

El método: ¿Panacea, negación o pedagogía?

Berta Braslavsky*

Antecedentes

Los métodos para la enseñanza de la lectura aparecen como una cuestión problemática en un momento muy singular. A principios del siglo XVII avanzaban cambios históricos orientados por nuevos prototipos sociales que generaban la necesidad de leer y escribir cuando la mayoría de la población era todavía analfabeta.

La educación popular se iba configurando como un derecho junto al derecho de la libre expresión de las ideas, pero todavía se enseñaba a leer como lo hacían los antiguos, según lo describió Dionisio de Halicarnaso: "Aprendemos ante todo el nombre de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones, y después de esto las palabras y sus propiedades".

La renovación histórica requería otra manera de enseñar y, curiosamente, un mismo autor protagoniza la dualidad que, a partir de entonces y hasta ahora, mantuvo su vigencia. Como es sabido, Comenio, en su **Didáctica Magna** propiciaba la enseñanza de la lectura por el método alfabético iniciado por los griegos y, a la vez, él mismo, convencido de la necesidad de educar a los niños "según su naturaleza" produjo el **Orbis Pictus**, clásico libro que es el antecedente del método que enseña a partir de palabras y a veces de frases.

En Comenio también se puede hallar la primera divergencia que varios siglos más tarde dio lugar a la clasificación de los métodos para la enseñanza de la lectura en dos agrupamientos que, según lo estableció Guillaume¹ a fines del siglo pasado, comprendían los **métodos de marcha sintética** y los **métodos de marcha analítica**.

Estas denominaciones sugieren que dicha clasificación de los métodos se basaba en los procesos psicológicos subyacentes.

La experiencia pedagógica y aportes científicos más recientes incorporaron otras caracterizaciones tales como: **métodos que ponen el acento en la codificación** y **métodos que ponen el acento en la comprensión**.

Son denominaciones que sugieren una diferencia fundamental entre los métodos, desconocida por quienes, en la actualidad, a veces enfáticamente, sostienen que todos los métodos de enseñanza de la lectura sólo tenían y tienen en cuenta la percepción mientras se desentienden de la conceptualización. Por el contrario, quienes han conocido "el gran debate" o "la

* La autora es profesora titular de la Universidad Nacional de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata y asesora de la Dirección de Planeamiento de la Municipalidad de Buenos Aires, Argentina.

¹ Guillaume J. (1911).

querella de los métodos” saben que la polémica estuvo centrada en la oposición entre ambos términos. Por su parte, la evolución de los métodos responde al propósito de imponer la comprensión que no nace ahora sino que se remonta al siglo XVII.

En la actualidad, parece conveniente elaborar un cuadro descriptivo que conserve los dos agrupamientos tradicionales pero que los separe por consideraciones lingüísticas. De este modo, se podrían reconocer:

1. Métodos que parten de elementos no significativos de la palabra.
2. Métodos que parten de unidades significativas del lenguaje.

Clasificación y descripción

El primer grupo comprende los siguientes métodos:

- alfabético, de la letra, literal o grafemático;
- fónicos, del sonido o del fonema;
- silábico;
- psicofonético.

El segundo grupo comprende los métodos

- de la palabra;
- de la frase;
- de la oración;
- del cuento;
- del texto libre;
- de las experiencias con el lenguaje.

Esta clasificación parece más apropiada porque tiene en cuenta que:

1. la lectura es un hecho lingüístico;
2. que es esencialmente **comprensión del lenguaje escrito**.

Por eso, se oponen los elementos no significativos de la palabra a las unidades significativas del lenguaje (adviértase que en este caso no tenemos en cuenta las unidades menores de significación como los morfemas o monemas). Obviamente, no se desconocen los procesos cognitivos implícitos que serán oportunamente analizados.

Todos los métodos enumerados, con excepción de los dos últimos –del texto libre y de las experiencias de lenguaje–, han sido descritos por Gray en su libro ya clásico “La enseñanza de la lectura y la escritura”², si bien algunos de ellos se han renovado y han sido sometidos a nuevos análisis a la luz de investigaciones y reflexiones más recientes³.

Para caracterizar el método alfabético y el fonético reconoceremos sus diferencias ilustrándolas del siguiente modo:

² Gray, W.S. (1957).

³ Goodacre, E.J. (1978).

Métodos	Visión de la palabra	Proceso	Resultados
Alfabético	mano	Eme-a: ma Ene-o: no	mano
Fónico	mano	M/a/n/o	mano

Los métodos fónicos empiezan por las vocales enseñando su forma y sonido. Después se presentan las consonantes y se unen en relaciones cada vez más complejas.

