

Acerca del método

José Quintanal Díaz*

Con cierta frecuencia la lectura de la prensa, y más cuando se trata de la prensa especializada, nos sorprende con la rememoración de cuestiones dadas por superadas que parecen resurgir para "animar" las tranquilas aguas de nuestra conciencia. Esto en sí no es malo, pues en cierto modo sirve para reafirmar nuestras posturas y someter sus fundamentos a la validación de nuevos argumentos. En esta cuestión los países desarrollados, quizás por la ingente proliferación de medios con que cuentan, parecen alcanzar cierto nivel de especialización. La polémica está servida, y para ellos, para nosotros, alcanza ya el mismo grado de cotidianeidad que cualquiera de los conflictos con que nos despertamos cada día.

Incluso algunos parecen encontrarle gusto a los enfrentamientos. No acaban de cerrar un frente cuando abren el siguiente. Y si no es en el exterior, su guerra es particular, tiene lugar en casa y casi casi con las polainas puestas. Lo que siempre me ha llamado la atención es que sus enfrentamientos no causan excesivo problema más allá de los que realmente se ven implicados en ellos. Y digo esto porque quiero referirme a una de estas guerras domésticas, entabladas en base a un enfrentamiento puramente dialéctico, pero sin que lleguen los gritos más allá; lo que ocurre, al igual que las otras guerras, es que siempre tendrán su clara repercusión en ámbitos especialmente deprivados. Se trata de la "guerra de la lectura".

Con este titular nos sorprendía a cuantos deambulamos por este mundo tan específico de la didáctica, Richard T. Vacca (1996), presidente de la **International Reading Association** (IRA) publicando bajo dicho epígrafe un artículo en el **Reading Today**, un periódico temático de amplia difusión en los Estados Unidos, pero que también concita la atención fuera de sus fronteras entre los especialistas interesados por la lectura. El trabajo en cuestión respondía al título de "La guerra de la lectura ¿quiénes ganarán? ¿quiénes perderán?". Se refería con él a la guerra que parece haberse desatado en ámbitos de la administración americana, secundados por los medios de comunicación, entre dos facciones teóricamente opuestas pero evidentemente complementarias del mundo educativo. Por un lado están algunas organizaciones profesionales partidarias de mantener una postura sintética primando los elementos fonetizadores en el aprendizaje lector y por el otro los defensores de un tratamiento mucho más amplio basado en la globalidad comunicativa y que propugnan el que se ha venido denominando "lenguaje integral" (*whole language*).

* Maestro en el Colegio La Salle de Los Corrales de Buelna, Cantabria, España. Doctor en Ciencias de la Educación y miembro de la Asociación Española de Lectoescritura.

Enseñanza directa versus lenguaje integral

En su origen, el enfrentamiento académico ya lo protagonizaron la profesora Jeanne S. Chall, quien avala los modelos de enseñanza directa (*direct instruction models*) y Kenneth Goodman, precursor del Lenguaje integral¹. La cuestión que se nos plantea es si se trata de una simple discordia entre especialistas, o su trascendencia supera la simple fundamentación teórica, hincando raíces en los distintos planteamientos que cualquier docente puede adoptar ante un mismo hecho educativo. Realmente el tema es importante, y una toma de postura al respecto nos aportará cuando menos la seguridad necesaria durante su desarrollo, lo cual en principio ya es una garantía de éxito. Por lo tanto, nos conviene un conocimiento más detallado de cada una de las teorías, a fin de fundamentar nuestra propia posición referencial.

Los modelos de enseñanza directa enfocan el aprendizaje lector desde una perspectiva didáctica como necesidad escolar que requiere un procedimiento sistemático de la acción educadora. La propia Chall (1983) se refiere a ellos con cierto carácter procesual, donde la identificación inicial de elementos gráficos permitirá el acceso al contenido del texto. Estos modelos propician la enseñanza y el aprendizaje partiendo de la relación entre los símbolos y los sonidos.

