia articulatoria.

El enfoque fónico aquí propuesto no debe enfrentarse sino que, en lo posible, debe integrarse con el manejo global de palabras de nexos como: **y, el, un, algo, de, hay**, etc., con el fin de poder introducir al niño, desde muy temprano, en la lectura de pequeños contextos significativos. Si eso no se atiende, se corre el riesgo de redactar textos como: **mima me ama, me mima mi mamá, la lela lola**, todos los cuales no representan lenguaje; ningún niño habla así.

Podríamos decir que, por la ley de las compensaciones, nuestra privación de un mundo universalmente letrado se equilibra por la facilitación del progreso que implica aprender a leer las lenguas romances. Obviamente, de esto se deriva que la traducción literal de la metodología de la enseñanza del inglés no corresponde a nuestra realidad lingüística, especialmente cuando se traduce en control de vocabulario, aprendizaje de palabras como un todo y contenidos limitados a situaciones cotidianas.

2. Uso de mediadores para facilitar los procesos de la memoria

La segunda recomendación metodológica en el aprendizaje de la lectura inicial se refiere a la utilización de mediadores eficientes para la memorización de los procesos visuales-auditivos propios de la lectura. A manera de ejemplo se ilustra el empleo del gesto como mediador.

El gesto puede recordar la forma de la letra, por ejemplo la **z** es una especie de rayo rápido dibujado en el espacio. En el caso de la **m** se colocan los dedos índice, mayor y pulgar sobre la mesa para recordar que la letra tiene tres apoyos. Otros gestos le recuerdan, al niño el punto de articulación de la letra: por ejemplo, para efectuar la **r** se coloca el índice sobre el lado de la laringe donde el niño siente la vibración. El gesto se realiza mirando la letra y mientras se articula el sonido. Naturalmente, se abandona en cuanto el niño deja de necesitarlo.



i

v

f



u

t

ñ



m

r

n



j

Este mediador, el gesto, ha sido aplicado largamente en Francia por Mme. Borel Maissonny (1966) quien primero lo aplicó en niños con alteraciones del lenguaje; luego se extendió en Francia a la enseñanza de los niños sin problema. En Estados Unidos, Vernon y Coley (1978) han mostrado experiencias de enseñar a leer a niños y a adultos, con problemas severos de comunicación, con el lenguaje gestual utilizado en la enseñanza de los niños sordos. El método, según

informan ambos autores, ha sido aplicado en escuelas básicas de Maryland y West Virginia con niños normales, como parte de un programa de lectura, con significativo éxito. En Chile, Bluth y otros y Sánchez M. (1978) aplicaron el método gestual "Dame la Mano", de Alliende y otros (1978) con niños de clase media baja y de clase baja, logrando diferencias significativas en relación a la aplicación de un método global.

Las explicaciones del éxito en la aplicación del empleo del gesto como mediador son variadas:

El gesto utiliza para su realización la modalidad motora y el funcionamiento motor tiene un sistema de retención y recuperación cualitativamente diferente al de las modalidades visuales y auditivas (Adams, 1967; Adams y Dijkstra, 1966). Existen amplias evidencias experimentales de que las respuestas motoras son las más resistentes a la interferencia de la memoria de largo plazo. Es una experiencia común para la mayoría de las personas que una vez que se ha aprendido a andar en bicicleta, nadar, tejer, etc., estos aprendizajes se graban casi permanentemente. Esa resistencia al olvido de los trazos motores, además del sobreaprendizaje, es comprensible si se considera que, por lo menos, tres importantes áreas cerebrales están dedicadas, en gran medida, al funcionamiento motor habitual: las áreas frontales de la corteza, el cerebelo y las áreas postcentrales del lóbulo parietal.

Las investigaciones de Sperry (1964); Glass, Gazzaniga y Premak (1975); Kimura (1973); Vellutino (1978) y otros, en relación con rol del cuerpo calloso en la transferencia interhemisférica, sugieren que los componentes lingüísticos de las palabras impresas son almacenados diferencialmente en ambos hemisferios y que la identificación de letras y palabras posiblemente involucra la recuperación y la integración de la información a partir de ambos sistemas de almacenamiento. Así, el funcionamiento motor-lingüístico requerido en el aprendizaje gestual estaría localizado en el hemisferio opuesto al requerido para el aprendizaje del lenguaje que se apoya primariamente en la audición (Vernon y Coley, 1978).

