

DOCUMENTO DE CÁTEDRA

Área: Lengua y Literatura

Orientación: Lengua

Profesores: Héctor Martínez – Andrea Pérez

IFDC Villa Regina (Río Negro)

PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Históricamente, la enseñanza de la lectura y de la escritura se realizó a través de distintos métodos que fueron sucediéndose tras comprobar la ineficacia de los que estaban en uso o con la intención de mejorarlos.

Según las habilidades perceptivas que se ponían en juego en cada caso, estos métodos fueron clasificados por el doctor Francisco Berra ((1844-1906) en *sintéticos* y *analíticos* , a los que Berta Braslavsky prefiere llamar de *marcha sintética* y de *marcha analítica* , siguiendo la propuesta de J.Guillaume, puesto que con esta denominación quedaban a la vez sugeridos los procesos psicológicos subyacentes,¹ ya sea que respondieran al asociacionismo mecanicista o a las concepciones precientíficas de las *totalidades* , criterios nada novedosos, puesto que ya habían sido postulados en el siglo XVII por Comenio,² cuando en su obra *Didáctica Magna* planteó el método alfabético a partir de la síntesis y en *Orbis Pictus* propuso la enseñanza a partir de palabras y frases completas.

Con un criterio similar, los investigadores ingleses hablan de modelos *ascendentes* y *descendentes* , para diferenciar a los que parten de las unidades para llegar al todo, de los que parten del todo hacia las unidades.

Cuando en los años '60 se dio el gran debate acerca de este tema, apelando a criterios pedagógicos, se los diferenciaron entre métodos decodificadores y métodos que ponían el acento en la comprensión. Pero a pesar de este criterio taxonómico, ambos métodos coinciden en que el niño debe pasar, antes de iniciar el proceso de adquisición de la lectoescritura, por un período de aprestamiento, que consiste en un conjunto de actividades orientadas a estimular los componentes neuromotrices —como por ejemplo los “palotes”—, basándose en los conceptos biológicos de *madurez perceptiva* y *motriz* .

Sin embargo, las investigaciones en lectura y escritura durante la primera infancia, realizadas en la segunda mitad del siglo XX a partir del descubrimiento de la *alfabetización temprana* , demostró que esos conceptos de madurez carecen de sentido y **ninguna investigación ha podido probar una relación entre los conocimientos que se requieren para poder leer y escribir y la habilidad motriz o sensorio-perceptiva del sujeto** (Braslavsky, 2005).

¹ La marcha sintética implica un proceso de pensamiento que va desde lo analítico (en marcha) hacia lo sintético, es decir de las partes al todo; mientras que la marcha analítica denota el proceso inverso.

² Forma latina del apellido Komensky (Juan Amós, 1592-1670): obispo y pedagogo checoslovaco, creador del realismo en pedagogía. Escribió alrededor de 130 libros, la mayoría en latín, pero también algunos en su lengua materna.

No obstante, realizaremos una breve caracterización de los métodos. Cada uno de ellos respondió en su momento a las teorías psicológicas dominantes y a las hipótesis que se tenía sobre el aprendizaje.

I. LOS MÉTODOS SINTÉTICOS

Se denominan *sintéticos* aquellos métodos que **parten de elementos no significativos de la lengua**, es decir elementos menores que la palabra, tales como letras, sílabas y sonidos. Metodológicamente, se comenzaba con el reconocimiento de la correspondencia fonema-grafema y se llegaba a la palabra escrita mediante adiciones y combinaciones de grafemas sin tener en cuenta el significado. Por el contrario, se ponía el énfasis en la actividad sensorperceptiva de la correcta pronunciación y la enseñanza de la codificación, es decir en la representación gráfica de un sonido, trabajando uno por vez.

Una vez lograda la identificación de la correspondencia fonema-grafema, se comenzaba a desarrollar la mecánica de la lectura por medio de la decodificación o descifrado, es decir realizando el camino inverso, reconociendo el sonido representado por el grafema. El siguiente paso era la lectura “comprensiva” y, por último, la lectura expresiva. Todo se realizaba a través de ejercicios de repetición y refuerzo a través de los años.

Dentro de estos métodos se incluyen el *alfabético* y el *fonético o fónico* (con sus variantes), el *silábico* y el *psicofonético*.