El "fonetismo", término acuñado por Adela Artola (1982) para referirse al proceso de enseñanza de la lectura que hace hincapié en estas relaciones grafofónicas (símbolo-sonido) ha encontrado un campo de acción específico en el desarrollo sistemático del aprendizaje lector, con los denominados **métodos fonéticos**. Estos dan prioridad a los elementos lógicos y técnicos del lenguaje, poniendo todo el énfasis del proceso en el aprendizaje y no en su resultado, valorando la exactitud y la efectividad del procedimiento decodificador y pasando a un segundo plano, o mejor a un momento posterior, la interpretación textual. Así que su aplicación es básicamente oral, por lo que encontramos con facilidad la sistematización didáctica reclamada en su argumentación, puesto que la sonorización del signo permite graduar de forma bien estructurada el proceso de aprendizaje.

Por su parte, el **lenguaje integral** (Goodman, 1986) toma como punto de partida el propio mensaje planteándose ya *a posteriori* tanto el medio por el cual el niño accede a él como su aceptación de la necesidad de un aprendizaje basado en la enseñanza sistemática de las relaciones grafofónicas. Goodman (1993) interpreta la lectura como un proceso lingüístico-cognitivo donde los aspectos fonológicos surgen por necesidad de la propia interacción del sujeto con el texto, entendiendo el aprendizaje lector (del mecanismo que permite al sujeto acceder al contenido expresado por el autor) como un proceso natural, espontáneo y provocado por la necesidad comunicativa del niño, al igual que antes ya le sucediera con el lenguaje hablado.

¹ Forum del debate: "El lenguaje integral y los modelos de enseñanza directa. Implicaciones para la enseñanza en la escuela." Artículo publicado bajo el título "Point/counterpoint: Whole language versus direct instruction models" on **Reading Today**, vol. 10, nº 3. Diciembre 1992/enero 1993.

Esta corriente obtuvo el beneplácito de numerosos pedagogos, especialmente en el continente americano, donde estas teorías han logrado una fuerte implantación (el 3er. **Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura** incluyó en su programa como uno de los temas principales el Lenguaje integral²). Una muestra de ello es la interpretación que la profesora Gramigna (1991) hace del proceso de enseñanza-aprendizaje con un marcado carácter significativo, funcional, contextualizado (en situaciones comunicativas reales), personal y social, por cuanto es elaborado a partir de la interacción didáctica; claro está, surgida o iniciada desde la situación concreta del alumno.

Se trata pues, de dos teorías diametralmente opuestas y en principio carentes de elementos conciliadores(¿?). Nosotros lo ponemos un poco en duda, y en realidad, las palabras del citado Vacca así nos lo confirman. Él, con absoluta firmeza, cualidad que debe definir una persona de la responsabilidad que ostenta, se manifiesta ecléctico en cuanto al tema, fundamentando su opinión en la necesidad de dar un enfoque puramente pedagógico a la problemática lectora, lejos de aquellas posturas más políticas que intentan manipularlo con distinto fin (esta cuestión parece haber estado en el candelero en la pasada campaña presidencial norteamericana). Este autor (Vacca, 1996) enfoca el tema insistiendo de paso en la necesidad que tiene el estamento educativo de gozar de una cierta estabilidad y un apoyo social que le permitan desarrollar su tarea cotidiana con normalidad y aboga porque el encono bélico se resuelva analizando la manera que tiene el niño de adquirir la destreza lectora. Este planteamiento nos interpela reclamando de nuestra parte un análisis tanto de las habilidades que precisan nuestros niños para leer críticamente, como de aquellas otras que les facilitarán el uso de la lectura como medio de resolución de la problemática cotidiana, pues su funcionalidad parece más inquietante al mismo tiempo que más cercana a nuestra realidad escolar. Tengamos en cuenta que el castellano es una lengua de desarrollo alfabético, al igual que el inglés, lo cual explica y hasta justifica por sí misma la presencia de elementos fonetizadores en el procedimiento de identificación del código, aunque tampoco olvidemos que su papel responde a una destreza de aprendizaje que no tiene por qué prescindir del tratamiento global de su contenido, el cual favorecerá la operatividad comprensiva de toda lectura personal.