Gray⁴ reconoce cuatro variantes que se proponen para despertar el interés por este aprendizaje:

1. la onomatopéyica, que parte de figuras de animales o personas produciendo determinados sonidos;
2. las "palabras claves" en las que se presta atención al sonido inicial. Por ejemplo: "manzana", "sol", "pelota";
3. una combinación del anterior en el cual la forma de la letra se superpone al sonido;
4. la letra se presenta en diversas palabras para que el niño se familiarice con el sonido en situaciones distintas y lo aprenda por inducción.

En todos esos casos se parte de la percepción visual de la letra para asignarle un sonido.

Se reconoce otro método fónico que sigue un camino inverso del anterior, comenzando por la percepción auditiva para codificar cada sonido mediante una letra.

Los métodos silábicos emplean como unidad la sílaba que se combina en palabras y en frases. También se comienza enseñando las vocales y luego la forma y el sonido de las sílabas. Se inicia con la primera sílaba de una palabra y después se hacen ejercicios componiendo palabras.

El método psicofonético consiste en comparar las sílabas de distintas palabras. El orden de presentación de las sílabas, así como el de los sonidos en los métodos fónicos, está subordinado a su utilidad como componente de la palabra sin tener en cuenta la familiaridad del niño con la misma, ni su interés, ni su comprensión.

Dentro del segundo grupo de métodos que parten de unidades con significación aparece primero el **método de la palabra**, que admite dos versiones: métodos de la palabra total, sin análisis y método de la palabra generadora, analítico-sintético. Ambas versiones ponen el acento en la palabra y no en la letra ni el sonido, aunque con muy distinto énfasis.

⁴ Gray. W.S. op. cit.. págs. 102-129.

La primera versión es la que aparece en el *Orbis Pictus*, que se reproduce a fines del siglo pasado en el "look and say", y tiene su expresión española en el "Veo y leo", título del célebre libro de Ernestina López de Nelson en nuestro país. La palabra está asociada a una imagen que permite adivinar el significado de la escritura. En otros casos, como es el de los conocidos juegos de Decroly aparece asociado a cosas reales.

Otras veces el método de la palabra entera no la asocia a cosas o imágenes. Se aprende de memoria un considerable número de palabras que se presentan como "flash".

El método de palabras generadoras surge en medio de grandes polémicas con el precedente y es muy conocido por los maestros. Como se sabe, se presenta asociada a una imagen; se descompone en sílabas, luego en letras; se recomponen las sílabas y se llega a la síntesis de la primitiva palabra.

El **método de la frase** tiende a hacer uso, desde el comienzo de un grupo de palabras con sentido. En general, el punto de partida es el sintagma nominal o bien oraciones simples. En este método se ha promovido la introducción de actividades previas que dan lugar a expresiones orales de los niños que se simplifican y se escriben en tiras de distintos tamaños, ya sea para exhibirlas en el aula o para que los niños las ilustren en sus pupitres y las conserven ordenadamente. Luego pueden recurrir a ellas para encontrar determinadas palabras y combinarlas.

Existen otras variantes del método de la frase que se combinan con el de la palabra y aún con el de la sílaba y los fónicos.

El método de la oración emplea los procedimientos del anterior en contextos más amplios y complejos.

En el antiguo método del cuento, ahora rehabilitado⁵ el niño que ha oído repetidamente su lectura y la vivenció con intensidad, retiene su contenido y luego, al repasar con la vista la escritura, repitiendo el texto memorizado identifica palabras que le facilitan la transparencia para descubrirlas y leer palabras desconocidas en otros contextos.

Entre los llamados métodos globales o naturales que surgieron durante las décadas del 30 y el 40, el más perdurable ha sido el **método del "texto libre"** de Freinet⁶. Toma como punto de partida la escritura que realiza el adulto mientras el niño le dicta algo que quiere comunicarle a sus abuelas, su madrina o a un amigo. Generalmente guarda lo escrito, posterga su lectura y, cuando lo intenta, se encuentra con una escritura que es como si fuera la suya propia. En realidad, recita lo que él mismo formuló en voz alta. De este modo se puede establecer la correlación entre lo que está escrito y lo que dice verbalmente, encontrando relaciones entre palabras y sílabas y fonemas.

⁵ Moyle, D. Using short method. En **Teaching reading**, op. cit.

⁶ Freinet, C. **Los métodos naturales** (1978) y **El método natural** (1978).

En la actualidad, diversas direcciones se hallan trabajando con este método. Algunas se atienen a la espontaneidad del aprendizaje que estimulan en talleres, actividades grupales y la participación del niño en la vida democrática de la escuela⁷. Otras direcciones sistematizan la enseñanza a partir de los primeros descubrimientos que hace el niño de la similitud de palabras o de sílabas⁸.