Al utilizar el gesto como mediador en el aprendizaje visual y auditorio, se estaría reforzando la coordinación interhemisférica a través de la estimulación de las habilidades latentes del hemisferio menor, especialmente su manejo de las relaciones espaciales. Aparte de los aspectos neurológicos, cabe destacar que el gesto constituye una vía fácil de aprender porque tiene bases corporales primarias y elementos lúdicos. Los estudios muestran que los primates no sólo aprenden lenguaje gestual sino que también pueden transmitir ese aprendizaje a los más jóvenes (Premak, 1979).

La utilización del gesto equivaldría a un refuerzo de la memoria (Bennatyne, 1971) de tipo asistencial, que para emplear un símil, equivaldría a las barras de acero que se colocan en el hormigón para transformarlo en concreto armado. Esta utilización no sólo sería útil para reforzar la asociación fonema-grafema, sino que serviría también para proporcionar un fuerte *feedback* kinestésico, que, unido al *input* visual y auditivo, refuerza la secuencia de las letras en la palabra, hecho que se transfiere positivamente al aprendizaje del deletreo (*spelling*) y de la ortografía.

Es importante recordar que los niños inmersos en ambientes letrados poseen gran cantidad de mediadores para el aprendizaje del código como, por ejemplo, las palabras claves para recordar el fonema inicial. Los niños de los estratos latinoamericanos con privación del lenguaje escrito necesitan utilizar mediadores diferentes para lo cual se propone el gesto.

La extensión dada a la justificación de la inclusión de la modalidad gestual no debe conducirnos a pensar que con ella se solucionan todos los problemas implicados en la memorización del aprendizaje inicial de la lectura. Veamos otras recomendaciones basadas en la investigación y en la práctica:

Postman y Coggin (1964-1965) plantean que la enseñanza mediante el método de las partes repetidas es más rápida (y eficiente para lograr la automatización) que el aprendizaje global o de partes aisladas. Esto se traduce en que cuando el niño está aprendiendo a leer, las nuevas asociaciones fonema-grafema que se quieren aprender deberían ser sucesivamente agregadas a las ya aprendidas previamente, mientras las últimas están siendo continuamente usadas. El grado de práctica aumenta el grado de retención (sobreaprendizaje), es decir, la repetición de los mecanismos aprendidos ayuda considerablemente a asegurar la automatización del proceso lector.

Miller (1956) demostró que el rango de la memoria, en términos de unidades que pueden ser retenidas, es esencialmente invariante (siete, más menos dos ítems, al que se denomina el número mágico) cualquiera sea la información que contenga cada ítem. Todo agrupamiento, bloque o categorización ayudará a ampliar el proceso de almacenaje en la MLP, así como a facilitar su recuperación.

Por ejemplo, las familias de palabras, el agrupamiento de palabras con prefijos, sufijos o raíces similares, etc., tendrán una cualidad más efectiva para su retención que las palabras aisladas como: mesa, gato, elefante, viene, el, mamá, cosas con las cuales se comparará la memoria de corto plazo (MCP) sin ventajas de la agrupación. La enseñanza con presentación de elementos unificadores tan numerosos en las lenguas romances, facilita la síntesis, la transferencia y da base para que el niño descubra la ley o regla subyacente.

La motivación del aprendizaje

En cualquier planteamiento sobre el rol de la memoria en los procesos de aprendizaje no se puede ignorar la motivación y los procesos de atención. Si el niño no está concentrado en la tarea que tiene que enfrentar, no hay bases sobre las cuales facilitar la retención. Hay evidencias experimentales que, el sujeto que mejor aprende, es aquel que no sólo está en un estado de alerta (*arousal*), sino que también es capaz de poner atención sostenida en la actividad: Pribram (1970) ha destacado la importancia de los nervios que van desde las áreas asociativas de la corteza cerebral a las partes más bajas del cerebro y hacia las regiones sensoriales y fibras que dirigen la fijeza de la mirada (*gaze*) y los otros músculos utilizados en la progresión izquierda-derecha y los movimientos sacádicos del ojo, utilizados en la lectura.

El hecho de que la lectura sea dependiente de la atención hace que el contenido se analice en función del interés que despierte. Así, una pregunta que deberá plantearse el educador será: ¿qué contenidos debo seleccionar que despierten interés con el fin de desarrollar y expandir el lenguaje escrito?