El método alfabético³

Este método fue creado por los griegos según la descripción que de él hace Dionisio de Halicarnaso (siglo I a.C.), quien decía que se aprende primero el nombre de las letras, luego su forma, después su valor, más tarde las sílabas y sus modificaciones, y por último las palabras y sus propiedades. Con este método se enseñaba el nombre de las letras, no sus sonidos, y para traducir la forma al valor sonoro se usaba el deletreo tal como puede verse en los ejemplos:⁴

1º momento: “b” /be/

“a” /a/

2º momento: /be/ /a/ /ba/

/ene/ /e/ /ne/

3º momento: /ene/ /e/ /ene/ /e/ /nene/

/eme/ a/ /ene/ /o/ /mano/

Esta actividad era acompañada por grandes carteles impresos que servían de material auxiliar; pero el deletreo era un problema, pues les resultaba difícil a los chicos darse cuenta de que /be/ /a/ es /ba/ y no /bea/, por ejemplo. En pleno siglo XX este fue el método con el que trataron de enseñarle a Gabriel García Márquez las “primeras letras”. Recuerda el escritor en su autobiografía lo mucho que le costó aprender a leer,

³ También se lo denomina *literal*, *de la letra* o *grafemático*, denominación esta última sugerida por Braslavsky para establecer una diferenciación más clara con el *fonético*.

⁴ Las comillas señalan grafemas y las barras, fonemas.

pues no le “parecía lógico que la letra *m* se llamara *eme*, y sin embargo con la vocal siguiente no se dijera *emea* sino *ma*.”⁵

Hacia 1670 se aconsejó entonces, abandonar la enseñanza de las letras y hacia 1760 aparecieron, para superar la dificultad planteada por el deletreo, los *silabarios*, cuya invención se le atribuye al francés Tomás Guyot.

Los silabarios eran cuadros alfabéticos que se construían con cada consonante asociada con cada vocal, cada diptongo y grupo vocálico, con sílaba directa (consonante + vocal). Este método se puso en práctica en el Río de la Plata durante la época colonial y se aplicó en las escuelas de la Patria del siglo XIX, conjuntamente con el método monitorial o de Bell y Lancaster.⁶

Junto con los silabarios se usaron también los *jeroglíficos* de Vallange ideados hacia 1719, sistema de tarjetas que tenían de un lado la letra y del otro todas las combinaciones posibles con otras letras. Muchos silabarios y jeroglíficos fueron adaptados en Buenos Aires y Montevideo durante su aplicación en el siglo XIX.

El método fónico o fonético

Aparece hacia 1803 en Alemania y en oposición al método alfabético tomaba como punto de partida el sonido para luego enseñar el signo y por último el nombre de la letra. Para superar las dificultades del anterior, este no admitía el deletreo ni el nombre de las consonantes ni el comienzo por el abecedario. Sugería, por el contrario, comenzar por las vocales y sus combinaciones, e incorporar las demás letras a partir de un vocabulario mnemotécnico, es decir de memorización de palabras. Primero se combinaban entre sí las vocales (ai, ie, ua, aio, aia, aie) y luego se hacía lo propio combinando vocales y consonantes (lu, li, lui, ali, ala, lila). Los niños llenaban hojas con estas ejercitaciones y luego pasaban a la “lectura”. Residuos de este método se encuentran actualmente en muchas escuelas, en donde se propone la escritura y “lectura” de renglones completos de vocales y sus combinaciones como: *aoie, ioia, iaoe, Iea, Aoei, Eoia...* con una consigna del tipo “Completo y leo mucho”.

Entre las principales dificultades del método estaba la pronunciación de las denominadas consonantes sordas oclusivas (t, k, p), limitación que luego daría lugar a la aparición del método silábico. Otra de las dificultades era el nulo interés que promovía en los niños, pues eran ejercicios con sonidos carentes de sentido, problema que dio lugar a variantes que hicieran interesantes el aprendizaje del sonido de las letras.

La primera fue la *onomatopéyica*. Esta variante debía su nombre a que como estrategia se presentaban figuras de animales o seres humanos que, en determinada situación, producían un sonido igual al de la letra que se debía aprender (guau, miao, quiquiriquí, etc.)

Otra de las variantes fue la *palabra clave*, a cuyo sonido inicial se prestaba atención para luego combinarlo con otros. Las aulas actuales conservan algo de esta propuesta bajo la forma de láminas con abecedarios ilustrados o tomando el nombre de los mismos alumnos.

⁵ *Vivir para contarla*, Buenos Aires, Debolsillo, 2009, p. 108.