Por último, el método de las experiencias de lenguaje se inició y se extendió en países de habla inglesa⁹. Este método fue el producto de largos ensayos realizados previamente para elaborar listas de frecuencia de palabras que permitieran redactar textos con un lenguaje que fuera familiar para el niño. La experiencia demostró que la mejor fuente de materiales de lenguaje está en los mismos niños cuando relatan sus propias experiencias con su propio lenguaje. Las "experiencias de lenguaje" realizadas en una diversidad de situaciones dan lugar a relatos que el maestro escribe para que sean leídos por los niños¹⁰. Es un método muy similar al original de Freinet. Y, en homenaje de nuestros maestros, debe decirse que, con pequeñas variantes, es semejante al aplicado por Jesualdo en Uruguay así como por Olga Cossetini¹¹ y por Iglesias¹² en nuestro país. En Estados Unidos ha demostrado su eficacia con los niños de minorías discriminadas, en especial de los barrios donde se encuentran las poblaciones de color¹³.

La evolución de los métodos en la práctica escolar

Quienes analizaron cada método han advertido sus ventajas y sus desventajas. En cada caso éstas últimas dieron lugar a la aparición de un nuevo método que surgía para evitar o corregir las desventajas del anterior y así sucesivamente.

Veámoslo:

El método alfabético, después de miles de años de penosas experiencias, dio lugar al deletreo, recurso tan largo y tedioso que, a su vez, necesitó de los silabarios y cantinelas, cuyos resultados no fueron mejores.

Para superar el deletreo, evitando el paso intermedio del nombre de la letra, aparecieron los métodos fónicos, decodificando cada letra con un sonido. Al principio se celebraron sus ventajas, que consistían en la producción más rápida de la palabra y el texto. Pero pronto se advirtieron sus desventajas que consistieron en la dificultad para pronunciar las consonantes aisladas, para unir las con las vocales, para hallar la correspondencia entre cada letra del alfabeto escrito y los fonemas del lenguaje hablado.

⁷ Ambite, C. Cosem, M. y otros. (1979).

⁸ Wadier, H. (1979).

⁹ Moyle, D., Language-experience approaches. En **Teaching reading**, op. cit.

¹⁰ Hood, J. (1982).

¹¹ Cossetini, O. (1961).

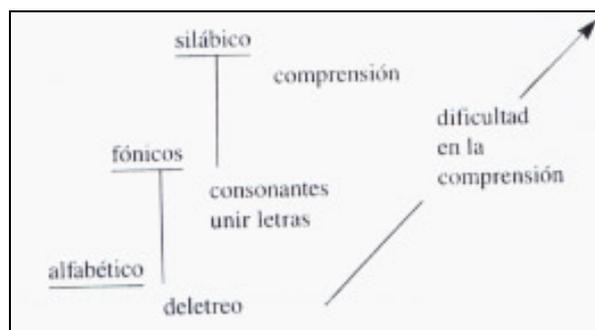
¹² Iglesias, L.F. (1975).

¹³ Strickland, D. y otros. (1981).

Por exigencias de la práctica, para aumentar el interés, aparece una variedad de métodos fónicos. Pero ninguna de las variantes resolvió los problemas mencionados.

Esa dificultad, a su vez, dio lugar a los métodos silábicos que se integraron en los llamados psicofonéticos.

Hasta aquí se puede advertir la autoevolución de los métodos que operan con elementos no significativos, según la cual, cada uno aparece para superar las dificultades del precedente.



Pero, en ese ascenso, se siguió tropezando con una dificultad común a todos los métodos puestos a prueba. Se trataba de la comprensión que se veía dificultada en todos.

Ante la necesidad de lograr una lectura comprensiva se recurre a las unidades significativas de la lengua. Intuitivamente, se procura obtener el mecanismo de la comunicación y de la comprensión que debía movilizarse en la lectura desde el comienzo del aprendizaje. Más que por conceptos lingüísticos, los maestros se guiaban por móviles psicológicos con la intención de que los alumnos comprendieran lo que se expresa y transmite en la escritura.

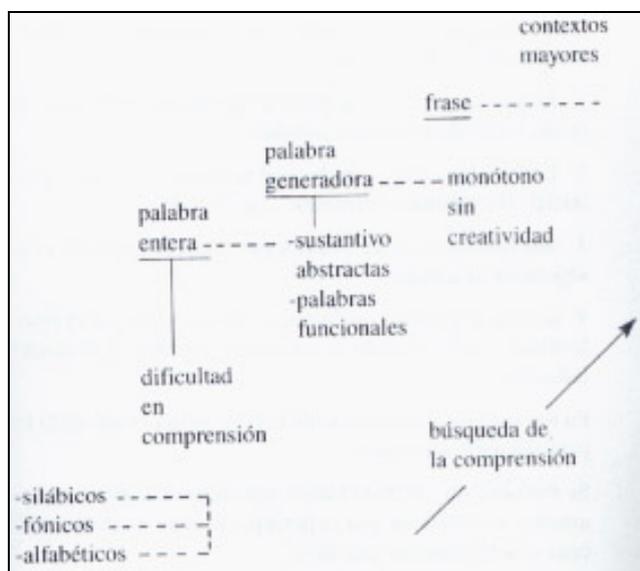
El primer paso consistió en enseñar mediante palabras enteras considerando que la palabra es una idea que no admite la vivisección. Este método presentó **dificultades** para aplicarse a palabras y textos desconocidos.

