

Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura

Ivonne Freeman
Marisela B. Serra*

¿Cómo enseñamos la lectura?

Tanto los docentes que recién se inician como los que ya tienen una vasta experiencia se hacen esta pregunta a menudo. Indudablemente, la respuesta no es difícil. Entre los factores que suelen influir en estos docentes cuando deciden elegir un programa para enseñar a leer, podemos mencionar: a) las experiencias previas con la lectura que hayan tenido sus estudiantes; b) las experiencias de los mismos docentes, no sólo en lo que se refiere a la manera como a ellos se les enseñó a leer, sino también su propia forma de enseñar la lectura; c) los materiales didácticos para enseñar la lectura que están a su alcance (Freeman, 1988) y también el conocimiento que posean acerca de los diversos métodos de enseñanza de la lectura y de los materiales respectivos que acompañan estos métodos.

En este artículo hacemos una revisión de tres métodos que han sido ampliamente utilizados para enseñar a leer en el mundo hispano hablante y, finalmente, sugerimos la enseñanza de la lectura bajo la perspectiva del lenguaje integral. Primero hacemos una breve descripción de cada método y después ofrecemos el escenario de una clase de lectura donde el docente (maestro o maestra), emplea cada uno de estos métodos. Posteriormente, analizamos el desarrollo de cada una de estas clases tomando como base nuestra "**Lista de preguntas para verificar si la enseñanza de la lectura es efectiva**", a fin de determinar a qué concepción de la lectura responde el tipo de enseñanza que allí se ha ofrecido. Finalmente, para cada clase que no parece resultar ni efectiva ni estimulante, ofrecemos lo que hemos denominado "**una alternativa positiva para enseñar la lectura**".

Antes de comenzar a describir los métodos, presentamos la "Lista de preguntas para verificar si la enseñanza de la lectura es efectiva". Si los docentes al evaluar, ya sea un método en particular o un grupo de materiales, responden afirmativamente a la mayoría de los planteos de la lista, están con seguridad utilizando un método o materiales acordes con una concepción psicosociolingüística de la lectura. Si por el contrario, predominan las respuestas negativas, es evidente que el método y los materiales empleados enfatizan una postura teórica que considera a la lectura como una simple identificación de palabras y no toman en cuenta la verdadera naturaleza significativa del proceso de la lectura.

* Ivonne Freeman es directora del Programa de Posgrado de Educación Bilingüe del Fresno Pacific College, Fresno, California. Marisela Serra es profesora de Didáctica y Prácticas docentes del inglés en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Lista de preguntas para verificar si la enseñanza de la lectura es efectiva

1. ¿Consideran los estudiantes que la lectura es una "construcción de significado" en todas las oportunidades que realizan actividades de lectura?
2. ¿Se estimula a los lectores para que utilicen los tres sistemas de claves: grafofónico, sintáctico, y semántico?
3. ¿Se les ofrecen a los estudiantes oportunidades que les permitan establecer conexiones entre la lectura y sus propias experiencias e intereses?
4. Durante la lectura, se les ofrecen oportunidades para desarrollar estrategias de muestreo, inferencia, predicción, confirmación e integración de significados?
5. ¿Permiten la predicción los materiales de lectura que se utilizan? ¿Proporcionan las ilustraciones apoyo al texto?
6. ¿Son los materiales interesantes y/o imaginativos?.

Tradicionalmente, los métodos para la enseñanza de la lectura se han clasificado en métodos sintéticos y métodos analíticos. En los primeros se presentan letras, sílabas o palabras a los lectores, y luego se les pide que las combinen para formar unidades de mayor extensión. Entre los métodos sintéticos más conocidos encontramos el método alfabético, el fonético, el onomatopéyico y el silábico. En los métodos considerados como analíticos, entre los cuales tenemos el método global, el método léxico, y el de las palabras generadoras, la lectura comienza con unidades mayores como oraciones o palabras, que luego los lectores deberán descomponer en partes más pequeñas. Sin embargo, la mayoría de los métodos que han sido clasificados como analíticos, siguen teniendo como objetivo el reconocimiento de palabras, ya que en muchos casos, los estudiantes se encuentran trabajando sólo con partes de las palabras, con palabras aisladas, o con oraciones individuales, y nunca con textos completos y significativos.