Dado que este planteamiento está asumido en el ambiente educativo, ¿cuál puede ser entonces el origen de este nuevo brote dialéctico? Pienso que no podemos conocerlo si nos empeñamos en ignorar el ambiente social en que aparece; es necesario tener muy en cuenta la vertiginosa movilidad que disfruta ahora la información y la problemática situación que están viviendo los países desarrollados, acogiendo en su seno numerosas minorías culturales, las cuales también reclaman respuestas eficaces para el complejo aprendizaje multicultural de sus niños. Ahora no se nos antoja difícil establecer un vínculo de relación entre ambos temas para comprender las respuestas de eficacia que los órganos responsables (en este caso políticos) intentan aportar al problema.

² **3er. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura:** "El rol del docente en la formación de lectores", septiembre 1991, Buenos Aires. Organizado por el Comité latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura y la revista **Lectura y Vida**.

Y aunque hablemos de ello con un cierto tono de distancia convezámonos de que tampoco debe resultarnos extraño pues nuestro país sufre igualmente un cierto deterioro lingüístico. Pensemos, p.e., cuántas lenguas forman parte del entorno escolar (o incluso social) de nuestros niños. Observaremos casos en los que la lengua materna no siempre es la prioritaria, y en el mejor de ellos ésta se encuentra bombardeada con mensajes de imperante necesidad por dominar otras lenguas extranjeras, ajenas a su realidad, pero de necesidad futura. Todo encrispa el ambiente de tal modo que no es de extrañar que surjan las precipitaciones por valorar la eficacia lectora en términos de utilidad, uno de cuyos ejemplos ilustra nuestra reflexión.

Nosotros incluimos la evidente necesidad que está reclamando el tratamiento didáctico del aprendizaje lector por acomodarse a estos nuevos tiempos. La población lectora, o mejor, la población infantil precisa de la lectura soluciones no exentas de imaginación y firmeza. Se requiere pues, que la didáctica evolucione al ritmo de los tiempos, aportando planteamientos epistemológicamente actuales y contribuyendo a configurar esa nueva sociedad del siglo que se avecina.

El futuro está en las estrategias de lectura

Hasta aquí el estado de la cuestión. No obstante, necesitaremos conocer cuál será el camino que hemos de señalar a nuestros alumnos cuando éstos aprendan a leer.

La verdad es que no parece estar nada claro, y menos si se bipolariza la cuestión debiendo optar entre el lenguaje integral o la enseñanza directa. En un principio ambas posturas tienen un firme fundamento que les confiere autenticidad y validez; no en vano resultan abanderadas de múltiples metodologías que soportan sus mismos planteamientos en el desarrollo de dicho aprendizaje. Sin embargo, la postura ecléctica de atribuir valor a ambas tampoco nos aporta ninguna explicación didácticamente convincente, pues si ambas teorías tienen su parte de razón, ¿con cuál nos podemos quedar nosotros?, o dicho de otro modo, ¿qué parte podemos considerar de cada una cuando trabajemos en el aula? Pienso que la mejor forma de dar respuesta a estas preguntas es recorrer con el niño (alumno lector) su proceso de aprendizaje y ver en él qué sentido tiene uno y otro planteamiento para el ejercicio de su lectura.

▲ Precisamente analizaremos la presencia que ambos planteamientos puedan tener en el momento inicial del aprendizaje. En el desarrollo madurativo (entendido, como proceso de crecimiento) del niño existe una etapa muy importante, la denominada etapa fonética que surge tras el estímulo multisensorial que ocupó sus primeros años de vida y está caracterizada por el hecho de que el niño analiza segmentalmente el lenguaje oral que viene manipulando para descubrir con ello la existencia del código grafofonético. Para él esto es importante, pues significa abrirle la puerta a un mundo inmenso de posibilidades tanto personales como relacionales; pero además, le brinda la oportunidad de poder establecer una oportuna correspondencia código-mensaje y de este modo adquirir un recurso