Como primera reacción apareció el método analítico sintético de la palabra generadora. Resolvió algunas dificultades del anterior pero controló el vocabulario en función de las letras que se propone enseñar, cae en la monotonía y perjudica a la motivación.

La necesidad de enfatizar la comprensión conduce al uso de contextos con mayor significado, tales como la frase y la oración. El primero conserva algunos vicios del método de las palabras enteras pero ambos se interesan por la experiencia del alumno y por su lenguaje natural.

En este caso son las virtudes y no los defectos, las que le abren el camino a las unidades significativas que se manifiestan en el propio lenguaje del alumno.

Resumiendo, se puede esquematizar la evolución de los métodos en el siguiente diagrama.



Antes de proseguir necesitamos destacar que los métodos nacieron en las aulas. Que en todos los casos fueron producto la creación de los maestros y perfeccionados por los maestros una sucesión de experiencias que nacían para responder a las demandas crecientes de una población que acentuaba su necesidad de aprender.

La mayor parte del anecdotario de los métodos ocurrió antes configuración de otras ciencias que se conectan con la pedagogía. Y el analfabetismo retrocedió gracias a la escuela cuando, además, el medio social promovía la necesidad de leer y escribir.

Pero ahora, con el afianzamiento de la interdisciplina, tratemos de asomarnos a la psicología y a la lingüística para reconocer algo de lo que nos aportaron y nos pueden aportar.

Aportes de la psicología

Entrado el siglo XX, la psicología, al iniciar la conquista de autonomía y ya en la especialización de la psicología de la infancia, comenzó a ocuparse de los métodos del aprendizaje inicial de la lectura. La lingüística entró en la escena más adelante, hace dos décadas, o poco más.

Los métodos del primer grupo de nuestra clasificación carecían de fundamentos explícitos. Solo el "interés" promovía alguno: cambios. Las concepciones dominantes del empirismo justificaban tácitamente un proceso mental que conducía las impresiones visuales desde la recepción hasta la elaboración en imágenes pasivas y reflejada de la lectura.

Con el segundo agrupamiento, se reconocen antecedentes en fundamentos del mismo Comenio y después, en Francia y Alemania algunos autores enunciaron principios que anticipa, los de la "globalización".

La psicología comienza a ocuparse deliberadamente de la lectura en el marco del movimiento del paidocentrismo que especulaba e investigaba sobre las diferencias entre el pensamiento del niño y el del adulto. El adulto analiza, mientras el niño solo recibe nociones en bloque y no produce ninguna disociación. El concepto así fundado del sincretismo, es aplicado por Claparede a las primeras experiencias realizadas por Decroly-Degand en 1906 con la enseñanza por palabras enteras. Decroly recibe con entusiasmo esa interpretación y un cuarto de siglo después la corrobora con los "actos globales" observados por Kohler en chimpancés¹⁴.

En los numerosos trabajos de Decroly se advierte una confusión entre la percepción que según la teoría de la Gestalt era dominante en la globalización y los aspectos conceptuales que, según Claparede estaban implicados en el sincretismo. Así se explica la contradicción entre **la lectura como un hecho de la percepción visual** y la lectura **ideo visual** como captación de las ideas que según Decroly están detrás de la escritura.

En esa primera etapa de la interpretación psicológica de la lectura la confusión entre la participación sensorial y cognitiva dio lugar a la diferenciación entre el momento sensorial y el momento de la comprensión que se extiende hasta nuestros días.

Como segunda cuestión, es conveniente analizar la **evolución** y las distintas interpretaciones del proceso cognitivo, es decir de la comprensión que posteriormente se consideraron tanto en el sincretismo, como en la globalización.

El primero mereció prolongadas investigaciones de H. Wallon para demostrar que el sincretismo no es una noción del conjunto sino que es una confusión entre el todo y las partes.

El niño trata de relacionar el todo con las partes mediante una actividad que se parece a la de análisis y síntesis pero lo hace de manera incierta. "La percepción de las situaciones es global, dice, y el detalle queda indiscriminado. Sin embargo a veces, la atención del niño se dirige hacia el detalle de las cosas....".¹⁵

A partir de esa forma de relación cognitiva con el medio, se producen las diferenciaciones para que el niño pase a una relación cognitiva de nivel superior.