⁶ También llamado de *enseñanza mutua*, el método consistía en la utilización de alumnos monitores. Fue adoptado en la primera mitad del siglo XIX por las colonias americanas recién independizadas para resolver el problema de la escasez de maestros y recursos que las guerras revolucionarias habían provocado. El método proponía un maestro para atender entre 500 y 1000 alumnos, quien coordinaba acciones precisas y pautadas con alumnos avanzados, quienes se hacían cargo a su vez, del aprendizaje de hasta 10 compañeros.

Finalmente, mencionamos la variante del *sonido* y el *color*, según la cual debía colorearse la letra que se estaba aprendiendo. Actualmente también existen residuos de esta estrategia en las aulas cuando se les entrega a los niños el cuerpo de una letra fotocopiada para que la pinten o rellenen con papel picado por ellos mismos, a modo de una actividad de aprestamiento.

El método silábico

Como se ha dicho, la dificultad para pronunciar algunas consonantes mediante el método fónico (“p” “t” “k” “ñ” “ll”, por ejemplo) dio lugar a que apareciera el método silábico, como una versión modernizada de los silabarios.⁷ El punto de partida era, por lo general, la enseñanza de las vocales con ayuda de ilustraciones y palabras (a/ala, u/uva, etc.). Luego se unía consonante con vocal en sílaba inicial de una palabra, cuya figura también se acompañaba, combinada con otra sílaba inicial de otra palabra para armar una tercera. (“ca” de “cama” con “sa” de “sapo” forma “casa”; “a” de “ala”, “ma” de “mano” y “sa” de “sapo” forma “amasa”). Finalmente se hacían ejercicios componiendo palabras y frases con las sílabas ya aprendidas, con lo cual estamos frente a una especie de antecedente de lo que hoy conocemos como *palabra generadora*.

Podríamos decir que este tipo de ejercicio hoy podría ser propuesta como una actividad lúdica en el inicio de la clase; pero no como parte del desarrollo de un tema, que jamás puede ser una letra o una sílaba como veremos más adelante.

El método psicofonético

Más que algo novedoso, esta propuesta resultó ser una variante del método silábico puesto que se trataba de reconocer estructuras silábicas; pero se lo hacía a partir del establecimiento de comparaciones entre palabras. La estrategia consistía en identificar entre ellas, estructuras silábicas nuevas para luego combinarlas con otras ya aprendidas.

OBJECIONES

Todos estos métodos tienen defectos en sus fundamentos psicológicos, pues responden al concepto precientífico del atomismo y el asociacionismo, desconocen la teoría del aprendizaje en general y el proceso de adquisición de la lengua escrita en particular. Subyace en ellos la creencia de que los hechos de la vida psíquica comienzan con sensaciones elementales (átomos) que paulatinamente se reúnen en percepciones que luego se asocian —mágicamente— en una zona superior de una inteligencia aparentemente preexistente. Estos métodos sufrieron las mismas críticas que la psicología asociacionista del atomismo mecanicista (Braslavsky, 2005).⁸

⁷ En nuestro caso se agregaría una dificultad más, por ejemplo la fonetización de la “ll” o la “z”, cuyas pronunciaciones, además, entrarían en conflicto con características dialectales.

⁸ El *asociacionismo* es una teoría psicológica que explica el funcionamiento de la vida psíquica mediante la asociación sucesiva de ideas, con independencia de la voluntad. En las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX, con el reconocimiento de la psicología como una ciencia empírica, la *asociación de ideas* fue reemplazada por la *asociación de estímulos y respuestas* relacionadas con las conductas, sin dejar de ser una teoría asociacionista.

Pero más allá de estas concepciones que ya nadie es capaz de defender, ninguno de estos métodos es adecuado para la enseñanza de la lectura y de la escritura porque, por un lado, conllevan procesos lentos, tediosos y no garantan un buen aprendizaje; por otro, todos ponen el acento en elementos no significativos de la lengua y eluden la comprensión, dosifican la enseñanza a un punto tal que obligan a una limitación permanente del uso de la lengua, todo lo cual contrasta fuertemente con las investigaciones de los psicólogos cognitivos, quienes demostraron que antes de empezar a leer y a escribir, los niños ya tienen hipótesis respecto de lo que es la escritura, saben que esta tiene un propósito y una significación.

Aprender a escribir no es una manualidad ni un arte plástico, dice Salgado (2000), sino una forma de relacionarnos con un significado, construyéndolo con nuestra escritura o reconstruyéndolo con la lectura.