Para responder a ese interrogante, una primera recomendación es que el educador se descentre de su ser urbano letrado, generalmente de clase media, que piensa que la funcionalidad de la lectura consiste en leer las indicaciones para estacionar, hacer las declaraciones de impuestos, hacer funcionar un artefacto eléctrico, saber sobre contaminación atmosférica, o sobre la investigación espacial o leer a Mallea y García Márquez. Al ponerse en el lugar del otro, el educador tendrá en cuenta que lo que mejor se comprende y se memoriza es aquello que es conocido y con lo que pueden establecer múltiples relaciones.

El "*insight*" de que el lenguaje tiene funciones que se desarrollan evolutivamente de tipo instrumental, normativo, interaccional, personal, heurística, imaginativo e informativo (Halliday, 1975) puede ser utilizado para responder a la interrogante planteada. Estas funciones del lenguaje oral tienen un correlato escrito en las sociedades letradas. Los niños desde muy temprano están expuestos a la función normativa del lenguaje escrito en los letreros del tránsito, en las "salidas", "entradas" o "sube" o "baja" del ascensor. La función interaccional también se pone en práctica a través de tarjetas de Navidad o invitaciones a cumpleaños, etc. En cambio, en las sociedades sin acceso a la letra o con acceso limitado, las funciones descritas por Halliday son realizadas a través del lenguaje oral, con toda la connotación prosódica, paralingüística y de contexto situacional en el "aquí" y en el "ahora" que ella implica para sus usuarios.

Desde esta perspectiva, el educador puede buscar respuesta al interrogante sobre cuáles son los contenidos que despertarían interés, si la enfrenta como observador participante en una sociedad y que trata de descubrir los comportamientos y creencias de sus miembros (Guthrie, 1979), las respuestas pueden ser apasionantes y encontrar, por ejemplo, que en determinadas comunidades campesinas se valora la posibilidad de leer la Biblia que para ellos significa la palabra de Dios (función heurística) o que la movilidad de sus miembros les hace añorar el leer o escribir cartas (función interaccional), etc. Así, pueden encontrarse propósitos económicos, mágicos, políticos, deportivos, burocráticos, medicinales, folklóricos, etc.; cuando se respetan, la lectura aparece como una actividad vinculada a las necesidades y no como una simple destreza mecánica que por falta de aplicabilidad hace correr el riesgo de que su usuario engrose las filas de los semianalfabetos.

Y, una última recomendación. Una vez que los alumnos manejan el código, y se han seleccionado los propósitos para favorecer la motivación, el educador debe presentar los materiales respetando las estructuras lingüísticas derivadas del funcionamiento cognitivo del alumno o de los alumnos en los que tiene que desarrollar la comprensión y expandir sus intereses lectores. Esto implica que el educador debe compartir un lenguaje común con los individuos a los que pretende enseñar y que debe valorar ese lenguaje. Toda lengua, sea idioma o dialecto, es sistemática, y sus habitantes la usan como sistema consistente. No existen lenguas deficientes o inefectivas; todas son igualmente adecuadas para satisfacer las necesidades de la cultura de la cual forman parte.

El educador se convertirá en un agente obstructivo para la expansión del lenguaje si lo rechaza o lo deforma con metalenguajes (enseñar: sujeto, predicado, artículos, y otros elementos morfosintácticos) o con seudoadaptaciones a la norma que el educador considera que tiene más prestigio social. Las "narraciones de experiencias", o sea, la transcripción *verbatim* de las experiencias contadas por los niños, constituyen un punto de partida para la presentación de los materiales escritos, como también la transcripción de las narraciones de leyendas, cantos, cuentos, tradiciones de los otros miembros.

En la medida en que el niño aumenta sus necesidades comunicativas, las funciones del lenguaje se van expandiendo más allá de sus necesidades personales, interaccionales e instrumentales en su contexto inicial e inmediato. Gradualmente el educador tratará de dotarlo con los instrumentos lingüísticos facilitadores para sus nuevas necesidades y lo logrará en la medida en que, junto con su interés cognitivo, sea capaz de sentir un profundo y genuino compromiso afectivo con su realidad y con sus educandos.

Tenemos que enfrentar el desafío de dotar a los nuestros de lenguaje escrito. La tarea de enseñarlo no es una instancia fácil, sobre todo si tomamos en cuenta el número de factores externos que gravitan sobre el analfabetismo; pero tenemos la certeza de que todos los seres humanos merecen el acceso a este nuevo tipo de lenguaje que los enriquece, permitiéndoles comprender la información en forma precisa, sistematizar y articular conocimientos, desarrollar procesos cognitivos complejos como el razonamiento y el juicio críticos.