Estos métodos analíticos, generalmente, incorporan algunos elementos de síntesis, ya que después de dar oraciones se suele pedir a los lectores que las descompongan y analicen las palabras, yendo de las sílabas hacia los sonidos aislados.

Por razones de espacio, en este artículo no describimos todos los métodos dentro de cada una de las categorías. Como ya lo expresamos antes, nos referiremos solamente a tres métodos: el método silábico, el método global en dos de sus versiones y el método ecléctico o mixto, del cual haremos sólo un breve comentario y, finalmente, ofreceremos la alternativa del lenguaje integral para enseñar la lectura.

El método silábico

El método silábico, como su nombre lo indica, utiliza la sílaba como unidad básica. A medida que las sílabas se introducen y se aprenden, se van combinando para formar palabras y oraciones. Usualmente los sonidos de las cinco vocales se enseñan primero, con el fin de juntarlas luego a las consonantes para formar las sílabas y, por último, unir las sílabas para formar las palabras.

Este método silábico se utiliza siempre siguiendo una secuencia. Cada clase se basa en la anterior y se va añadiendo una consonante por clase, aumentando de esta manera la posibilidad de enseñar más palabras.

Escenario para el método silábico

En clases anteriores los estudiantes ya han aprendido las sílabas **ma me mi mo mu** y **sa se si so su**. En esta clase están aprendiendo las sílabas con la letra **p**. Todos tienen sus libros abiertos en la página que presenta un dibujo de un papi con su hijo. La palabra "papá" aparece escrita al lado del dibujo y debajo, en la misma página, las sílabas **pa pe pi po pu** acompañadas de otras palabras y de las siguientes oraciones:

Pepe es mi papá.
Memo usa ese mapa.
Ema pesa esas pasas.

La maestra comienza la clase:	
Maestra	Niños
Lean conmigo: Papá.	Papá.
Repitan: pa, pe, pi, po, pu	pa, pe, pi, po, pu
papá	papá
pesa	pesa
mapa	mapa
pasas	pasas
Pepe	Pepe
Pepe es mi papá.	Pepe es mi papá.
Memo usa ese mapa.	Memo usa ese mapa.
Ema pesa esas pasas.	Ema pesa esas pasas.

Análisis del método silábico

La clase que acabamos de presentar no puede realmente considerarse ni interesante ni imaginativa. Al analizar el método silábico con la "Lista de preguntas para verificar si la enseñanza de la lectura es efectiva", resulta evidente que los estudiantes no ven la lectura como un acto de permanente construcción de significados. Aun cuando leen oraciones completas, éstas no están conectadas en forma de un texto coherente y cohesivo. Las clases están orientadas sólo hacia el desarrollo del sistema de claves grafofónicas. En su mayoría, las oraciones están formadas por palabras que tienen que ver con el entorno cotidiano de los alumnos. No obstante, las palabras y las oraciones se presentan en forma aislada y sin ninguna conexión real entre ellas, lo que dificulta la predicción.

Una alternativa positiva para el método silábico

En los Estados Unidos muchas editoriales han respondido a la necesidad expresada por los maestros bilingües de español, y han comenzado a producir materiales de lectura con textos bastante cortos, especialmente dirigidos a los niños que se inician en la lectura. En Venezuela, la Editorial Ekaré del Banco del Libro ha cumplido una importante labor que ha venido a llenar el vacío que, en cuanto a libros para niños, existió durante mucho tiempo en el país. También en otros países de Latinoamérica y en España muchas editoriales han publicado varias series de libros pequeños, con temas interesantes para los niños, llenos de colorido y con bellísimas ilustraciones relacionadas con los textos. Sin duda, la utilización de cualquiera de estos libros va a constituir una alternativa positiva para el método silábico. Así tenemos p.e., el libro **Pinta, pinta, Gregorita** (Kratky, 1990) que presenta una historia de gran imaginación y colorido, con patrones repetitivos y con sonidos contrastantes resaltados por medio de la rima. Se trata de una niña que hace un dibujo que adquiere vida cuando se sale del papel. En la edición de tamaño grande, el libro resulta aun más atractivo por cuanto al final aparece una página que salta, y causa una verdadera fascinación en los niños. El texto dice:

Pinta, pinta, Gregorita
Pinta, pinta, Gregorita, ¿A dónde vas tan solita?
Con mi boina y mi papel, con mi pintura y pincel,
voy a mi cuarto a pintar. Pinto, pinto, pinto, pan.
(pp.34)

Más adelante en el cuento, todos los objetos que la niña pintó y acomodó, en forma ordenada, se desploman y caen unos encima de otros. Esto es lo que sale en la página sorpresa. Los objetos se aparean de acuerdo con los sonidos que riman:

Cae el tornillo, en el anillo,
el caracol, en el girasol,
la chuleta, en la maleta,
el calcetín, en el patín
(p. 14).

Otro cuento de gran atractivo para los niños que se inician en la lectura es **Rabo de gato** (Franca, 1991). El cuento de apenas veinte líneas, con un patrón repetitivo y con ilustraciones muy simples y vistosas, trata la historia de un sapo que se disfraza de gato al colocarse un rabo de gato que encuentra en el camino. Otros animales confunden el sapo, uno le dice que es un gato y el otro que es un sapo:

Sapo con rabo de gato,
es gato.
Gato con cara de sapo,
es sapo.

El cuento termina cuando el sapo se encuentra con la sapa que le pregunta si es sapo o es gato y allí se resuelve todo el problema de identificación, porque el sapo al tratar de conquistar el amor de la sapa, responde con rapidez:

Soy un sapo. ¡Soy un
sapo!

El cuento contiene frases muy cortas, por tanto muy fáciles de leer y también se presta para ser leído en voz alta y para realizar otras actividades como disfrazarse, adivinar de qué es el disfraz, dibujar, y hasta escribir sobre lo que han dibujado.

Aunque éstos, y la gran mayoría de los libros para niños que se inician en la lectura no hablan del mundo real, su extraordinario colorido, los patrones rimados y la gran imaginación que los caracteriza, apoyan la creatividad y el desarrollo de la lectura de los pequeños lectores.

El método global o ideovisual

A comienzos del siglo XX Decroly y Degand sugirieron el método global de enseñanza, explicando que la lectura "no tiene relación alguna con el sentido del oído y que, por el contrario, es una función puramente visual" (Braslavsky, 1962). El método ha sido denominado también ideovisual porque Decroly sostenía que los lectores leían ideas y no símbolos gráficos, y que esas ideas estaban relacionadas con algo más allá de los mismos símbolos. De hecho, estas ideas podrían quizás constituir los antecedentes de una visión psicolingüística de la lectura donde Smith, p.e., nos dice que lo que realmente cuenta es aquello que se encuentra detrás del ojo y no lo que está frente a él. Decroly especialmente creía que los niños necesitan una preparación sensoriomotriz, intelectual y afectiva antes de comenzar a leer. Resaltaba la idea de que los niños a los 6 años, cuando generalmente se inicia la enseñanza de la lectura, se encuentran en diferentes etapas de la madurez y, por esa razón, la lectura debía ser individualizada. Y es por esto que su enfoque ideovisual enfatiza los ejercicios de aprestamiento para la lectura.

En la práctica, en la mayoría de las aulas el método global es un método analítico y no sintético. No comienza con las partes para construir palabras y oraciones. Sin embargo, más allá de esta explicación básica, existe un amplio espectro de prácticas didácticas. A continuación describimos dos clases de lectura que podrían considerarse basadas en el método global. En la primera se puede observar bastante análisis, a pesar de que los estudiantes comienzan con la oración entera; en la segunda, no hay análisis en el sentido tradicional. Estas dos clases representan dos versiones muy diferentes de este método.