II. LOS MÉTODOS ANALÍTICOS

Contrariamente a los métodos sintéticos, los analíticos (de marcha analítica o descendentes) **parten de unidades significativas de la lengua**, vale decir de palabras, frases y oraciones; colocan al niño frente al lenguaje escrito desde el principio y parten siempre del significado. Los más conocidos dentro de esta clasificación son el método *Global* y de *Palabra Generadora*. Ambos postulan que las visiones de conjunto, es decir el reconocimiento de palabras y oraciones, preceden al análisis de los componentes. Asimismo, los dos proponen enseñar simultáneamente lectura y escritura. Junto a ellos podemos agregar el método del *Texto Libre* (o *Libre Expresión*) de Célestine Freinet, las *Experiencias del Lenguaje* (*Language Experience Approche, LEA*) y el *Lenguaje Total* (*Whole Language*).

En la historia de la pedagogía, el primer antecedente que aparece es el *Orbis Pictus* de Comenio, en donde el autor exalta la importancia de generar interés en el alumno, trabajar la asociación del concepto con la representación gráfica en la lectura y además aconseja unir el trabajo de la mano con la ejercitación de la vista y el oído; pero si bien, como se ha dicho, Comenio vivió en el siglo XVII, habrá que esperar hasta el XX para que se generen las condiciones para estos métodos, que en esencia consisten en:

- partir de la motivación y el interés de los niños, ya sea introduciendo cuentos, juegos o ilustraciones.
- partir de la palabra o la frase, respetando la significación.
- unir significación con enseñanza de la lengua.
- partir de la totalidad.

El método global⁹

El método parte de la oración como unidad lingüística y en el proceso de lectura privilegia la función visual unida a la motora y a la actividad superior de la comprensión.

El método aparece esbozado en el siglo XVIII en Francia y Alemania, cuando comienza a postularse el orden *natural* del aprendizaje de la lectura, según el cual esta

⁹ También denominado natural, ideoaectivo o ideovisual.

se aprende como el lenguaje hablado, adquiriendo palabras y no letras. Subyace en este criterio, la convicción de que el ojo capta en principio los conjuntos, las masas, los compuestos, luego los detalles, lo cual se convierte ya en un anticipo de la Psicología de la Forma (*Gestalt*).

En el siglo XIX comienza a desarrollarse en EE.UU una corriente paralela a la europea; aunque se desconoce qué grado de influencia mutua existió entre ellas. Por un lado, en 1828, aparece el *Word-method*, que consistía en aprender palabras mirándolas y oyéndolas para analizarlas después. Su influencia no fue menor, pues **hacia 1870 la mayoría de los maestros norteamericanos habían abandonado el deletreo** y, en 1877, se divulga y aplica el *Método de la Frase*, que consistía en que los niños crearan frases que el maestro escribía en el pizarrón para luego ser leídas en orden de sucesión diverso.

Este último método derivó en otro denominado *de la Historieta y del Cuento*, que se apoyaba en el interés universal —y natural— de los niños por estos géneros textuales y por su tendencia a memorizarlos, lo cual promovía —según sus autores— el reconocimiento por analogía, de los signos gráficos en diferentes frases. Habrá que decir que si bien no existían por entonces, investigaciones que validaran esta hipótesis, hoy sí se sabe que la lectura de cuentos e historietas es un predictor de éxito en el aprendizaje de la lengua escrita.

Por su parte la escuela de Winetka introdujo luego, la orientación *global analítica*, que consistía en hacer aprender de memoria 40 o 50 palabras, individualizándolas primero en frases que representaban diversas escenas ilustradas, para luego descomponerlas en sílabas y letras.

La influencia de este método aparece ya en algunos libros de lectura que circulaban en el Río de la Plata en las últimas décadas del siglo XIX, sobre todo a expensas de maestros uruguayos y de Sarmiento por medio de las maestras norteamericanas que él contrató. En 1875 queda documentado en el libro *Anagnosia* de Marcos Sastre, en el que el autor dice que se debe enseñar “sin alfabeto, sin deletreo, sin cartilla ni silabario”.

Hacia finales del siglo XIX ya nadie discutía que el punto de partida fuera la palabra, la discusión estaba centrada en si debía ir seguida por el análisis o no: palabra sin análisis o palabra con análisis y síntesis.¹⁰

Lo que dejan al siglo XX estas experiencias son algunas certezas, pero también algunas discusiones.