Wallon comprobó que el sincretismo tiende a **desaparecer en un proceso evolutivo que se produce entre los 3 y los 6 años**.

¹⁴ Decroly. O. (1924), pág. 63.

¹⁵ Wallon. H. (1965).

Decroly mismo decía que el niño, a partir del caos de las impresiones que recibe del mundo “edifica gradualmente su conciencia, como el creador de las cosmogonías hace salir el orden del caos”.¹⁶

Nosotros nos hemos preguntado si, en vez de ser el sincretismo una condición necesaria para leer, no es, por el contrario, la desaparición del sincretismo la que permite al niño descubrir las palabras y las letras si tiene oportunidad de experimentar naturalmente con textos escritos.¹⁷

Cabe advertir que estas concepciones se encaminan en la dirección de la teoría del **tránsito de la confusión cognitiva a la claridad cognitiva** que actualmente desarrolla John Dowing.¹⁸

Muchos autores han reconocido que el concepto de globalización que al comienzo se hallaba muy comprometido con la percepción “comprende un proceso general y complejo”. Rescatando varios escritos de Decroly, Dottrens y Margairaz dicen: “El ‘cliché’ Globalizar, no debe quedar para nosotros... en el mismo punto, sino por ajustes sucesivos puede aproximarse de más en más a un esquema, a una síntesis fruto del análisis en varios tiempos, pero donde dominen cada vez la necesidad y el interés”.¹⁹

Por su parte, Mialaret decía: “El método global no es más que un aspecto técnico muy particular de un método de educación que se opone... a una concepción muy clásica, muy cartesiana de la educación, buscando respetar las leyes de la psicología del niño para permitirle pasar de una visión confusa, global del mundo, a una precisa, analizada, racional del universo...”.²⁰

Igualmente, Bruner trató como “regulaciones intuitivas” a las marchas y contramarchas que caracterizan al aprendizaje del niño”.²¹

¿Adivinación o experiencia?

Hemos hablado de “ajustes sucesivos”, “aproximaciones en varios tiempos”, “regulaciones intuitivas”. Son respuestas posibles para el controvertido tema de la **adivinación**. Acaso pueden, desde ya, explicar las que se llaman “adivinations inteligentes” en las claves contextuales que podrían darle fundamento a alguna variante del método cloze para evaluar la comprensión. Pero también otros términos como la anticipación, la hipótesis, las estrategias, suelen aparecer como “poderes mentales” o “facultades inmanentes” próximos a la adivinación.

Para proyectar mayor claridad sobre los mismos recurriendo a la **“teoría del esquema”** cuya elaboración se inició al promediar la década del setenta.²²

¹⁶ Decroly, O. (1923).

¹⁷ Braslavsky, B. P. de (1962), (1983), pg. 110.

¹⁸ Downing, J. (1973) y (1979).

¹⁹ Dottrens, M.E. (1951), pg. 23.

²⁰ Citado por B.P. de Braslavsky (1983).

²¹ Bruner, J.S. (1960), cap. 11.

²² Véase Condemarín M. (1984).

Comencemos por aclarar qué se entiende en éste caso por “esquema”. En principio responde al concepto de sinopsis, sumario, plan o diagrama que representa ciertas relaciones en un sistema de conocimientos. Pero también define la información de una idea, una construcción mental como síntesis, una creencia o supuesto, una opinión.

Durkin describe la “teoría del esquema” como un intento para explicar de qué modo “la nueva información adquirida durante la lectura se enlaza con una información previa que ya estaba en la mente de los lectores”.²³

Strickland dice que “nuestros esquemas no están nunca completos. Siempre faltan partes de la información. Esto se aplica en especial a los niños ya que son relativamente principiantes en el cúmulo de información que es necesario tener sobre el mundo. Los teóricos ven las partes que faltan como ranuras vacías que deben ser llenadas. La comprensión implica llenar esas ranuras. Vemos entonces que la lectura es un proceso que desarrolla a los esquemas y a la vez depende de ellos”.²⁴

Cubrir esas ranuras sería como dar un salto después de muchas experiencias.

Esta teoría es coherente con el **modelo interactivo** de la lectura que corresponde a las definiciones adoptadas por nosotros²⁵ de los cuales extraemos algunos aspectos: La lectura **implica** “evocar, mediante los símbolos escritos, **experiencias pasadas y la construcción de nuevos significados mediante la manipulación de conceptos que el lector ya poseía**”²⁶ “... lo que el lector **le aporta (a los textos) en término de conocimientos, valores, experiencias y creencias** es tan importante como lo que el autor aporta a la creación del texto”.²⁷

Con la teoría del esquema, se puede explicar la **anticipación** como el adelanto de experiencias y de información sobre el contenido de lo que se va a leer y también las expectativas suscitadas sobre ese contenido. Gracias a esa anticipación se pueden formular supuestos, hipótesis, estrategias.