valiosísimo que aplicar con posterioridad en sus estrategias de conocimiento literario, pues algunos vocablos desconocidos podrá interpretarlos gracias a una segmentación adecuada de su contenido. En este período, el niño descubrirá que el medio de comunicación que él ha venido empleando en su entorno, el lenguaje oral, dispone de nuevas posibilidades a través del lenguaje escrito, gracias a esa correlación comunicativa entre el mensaje y la expresión gráfica de éste. Poco después, lo superará dándole un tratamiento más significativo a la información, lo que para nosotros como docentes identifica mejor la finalidad de nuestra consideración pedagógica de la lectura. La evidencia de ambos momentos nos obliga a su atención adecuada, si no queremos que ese aprendizaje resulte de algún modo insuficiente.

▲ Luego, cuando la lectura en el niño se estabiliza, podemos atender a su propio adiestramiento personal y así rentabilizar el esfuerzo lector. Este período, que viene a ocupar toda la escolarización obligatoria, estará condicionado por el planteamiento que del tema se le haya venido haciendo al niño. Por ello nos interesa analizar el modo en que ésta tiene lugar e intentar acomodar el proceso a las características que nos descubra el sujeto.

Dionisio de Sousa (1993) nos describe cómo el sujeto procede a realizar el acto lector con el único fin de satisfacer las necesidades informativas que su propia lectura le reclama. Es un tema sobradamente demostrado que este proceso, resulta de la interacción del sujeto con el texto, de la forma en que éste aporta a aquél la información que su propia construcción del mensaje le reclama. En este sentido hemos de tener muy en cuenta qué tipo de información necesitará el lector para enseñarle a plantear sus estrategias lectoras en función de estas necesidades. Goodman (1985) habla de la lectura como una sucesión de ciclos, el primero de los cuales, el ciclo óptico realiza la aprensión de la información textual que el lector competente necesita en su procesamiento comprensivo. Aprehende este *input* visual (ciclo perceptivo) y lo lleva al cerebro para que allí se proceda, a su tratamiento sintáctico y semántico. Así pues, vemos cómo el acto de lectura está condicionado tanto por las propias necesidades del sujeto, como por las del texto. En realidad, el lenguaje como tal es el auténtico artífice del proceso que acabamos de describir, por eso nos preguntamos si no condicionará éste de algún modo la manera en que adiestramos a nuestros alumnos que han de acceder a su información.

Recientemente³ descubrí con sorpresa cómo varios profesores relacionaban el alto riesgo de aparición de fenómenos disléxicos con las características propias de sus respectivas lenguas, cuya base comprensiva resultaba de la combinatoria de elementos segmentales. Así el término húngaro, (el caso puede resultar fácilmente aplicable a otras lenguas germánicas) <LEIRHATOM> se correspondería al inglés <I can write it down> según la siguiente correspondencia: LE = down / IR = write / HAT = can / OM = I-it). Este ejemplo evidencia la necesaria acomodación que ha de realizar el lector, manteniendo una actitud diferente en uno u otro texto; para leer el primero, en lengua húngara, ha de centrarse en la identificación de segmentos

³Seminario internacional "Lescundervising og vurdering av Leseferdighet." Stavanger (Noruega) 6 de diciembre de 1996. International Development in European Committee of the International Reading Association.

textuales, mientras que en el segundo, en inglés, puede perfectamente dejar discurrir su mente en una sucesión de ideas que ya su propio contexto se encargará de dinamizar (recrear). Lógicamente una estrategia sintética se responde mejor con el aprendizaje fonético mientras que la recreación comprensiva se logra más fácilmente desde una consideración integral del lenguaje.

▲ Por último significar la propia operación interactiva que tiene lugar en el momento lector. En palabras de la profesora Solé (1995) "leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel (predicciones, control metacognitivo, diferenciación de contenidos...)" por lo que será importante un adiestramiento del alumno en este sentido (hecho que precisa ser atendido desde una interpretación lingüística del contenido, tal y como preconiza el lenguaje integral), aunque tampoco podemos olvidar los recursos decodificadores que permiten el acceso al texto. Weiss (1980) al respecto señala que el conocimiento del código es fundamental para fomentar la exploración autónoma del escrito. Todo lo cual implica la necesaria complementariedad de ambos planteamientos en beneficio de la construcción que del mensaje pueda realizar el lector.