Escenario del método global Nº 1

La maestra comienza mostrándole a los niños un dibujo sobre el cual discuten. Luego los niños leen una oración que tiene que ver con el dibujo, la copian, y después analizan las partes de esta oración. El dibujo que la maestra trae al aula es el de un papi sentado en una silla leyendo el periódico.

Maestra	Niños
Niños, miren el dibujo que tengo aquí.	
¿Qué ven Uds.?	Es un hombre.
Es un hombre. ¿Qué está haciendo?	Está leyendo.
¿Qué está leyendo?	Un periódico.
Sí. ¿Quién es el hombre?	
	(Silencio. Nadie contesta.)
¿Puede ser un papá?	Sí.
Bueno. Vamos a leer juntos una oración acerca de este dibujo: "El papá lee."	

La maestra escribe la oración en el pizarrón y los niños repiten la oración y la copian en sus cuadernos. Después la maestra escribe lo siguiente para que los niños llenen los espacios en blanco:

El.....lee.
El papá.....
.....papá lee.

Análisis del método global Nº 1

En esta clase quizás se les ofrece a los niños alguna oportunidad para que se percaten de que la lectura implica la construcción de significados. Cuando se les muestra el dibujo para que respondan preguntas acerca del mismo y luego se les da la oración, ellos pueden ver que el texto está relacionado con el dibujo al mismo tiempo que pueden relacionar el dibujo con su propia realidad, al proponer que el hombre, en efecto, pudiera ser un papá. A pesar de que este método analítico, sí incluye cierta construcción de significado potencial para los lectores que se inician, sigue siendo aún bastante estructurado y cumple con muy pocas de las características que hemos identificado con una enseñanza efectiva de la lectura.

Escenario del método global N° 2

La maestra muestra a los estudiantes una ilustración de un niño que está dibujando en el salón de clases.

Maestra ¿A quién ven ustedes en el salón de clases?	Felipe Un niño.
Maestra ¿Qué está haciendo el niño?	Angélica Está pintando.
Maestra Ahora, vamos a escribir un cuento juntos sobre este dibujo. Ustedes me van a decir el cuento y yo voy a escribir lo que ustedes me dicen.	

A continuación los niños dicen las siguientes oraciones:

El niño está pintando un árbol y un sol.
El niño está pintando en la escuela.
Su camisa está sucia. Tiene pintura.

La maestra las escribe en el pizarrón y las lee en voz alta. Los niños van repitiendo con la maestra y, al final, cada uno de ellos lee las oraciones que supuestamente constituyen un cuento.

Análisis del método global N° 2

En esta clase se observa la aplicación del método global o ideovisual cuando la maestra usa el dibujo como la base para el cuento que los niños, primero le dictan y después se lo leen. En esta clase, el "cuento" que escriben los niños es bastante controlado y corto. Sin embargo, se puede decir que este enfoque para enseñar a leer ciertamente se corresponde más con la lista de preguntas relacionadas con una enseñanza efectiva de la lectura que el método silábico descrito con anterioridad.

Una alternativa positiva para el método global

Cuando Yvonne trabajó con maestras de primaria en Venezuela, se le ocurrió que para discutir el tema "¿Como podemos comer sano?", el pan podría ser un buen punto de partida para discutir acerca de la nutrición y también acerca de la amplia diversidad de comidas que existen en el mundo. Ella comenzó por traer a la clase un pan francés, un pan de perros calientes (*hot dogs o panchos*), y una arepa venezolana que es como una especie de tortilla gruesa, hecha con harina de maíz precocida, o a veces con harina de trigo. Luego le pidió a los niños que compararan los tres tipos de pan: "¿en qué se parecen?" y "¿En qué se diferencian?". Después de trabajar con el torbellino de ideas (*brainstorming*), los niños aportaron diferencias en cuanto a la manera y el

momento en el cual generalmente se comen estos panes, lo que la gente pone dentro de ellos, y los diferentes ingredientes que se utilizan en su preparación.