Hay miles de escuelas en América Latina empeñadas en que millones de niños aprendan a leer. A veces la tarea parece ardua y sin destino, pero todos sabemos que estamos abriendo y creando mundos y, para ello tenemos que emplear los mejores y más significativos recursos que tengamos a mano.

Referencias bibliográficas

- Adams, J.A. (1967) **Human memory**. N.Y., Mc. Graw-Hill.
- Adams, J.A. y S. Dijkstra (1966) "Short Term Memory for Motor Responses." En **J. Exp. Psychology**, **71**, 314-318.
- Alliende, F., M. Condemarin y M. Chadwick (1978) **Dame la mano, método fónico gestual de lectura inicial**. Santiago de Chile, Editorial Zig-Zag.
- Bannatyne, A. (1971) **Language, Reading and Learning Disabilities**. Spring Field, Charles C. Thomas, Publisher.
- Borel Maissonny, S. (1966) **Langage oral et écrit**. Suisse, Delachaux et Niestle.
- Bluth, A.M. et al. (1979) **Aplicación del método fónico gestual "Dame la mano" en primer año básico**. Test para optar al título de psicólogo. Universidad de Chile, Depto. de Psicología.
- Chall, J.S. (1967) **Learning to Read: The Great Debate**. N.Y., Mc. Graw-Hill.
- Céspedes, A. (1979) "Introducción al Curso Trastornos de Aprendizaje", Santiago, Chile, Universidad de Chile, Vicerrectoría de Extensión y Comunicación, (mimeografiado).
- Chesterfield, R. (1978) "Effects of Environmentally Specific Materials on Reading in Brazilian Rural Primary Schools." En **The Reading Teacher**, Vol. 32, **3**, December 1978, 312-315.
- Gazzaniga, M.S. (1970) **The Bisected Brain**. N. Y., Appleton Century-Crofts.
- Guthrie, T.J. (1979) "Functional Reading: One or Many?" En **Journal of Reading**, Vol. 22, **7**.

- Halliday, M.A.K. (1975) "Learning How to Mean." En Eric H. Lenenberg (ed.) **Foundation of Language Development**, vol. 1 N.Y., Academic Press, 1975, 244. En K.S. Goodman, "Learning to read is natural", paper presented at **Conference in Theory and Practice of Beginning Reading**, Pittsburg, April 13, 1976.
- Informe: "El analfabetismo en América Latina", OEA, Washington, 1979.
- Kimura, D. (1973) "The Asymetry of the Human Brain." En **Scientific American**, Vol. 226, 70-78.
- Lieberman, A.W. et al. (1962) "A Motor Theory of Speech Perception." Speech Communication Seminar, R.I.T., Estocolmo. En A. Bennatyne, conferencia.
- Luria, A.R. (1966) **Higher Cortical Functions in Man**. N.Y., Basic Books.
- Miller, D.A. (1965) "The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits in our Capacity for Processing Information." En **Psychology Review**, **63**, 81-97.
- Postman, L.A. y J. Goggin: "Whole vs. Part Learning of Serial List as a Function of Meaningfulness and Intralist Similarity." En **Journal Exp. Psychology**, **68**, 808-822.
- Premark, D. (1971) "Language in Chimpanzee." En **Science**, Vol. 192.
- Pribram, K.H. (1971) "The Four R's of Remembering." En K.H. Pribram (ed.), **On the Biology of Learning**, N.Y., Harcourt, Brace & World.
- Sánchez, M. (1978) "Testimonio Pedagógico." En A.M. Bluth et al. (conferencia).
- Smith, F. (1972) **Understanding Reading**. New York, Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Sommers, R.K. *et al.* (1961) "Effects of Speech Therapy and Speech Improvement Upon Articulation and Reading." En **J. Speech Hearing**, **26**, 1961, 27-37.
- Speery, R.W. (1964) "The Great Cerebral Commisure." En **Scientific American**, **210**, 45-52.
- Vellutino, R.F.; Bentley y Phillips Forman (1978) "Inter vs. Intra-Hemispheric Learning in Dislexic and Normal Readers." En **Development Medicine and Child Neurology**, Vol. 20, **1**, February, 71-80.
- Vergara, C. (1979) "Rol del cuerpo calloso en la especialización e integración interhemisférica." Santiago, Chile, Programa de Educación Especial, Universidad Católica, Agosto (Comunicación personal).
- Vernon McCay y Joan D. Coley (1973) "The Sign Language of the Deaf and Reading-Language Development." **The Reading Teacher**, Vol. 32, December, 297-301.