Estas son las tres razones que nos obligan a un consenso entre ambos planteamientos. Hemos visto el necesario discurrir del recorrido del niño por etapas sucesivas en las que se atiende la consideración identificativa primero e interpretativa después, del texto. Además, la propia lengua nos condiciona también la atención que de él reclame el lector. Y por último, la complementariedad de ambos procesos para una construcción significativa del contenido.

Con los argumentos esgrimidos ya no resultará extraña nuestra postura conciliadora, por cuanto entendemos que el siglo XXI reclamará de la escuela un lector polivalente, que habrá de enfrentarse con textos de muy diversa índole, y en lenguajes muy variados (cada vez se universaliza más la comunicación, abriéndose a la multiplicidad lingüística). Esto hace que la formación del sujeto le obligue a acomodarse a distintas lenguas, y trabajar interactivamente en ellas. Será pues, más importante el producto que el proceso, el cual se nos supondrá resuelto desde la escuela; de ahí que defendamos una postura ecléctica que permita desarrollar un aprendizaje lector convenientemente planificado en todas las facetas didácticas que nos asegure su acomodación posterior. Lejos de cualquier intencionalidad pedagógica, será necesario que situemos la importancia lectora en un conveniente adiestramiento del niño que le permita afrontar con funcionalidad cada una de las experiencias lectoras que viva en su actividad cotidiana.

La necesaria serenidad en la reflexión de esta problemática nos permitirá comprobar cómo estas posturas ganan terreno en cuanto a determinar con coherencia el camino que debe seguir un niño a lo largo de su aprendizaje lector. Ya en nuestra tesis doctoral (Quintanal, 1995) se fundamentaba la necesidad que tiene la escuela de encontrar metodologías de convergencia que partiendo de un serio análisis de la ejecución lectora, y convenientemente aderazadas con toques de aplicación lúdica, se determine el camino adecuado para llegar a una buena lectura.

En palabras de Vacca la guerra no se entabla entre la fundamentación de la presencia de elementos fónicos o globalizadores en la lectura, cuanto en el papel que juega cada uno de estos elementos protagonistas en un ejercicio mucho más amplio que supera el propio texto (evidente cuando toda recreación lectora sirve para afianzar el propio ser).

Referencias bibliográficas

- Artola, A. (1982) **Diccionario de lectura y términos afines**. Madrid, IRA y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Chall, J.S. (1983) **Stages of Reading Development**. New York, McGraw-Hill.
- Dionisio de Sousa, Ma. L. (1993) **A interpretação de textos nas aulas de Português**. Portugal, ASA.
- Goodman, K. (1985) "Unity in Reading." En H. Singer y R. Ruddell (eds.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark, DE, International Reading Association, 3ª ed.
- Goodman, K. (1986) **What's Whole in Whole Language?** New York, Heinemann.
- Goodman, K. (1993) "Gurúes, profesores y los políticos del método fónico." En **Lectura y Vida**, Año 14, **4**, 18-22.
- Gramigna, S. Grupo Oxígeno (1991) "El rol del investigador docente en la filosofía del Lenguaje Integral: una nueva posición frente a la vida." En **Lenguaje Integral**. Fascículo de Ponencias del 3er. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura. Buenos Aires, **Lectura y Vida**.
- Quintanal, J. (1995) "Análisis de la realidad escolar y sistematización didáctica de un Plan Lector." (Tesis Doctoral) Madrid, UNED. Publicada en Ed. Bruño (1987) **Plan Lector** (sistematización didáctica).
- Solé, I. (1995) "El placer de leer." En **Lectura y Vida**, Año 16, **3**, 25-30.
- Vacca, R.T. (1996) "The Reading Wars: Who will Be the Winners? Who will Be the Losers?" En **Reading Today**, vol. 4, **2**. Octubre/noviembre 1996, 3.
- Weiss, J. (1980) **À la recherche d'une pédagogie de la lecture**. Berne, Peter Lang.