Posteriormente, Yvonne, les mostró un afiche titulado "Los panes del mundo", donde aparecían fotos llamativas de gente de diversas partes del mundo, comiendo, haciendo o vendiendo pan. Después de las discusiones, Yvonne leyó el libro grande **Pan, pan, gran pan** (Cumpiano, 1990), que les hizo ahondar más en el tema. Luego de leer el cuento, Yvonne sugirió a los niños que escribieran todo lo que ellos conocían acerca del pan. En un papel grande que colocó en el pizarrón, fue registrando todo lo que los niños decían. Cuando terminaron, habían escrito dos párrafos largos que sirvieron de base para la clase de lectura. Cada uno de los estudiantes leyó lo que había escrito sobre los panes en Venezuela y el mundo y, por último, copiaron e ilustraron en hojas separadas las oraciones que habían escrito previamente, conformando así su propio libro sobre "Los panes del mundo".

No quisiéramos pasar a la última parte de nuestro artículo sin hacer un breve comentario acerca del método ecléctico o mixto.

Método ecléctico o método mixto

El método ecléctico también ha sido denominado método mixto debido a que, por lo general, contiene características de otros métodos. P.e., se introducen los sonidos de las letras y se propone a los estudiantes aprender el sonido, el nombre de la letra y el símbolo escrito con el fin de poder producir las letras. También se les enseña a tomar dictados, a copiar, a crear nuevas palabras, a visualizar las formas de las letras, a identificar los sonidos representados por las letras, a escribir formas de letras y a entender las relaciones entre lo oral y lo impreso. Esta posición ecléctica se ha visto reflejada en los enfoques ampliamente utilizados en Latinoamérica y también ha influido significativamente en la enseñanza de la lectura en español dentro de los Estados Unidos.

En los apartados anteriores hemos sugerido algunas alternativas positivas para los métodos presentados. No creemos realmente que un enfoque ecléctico responda a las nuevas concepciones en relación con la lectura y la escritura.

El problema básico que resulta de la utilización de un enfoque ecléctico es que los docentes pueden llegar a combinar técnicas que reflejan diferentes concepciones teóricas acerca de cómo ocurre el proceso de la lectura. Así, p.e., muchas veces hemos observado con preocupación que algunos maestros, luego de haber estado trabajando con cuentos de literatura auténtica y proporcionando la realización de actividades en las cuales los niños se encuentran involucrados en una permanente construcción y búsqueda de significados, les piden que realicen ejercicios de vocabulario, copias o dictados, relacionados con el cuento que acaban de leer. Esto, evidentemente, refleja una contradicción de tipo teórico en relación con lo que es el proceso de la lectura. En la última parte de este artículo hablaremos del lenguaje integral,

un enfoque que no representa una posición ecléctica pero que si constituye una alternativa positiva para la enseñanza de la lectura

El lenguaje integral

El enfoque del lenguaje integral, cuyo centro lo constituye el aprendiz, encuentra sus fundamentos en las investigaciones provenientes de diversas perspectivas y disciplinas tales como la adquisición y enseñanza del lenguaje, la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología cognitiva y evolutiva, la antropología y la educación, entre otras. El enfoque se basa en los intereses inmediatos de los estudiantes y en el principio de que el aprendizaje va del todo a las partes. Los niños desarrollan primero los conceptos de globalidad para luego poder entender las partes, las cuales resultan más difíciles de aprender debido a que ellas son mucho más abstractas. La totalidad es justamente lo que va a proporcionar el contexto necesario para llegar al entendimiento de las partes.