La anticipación puede referirse al contenido vivenciado en experiencias directas a través de informaciones indirectas, dando lugar al “esquema contenido”, o bien puede referirse a la forma, dando lugar al “esquema-forma”.²⁸ No existen diferencias sustanciales entre ambos, pero por razones didácticas los trataremos por separado.

²³ Citado por M. Condemarín, op.cit.

²⁴ Strickland, D.S. (1982). Utilización de los que hemos aprendido sobre comprensión lectora.

²⁵ Nos referimos al programa de educación a distancia que desarrolla la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires bajo el título de “la lectoescritura inicial en una escuela para la democracia”, La coordina Gabriela Carbone, Directora General de Planeamiento. La producen Berta P. Braslavsky, como responsable de contenidos y Silvia Fernández de Gacio como procesadora y diseñadora de módulos.

²⁶ Tinker y McCullough, (1962).

²⁷ Goodman, K. (1982).

²⁸ Condemarín, M. (1984) op.cit.

Teoría del esquema, preparación y métodos

Para nuestro caso nos corresponde preguntar: ¿Puede actuar el esquema-contenido en la preparación para la lectura, es decir, antes de la iniciación? Consideramos que sí mediante actividades cognitivas tales como: el conocimiento del medio a través de experiencias directas, la toma de conciencia de lo que es leer y escribir oyendo leer materiales de alto interés y viendo escribir especialmente su propio lenguaje hablado, las experiencias múltiples sobre los propósitos de la lectura y la escritura.

Inmediatamente nos interesa saber qué pasa con la teoría del esquema y sus concomitantes, la anticipación y la predicción, en el caso de los métodos de la lectura inicial.

En el primer agrupamiento, de los que parten de los elementos no significativos, no se reconoce ningún conocimiento ni experiencia anterior. Las ejercitaciones funcionales que preparan para los métodos fónicos son ajenas a la anticipación.

En el segundo agrupamiento la anticipación participa de modo creciente.

Con respecto a la palabra entera ("ver y leer") siempre se le objetó la adivinación mediante la imagen. Algunos la consideran como anticipación del significado y otros la discuten.

Son anticipaciones más indudables las actividades que sirven como trama de experiencias previas, vivenciales y del lenguaje, no solo capaces de crear en el niño fuertes motivos para leer y escribir sino también para producir hipótesis y estrategias que faciliten su lectura comprensiva. Estas actividades se implican en el método de la frase y la oración. Son más significativas entre los que retoman el método de Freinet y quienes practican el de las experiencias de lenguaje, tan similares a las que cerca nuestro en el espacio pero ya lejos en el tiempo, practicaron Olga Cossetini, Jesualdo y Luis Iglesias.

Si es cierto que al faltarle al niño los esquemas previos no puede comprender el lenguaje escrito, se entiende que los niños procedentes de un determinado medio cultural tendrán dificultades para acceder a la comprensión de un texto cuyos contenidos le son extraños. Lo mismo ocurriría si, por el contrario, el texto no le brinda ninguna información nueva, en cuyo caso la lectura se tornaría extremadamente aburrida.

En suma, las experiencias más elaboradas del segundo agrupamiento se caracterizan por movilizar la organización de esquemas previos estimulando la anticipación ya sea mediante actividades o relatos y lecturas que preparan para la comprensión.

Por otra parte, al tratar los "esquemas-forma" consideramos algunas prácticas que se utilizan deliberadamente en las "experiencias de lenguaje".

La "teoría del esquema" sugiere enfatizar el desarrollo del vocabulario "dinámico" más que el "estático". Es cierto que las palabras son rótulo de los

esquemas y cuántas más posea el niño, mejor podrá seleccionar sus esquemas. Pero la fluencia natural del lenguaje le permite encontrar todas las palabras (y no solo los sustantivos concretos) así como los mediadores verbales, tales como los artículos, pronombres, conjunciones.

Además, siguiendo las investigaciones sobre la toma de conciencia lingüística (linguistic awareness) conviene insistir en la toma de conciencia léxica²⁹, toma de conciencia fonológica³⁰, toma de conciencia de la relación entre el lenguaje hablado y escrito.

Si el niño ha comprendido que el lenguaje hablado está estructurado en palabras; si ha desarrollado su oído fonemático comprendiendo como cambia el valor de un grafema según el lugar que ocupa en el contexto de la palabra; si analiza un texto escrito que expresa lo que él mismo formuló oralmente; si realiza todas esas experiencias, puede utilizarlas como anticipaciones cuando él mismo intenta comprender un texto escrito.