Lamentablemente, en nuestras escuelas la enseñanza de la lectura y la escritura se ha hecho siguiendo siempre enfoques que van de las partes al todo, como los presentados anteriormente en este artículo. Este tipo de enseñanza, lejos de facilitar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, lo que hace es impedirlo. En el lenguaje integral la lectura y la escritura se relacionan siempre con actividades significativas, centradas alrededor de unidades de interés para los estudiantes. También la lectura y la escritura forman parte integral de todo el aprendizaje que tiene lugar dentro de la escuela. La lectura es considerada como una experiencia enriquecedora y no como un proceso de adquisición de habilidades en forma aislada. Los materiales de lectura que se utilizan son materiales auténticos y libros que interesan a los estudiantes (Freeman, Goodman y Serra, 1995). La escritura es utilizada siempre con propósitos variados, auténticos y funcionales.

Escenario del lenguaje integral

En la clase siguiente el maestro tiene como objetivo desarrollar un terna a partir de las respuestas a las preguntas: "¿Qué es una semilla?", "¿Cómo crecen las semillas?" y "¿Cómo crecen las plantas?". El maestro comienza la clase mostrando a los alumnos un recipiente lleno de semillas de diferentes tipos para que las observen y las sigan pasando al resto del grupo:

Maestro: ¿Qué ven ustedes en este frasco?

Roberto: Semillas, yo veo semillas de maíz.

Maestro: ¿Qué más hay?

Esteban: Las de fríjol y naranja.

Susana: Ah, sí, también las de melón, pero no sé de qué son estas semillas pequeñas y negras.

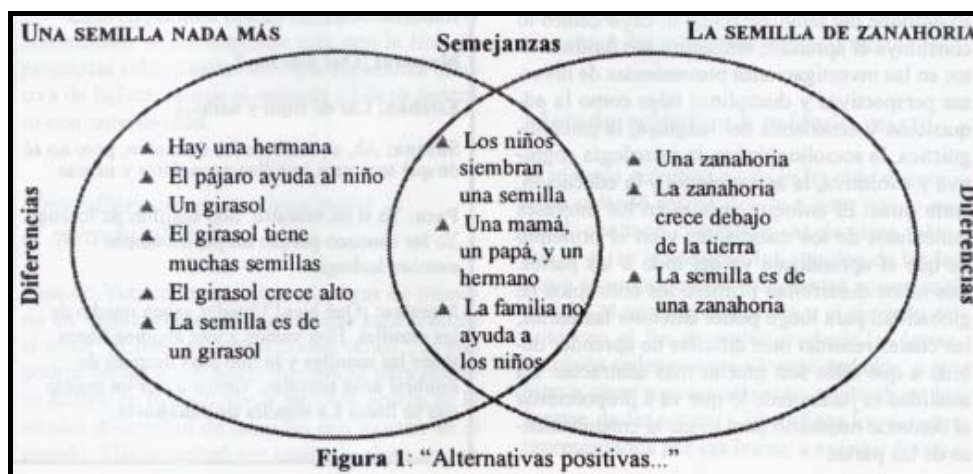
Paco: Yo si sé, maestro. Son semillas de lechuga. Yo las conozco porque mi papá siempre siembra lechuga.

Maestro: ¡Qué bien! Ustedes saben mucho de las semillas. Hoy vamos a leer algunos libros sobre las semillas y lo que pasa después de sembrar unas semillas. Vamos a leer un cuento que se llama **La semilla de zanahoria**.

El maestro lee **La semilla de zanahoria** (Krauss, 1945, traducción 1978) que trata de un niño que siembra una semilla de zanahoria y la cuida muy bien a pesar de que en su familia nadie cree que él va a tener éxito y poder cosechar buenas zanahorias. Después que el maestro termina de leer el cuento los niños hacen un recuento de lo que leyó. Al día siguiente, el maestro trae un libro nuevo a la clase, **Una semilla nada más** (Ada, 1990).

Maestro: ¿Ustedes Pueden leerme el título?
Niños: Una semilla nada más.
Maestro: Y, ¿quién es la autora?
Niños: Alma Flor Ada.
Maestro: Sí. Este cuento es parecido a **La semilla de zanahoria**. Voy a leerlo y después ustedes van a ayudarme a comparar los dos cuentos.