Así se puede reconocer que en los últimos métodos del grupo que parte de unidades significativas del lenguaje el aprendizaje de la lectura se constituye en un aprendizaje experimental del que parecía excluida.

El niño actúa en las experiencias cognitivas y lingüísticas para adelantar desde la anticipación, la experiencia de leer de manera interactiva con medios adquiridos para los "ajustes sucesivos", o las "regulaciones intuitivas" que le permitirán comprender y evaluar lo que está escrito.

Se comprende así que para hacer posible la condición experimental es necesario iniciar al niño en la lectura de su lengua "madre" o "nativa", ya sea ésta una variante dialectal, porque es la lengua con la cual él realizó todo su aprendizaje natural en las primeras edades. Después será fácil su introducción en la lengua estándar que necesita para participar en el trabajo y en la vida cívica y cultural que unifica a la sociedad de un país determinado.

Posturas ante la educación

Supongo que ustedes se preguntan cuál es, finalmente, la posición con respecto a la diversidad de métodos para el aprendizaje inicial. Solamente los métodos del "texto libre" y los que se basan en las experiencias de lenguaje, son apoyados desde posturas tan opuestas como las del autor de la teoría de la "claridad cognitiva" y las del creador de los modelos de análisis basados en las "respuestas inesperadas" (miscues). Sin embargo, en la antigua querrela no se puede hablar de "cosa juzgada". Las divergencias aún se mantienen.

Una de ellas está especialmente referida a la "preparación" (aprestamiento). Unos aconsejan movilizar y activar los esquemas cognitivos y formales que después facilitan la elaboración del esquema complejo de la lectura. Otros consideran que la "competencia lingüística" con la cual el niño

²⁹ Investigaciones que realiza Susana Gramigna, investigadora del CONICET, bajo la dirección de B. Braslavky y A.M. Manrique.

³⁰ Según lo expone Elkonin en **Comparative Reading**, op. cit., que intervienen en la investigación recién citada.

crea su habla también le permite comprender espontáneamente el lenguaje escrito. Por eso para ellos las experiencias anteriores del lenguaje hablado no tienen importancia. Solo se aprende a leer leyendo. La escritura y la lectura no se enseñan sino que el niño la construye.

Este análisis permite observar que existen dos posturas esenciales: La primera le resta importancia al papel de la educación. La segunda se mantiene en el cauce histórico del proceso educativo participando de sus alternativas.

En la primera, a su vez, se pueden distinguir: a) quienes desestiman el valor de la preparación (aprestamiento) pero aceptan el método, en particular el de las "experiencias" de lenguaje; b) quienes no se preocupan por sistematizar la preparación y además desconocen la participación de cualquier método. Esta posición ha avanzado hasta negar la legitimidad de una pedagogía normativa y se rebela contra una didáctica con normas.³¹

Sin embargo, tanto quienes aceptan un método como quienes llegan al extremo de negarlos a todos, participan en recomendaciones que se refieren a **actitudes del maestro** tal como: respetar la propia experiencia del niño en la construcción de su lenguaje escrito, con la mínima intervención del educador; evitar la corrección del error.

La primera recomendación surge, en ambos casos, de una concepción inmanentista que sólo confía en las posibilidades innatas de la competencia lingüística o en las construcciones operatorias según los principios de la epistemología genética.

Otras teorías psicogenéticas reconocen la creatividad del niño, pero con la cooperación creativa del educador.

En cuanto a la segunda recomendación, que aconseja evitar la corrección del error es válida para todos desde que, al formularse hace varias décadas la teoría del ensayo y error, se reconoce que éste, el error, forma parte del acto de aprender. En otras teorías psicogenéticas, (por ejemplo la de Wallon) se reconoce igualmente que el niño, en su propia experiencia, es quien corrige su error. Lamentablemente es cierto que no siempre el maestro, en la práctica escolar, confía en que él lo haga.

También es compartida por otras tendencias la recomendación que consiste en reconocer lo que el niño ya sabe cuando inicia el aprendizaje formal de la lectoescritura en la escuela y no tratarlo como si nada hubiera aprendido antes en su medio familiar y social.

La dirección de la primera postura se detiene en el método analítico sintético como blanco de su crítica pero involucra a la metodología de la lectura en general.

La segunda sostiene, por el contrario, de hecho, a los métodos que culminan un largo proceso de evolución generado en la práctica escolar. Recibe el apoyo de direcciones psicológicas que, como la teoría del esquema,

³¹ Teberosky, A. (1984).

consideran que muchas de sus aplicaciones no se deben a sus propios descubrimientos "sino que están siendo utilizadas desde hace tiempo por maestros y especialistas con experiencia"³². Según dijo Strange en 1980 "no es simplemente un vino viejo en botellas nuevas sino más bien vinos más finos en botellas viejas y un poco de vino nuevo también".