El maestro lee el cuento. Los alumnos leen con él las palabras que el niño, personaje central del cuento, repite constantemente, "Espérate y lo verás". Después de leer todo el cuento, el maestro dibuja en el pizarrón un diagrama con dos grandes círculos que se intersectan, donde los dos círculos se encuentran escribe la palabra "semejanzas", y luego escribe "diferencias" sobre cada uno de los círculos que representan los dos cuentos. El maestro va, escribiendo en los círculos todo lo que los niños van diciendo en relación con las semejanzas y diferencias entre ambos cuentos (ver **figura 1**).



Después de realizar esta actividad, el maestro les entrega unas bolsas de plástico llenas de varios tipos de semillas a fin de que los niños trabajen en grupos observando, tocando y comparando las diversas semillas. También les ofrece algunos libros en los cuales ellos pueden buscar información sobre las semillas. Los niños trabajan en forma concentrada durante 40 minutos

aproximadamente. Tocaban las semillas, abrían algunas de las más grandes, buscaban en los libros información sobre los nombres de sus partes y sobre algunas de las semillas menos conocidas, mientras tanto van escribiendo en un papel todas las preguntas y observaciones que tienen. Posteriormente el maestro pregunta:

Maestro: ¿Qué aprendieron? ¿Qué más quieren aprender?

Felipe: Las semillas vienen en muchos tamaños. La piña del pino es muy grande y tiene muchas semillas. Las semillas de la lechuga son muy chiquitas.

Marta: Algunas son muy duras, otras son blanditas.

Francisco: Algunas semillas tienen cáscaras y las semillas están adentro.

Silvia: Las semillas tienen muchas formas y colores.

Roberto: No pudimos reconocer todas las semillas.

Paco: ¿Qué pasaría si nos las comiéramos todas?

El maestro va escribiendo en la pizarra todos los comentarios de los niños, quienes continúan haciendo sus preguntas y después discuten acerca de cómo pueden encontrar aún más información sobre las semillas y las plantas, luego deciden hacer un jardín en bolsitas de plástico.

En una mesa larga que está en el salón, el maestro había colocado previamente una caja con bolsitas de plástico con cierre, de las de guardar comida en el refrigerador. También había puesto varios paquetes con diversas semillas, toallas de papel y un envase con agua. En pequeños grupos, los niños van a la mesa a hacer sus pequeños "jardines de bolsillo". Cada niño escoge cinco semillas diferentes y las coloca en una toalla de papel humedecida. La toalla se dobla y luego se mete dentro de la bolsa de plástico.

Maestro: Ahora, ustedes van a observar lo que pasa con sus semillas. Vamos a hacer un librito especial en el que vamos a escribir nuestras observaciones cada día. También vamos a leer más sobre las semillas en algunos de nuestros libros. Antes de ir a casa hoy, les voy a leer un libro más sobre este tema. Mañana vamos a hablar de todo lo que sembraron en el libro y de todas las herramientas necesarias para sembrar. En su casa esta noche, hablen con sus papás sobre lo que ustedes han estudiado hoy de las semillas y hablen con ellos sobre lo que ellos siembran y cosechan en sus patios.

Análisis del lenguaje integral

Durante toda la clase el maestro estimula la participación de los estudiantes y promueve la interacción entre ellos. La lectura y el comentario de los diferentes libros permite que los alumnos, haciendo uso de sus propias experiencias y conocimientos, se involucren en el tema y respondan con interés a todas las actividades propuestas. No se observa ninguna división entre, primero "aprender a leer" y más tarde "leer para aprender". Por otra parte, la integración del lenguaje está presente en todos los momentos de la clase. Los estudiantes escuchan al maestro cuando éste les lee, leen junto con él, conversan con sus compañeros y con el maestro acerca de lo leído, y por último, escriben haciendo uso del vocabulario previamente discutido. Permanentemente, se les ofrece a los alumnos oportunidades para realizar predicciones en relación con las lecturas, para construir significados acerca de los cuentos y para comparar y contrastar ambos cuentos. Estos se hacen mucho más interesantes y pertinentes a los niños, porque pueden relacionarlos con semillas reales y con experiencias auténticas. Los cuentos, además de interesantes, resultan visualmente muy atractivos. De hecho, en el libro **Una semilla nada más**, al terminar el cuento, cuando la planta finalmente florece, las dos últimas páginas se abren en forma maravillosa y salta de repente un gigantesco girasol que llena de asombro y admiración a los niños.