Es lamentable que se mantenga la polémica en el ámbito de los métodos. Tanto más cuando ya no se trata del combate entre dos enemigos: los fónicos y los globales. Ahora, la solución consistiría en suprimir ambos contrincantes declarando la guerra total a los métodos y también a la educación, por lo menos formal, y a la pedagogía.

La crítica excede a las atribuciones de quienes nos movemos en el ámbito de la lectura. Los teóricos de la educación probablemente encuentren el parentesco entre esta postura y otras que coinciden con la desescolarización. Estas tendencias preocupan en América Latina y en el Tercer Mundo donde la escuela se considera como el agente más eficaz para resolver de manera perdurable el problema del analfabetismo. Para eso tiene urgente necesidad de mejorar su calidad y recuperar así su papel alfabetizador.

Sobre las posiciones antipedagógicas en el tema de la lectura, deberá emitir su juicio el movimiento filosófico que actualmente se formula, entre otros, interrogantes sobre el destino que le espera a una pedagogía sin normas³³.

Por nuestra parte, no creemos que el método resuelva por sí solo el complejo problema del aprendizaje de la lectura. No es una panacea. Creemos que debe caber en una concepción pedagógica comprehensiva, holística, con perspectivas sociales, culturales, políticas y filosóficas. Que investigue los hechos educativos en su propio campo, con el apoyo de otras ciencias a las cuales respeta e interroga, pero no se subordina.

Referencias bibliográficas

- Ambite, C. Cosem, M. y otros. **Parler, écrire "pour de bon" a l'école**. Casterman, Paris, 1979.
- Braslavsky, B. P. de en **La lectura en la escuela**, Ed. Kapelusz, 1983.
- Idem **La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura**. Ed. Kapelusz, 1962, 1983.
- Bruner, J.S. **El proceso de la educación**, cap. 11, UTHEA, México, 1960.
- Condemarín M. La teoría del esquema: Implicaciones de la comprensión lectora. **Lectura y Vida**, año 5, N°2, 1984.
- Cossetini. O. **El lenguaje y la lectura en primer grado**. Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1961.
- Décroly, O. La función de globalización y su importancia pedagógica. **Revista de Pedagogía**. Madrid, año V, 1923.
- Idem **Psicología y pedagogía**. Ed. Beltrán. Madrid, 1924.

³² Citado por M. Condemarín. Op.cit.

³³ Snyders, G. **¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?**

- Dottrens, M.E. **L'apprentissage de la lecture par la méthode global.** Ed. Délachaux el Niéstlé. 1951.
- Downing, J. **Comparative reading,** Macmillan. New York, 1973.
- Idem **Reading and reasoning,** 1979m, Chambers, Gran Bretaña, 1979.
- Freinet, C. **Los métodos naturales.** Ed. Fontanella, Barcelona, 1978.
- Idem **El método natural.** Ed. Laia, 1978.
- Goodacre, E.J. Methods of teaching reading. En **Teaching reading,** Donald Moyle (comp.), Home McDougall Seminars. Edinburgh, 1978.
- Gray, W.S. La enseñanza de la lectura y la escritura. UNESCO, 1957.
- Guillaume J. Lecture, en el **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et Instruction Primaire.** Ed. Hachette, Paris, 1911.
- Hood, J. **Las narraciones y escrituras de experiencias en el programa de lectura.** Segundo Seminario Nacional de Lectura. Medellín. Colombia, agosto, 1982.
- Iglesias, L.F. **Didáctica de la libre expresión.** Ed. Dirple, 1975.
- Moyle, D., Language-experience approaches. En **Teaching reading,** Donald Moyle (comp.), Home McDougall Seminars. Edinburgh, 1978.
- Snyders, G. **¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?** Ed. Planeta. Barcelona.
- Strickland, D. y otros. El niño:¿Está preparado para aprender a leer, o no? En **¿Enseñar a leer preescolar?,** Ollila, I. y otros. Ed. Narcea, Madrid, 1981.
- Strickland, D.S. Utilización de los que hemos aprendido sobre comprensión lectora. En **Teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito.** UNICEF-Universidad Católica, Chile, 1982.
- Teberosky, A. La intervención pedagógica en la comprensión de la lengua escrita, en **Lectura y Vida,** año 5, N°4, diciembre, 1984.
- Wadier, H. **Un apprentissage heureux de la lecture.** Ed. Casterman, 1979.
- Wallon. H. **El sincretismo, en los orígenes del pensamiento en el niño.** Cap. IV. Ed. Lautaro. Tomo 1. Buenos Aires. 1965.