Conclusiones

Con excepción del enfoque del lenguaje integral, todos los métodos que han sido analizados en este artículo reflejan una concepción de la lectura que enfatiza el simple reconocimiento de palabras y el desarrollo de habilidades de decodificación y no la lectura para obtener significados. Lamentablemente éstos han sido los métodos para enseñar la lectura que han prevalecido durante mucho tiempo en las escuelas del mundo hispano hablante.

Sin embargo, los resultados obtenidos mediante el análisis de los desaciertos (*miscue analysis*, Goodman, 1965) sugieren que el proceso de la lectura involucra algo más que el simple reconocimiento de las palabras. Las personas cuando leen, traen al texto no solamente un conocimiento grafofónico, sino también el conocimiento de todos los sistemas de claves del lenguaje y el conocimiento obtenido a través de sus experiencias vitales. Nuestra "Lista de preguntas para verificar si la enseñanza de la lectura es efectiva" podría ayudar a los maestros a evaluar su praxis pedagógica y también los materiales de lectura que ellos utilizan dentro del aula.

Es importante que los docentes reflexionen acerca de sus maneras de enfocar la enseñanza de la lectura y la escritura. Parte de esa reflexión involucra la elección de materiales que apoyen las concepciones que tienen en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estos dos procesos de tanta complejidad se van a facilitar mediante la realización de actividades de lectura y escritura auténticas y funcionales y, por supuesto, con el uso de textos que tengan una verdadera significación para los niños.

Cuando enseñamos la lectura utilizando las alternativas positivas que aquí hemos propuesto, indudablemente estamos contribuyendo a que los niños desarrollen cada vez más sus conceptos acerca de lo impreso, y sus estrategias para abordar el aprendizaje de la lectura y la escritura. De igual manera, estamos estimulándolos a que aprendan a considerarse a sí mismos como lectores y escritores.

Referencias bibliográficas

- Ada, A.F. (1988) "Creative Reading: A Relevant Methodology for Language Minority Children." En L. M Malavé. (ed.) **NABE '87. Theory, Research, and Application: Selected Papers**. Buflalo, State University of New York.
- Ada, Alma Flor (1990) **Una semilla nada más**. Cannel, CA, Hampton-Brown.
- Braslavsky, B. (1962) **La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura**. Buenos Aires, Kapelusz.
- Cumpiano, I. (1990) **Pan, pan, gran pan**. Carmel, CA, Hampton-Brown Books.
- Franca, M. (1991) **Rabo de gato**. Caracas, Venezuela, Ediciones Ekaré, Banco del Libro.
- Freeman, Y (1988) "Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?" En **Lectura y Vida**, Año 9, **3**, 20-27.
- Freeman, Y; Y Goodman y M. Serra (1995) "Revalorización del estudiante bilingüe mediante un programa de lectura basado en literatura auténtica." En **Lectura y Vida**, Año 16, **1**, 13-24.
- Goodman, K. S. (1965) "Cues and Miscues in Reading: A Lingüistic Study." **Elementary English**, 42 (**6**), 635-642.
- Kratky, L. J. (1990) **Pinta, pinta, Gregorita**. Carmel, CA, Hampton Brown.
- Krauss, R. (1945; 1978 traduc.) **La semilla de zanahoria**. (Traducción de A. Palacios). New York, Scholastic, Inc.