Entre las certezas podemos mencionar:

- Necesidad de introducir la motivación para que reemplace el esfuerzo penoso de los niños. Todos los autores destacan este factor, desde los que incorporan la ilustración hasta los que introducen el juego o los que recurren al cuento con el apoyo del dibujo.¹¹
- Necesidad de respetar la *marcha natural* partiendo, como en el lenguaje hablado, de la palabra y la frase con significación, es decir de la *totalidad*.
- Necesidad de unir el concepto, la significación, a la enseñanza de la lectura, es decir que la lectura no se constituya en una mera decodificación.

¹⁰ En este contexto, Francisco Berra creó el *método de Palabra Generadora* que sigue el proceso analítico-sintético a partir de la palabra.

¹¹ En los inicios del siglo XVII, John Locke ya destacaba la importancia pedagógica del interés. Este concepto provoca una revolución copernicana dentro de la pedagogía y es uno de los pilares de la corriente denominada Nueva Escuela.

Entre las discusiones destacamos:

- Divergencia en cuanto a la importancia de analizar o no las *totalidades* de las que se parte.
- Predominio de la percepción visual y desconocimiento de la percepción auditiva.

Vemos de este modo cómo lo que hoy conocemos como *método Global* se fue prefigurando durante por lo menos dos siglos, hasta que su aplicación sistematizada se produce con la didáctica moderna a partir de la propuesta del doctor Ovide Decroly cuando, en 1906, publica sus primeras experiencias pedagógicas.¹²

La denominación con que se conoce al método proviene de un concepto muy desarrollado por Decroly que es el de *globalización* (o *sincretismo*), según el cual la percepción del niño se caracteriza por la *visión de conjunto*, contrariamente a la del adulto cuyo pensamiento se construye a partir de los elementos.

Decroly tomó la denominación *sincretismo* debido a ese poder especial que tiene la mente del niño, pero prefirió llamarlo *globalización* para eludir el proceso de análisis-síntesis que estaba implicado en el primero.¹³ No obstante, tanto *sincretismo* como *globalización* eran para él *procedimientos naturales* de la inteligencia en el acto de conocimiento y se vinculaban con ciertas direcciones de las teorías del aprendizaje, especialmente la teoría de la *Gestalt* que negaba la función analítica de la inteligencia.¹⁴

Este carácter *natural* del aprendizaje hizo que el método también tomara esta denominación, que Amelia Hamaïde, una colaboradora de Decroly, justificaba de esta manera:

“Es posible enseñar a los niños a leer por los métodos que las madres aplican para enseñar a su hijo a hablar. Y podemos atestiguar que siguiendo este método natural hemos de capacitar al niño a aprender a leer sin pasar por ningún aprendizaje sistemático y sin tener que haber aprendido letras y sílabas. El paso con que el niño aprende a leer varía según sus aptitudes naturales lo mismo que el paso con que aprende a hablar”.¹⁵

¹² En nuestro país, los principales representantes del método Global son José Forgione y las maestras santafesinas Olga y Leticia Cossettini.

¹³ Esta posición da lugar a que se hable de *Global puro* y *Global analítico*, según promuevan o no el análisis de la totalidad. En este sentido, el Global puro estaría fuera de lo que se considera un método de marcha analítica.

¹⁴ La *Gestalt* surge en Alemania hacia 1900, es decir que es una teoría apenas simultánea y aún posterior, a muchas de las corrientes que postularon el método Global. Surge por influencia de concepciones, por entonces corrientes, de la física biológica, que ponía de relieve la unidad esencial de la naturaleza. Todo fenómeno natural es una totalidad que no está determinada por la suma de sus elementos sino que, por el contrario, los elementos están determinados por la naturaleza de la totalidad. Es el conjunto lo que da significación y realidad a las partes.

La psicología de la *Gestalt* (o de las Formas) apela al concepto de *Einsicht* (o *insight*), especie de intuición intelectual por la cual se captan de manera inmediata las *gestalten*, conjuntos o formas del mundo exterior. En otras palabras, es la capacidad de tomar conciencia en forma súbita de una verdad o realidad interior que hasta ese momento había permanecido inconsciente. Cuando se produce el *insight*, las sensaciones, como intermediarias entre el mundo exterior e interior, desaparecen.

El término *Gestalt* no posee una traducción única, aunque se lo entiende generalmente como *configuración* o *estructura*.

¹⁵ en: Hamaïde, Amelia, “El método global en la enseñanza de la lectura y escritura”, Revista de Pedagogía, Madrid, 1932, N° 122, p. 76 y ss.

Unido a este principio general de naturalidad también está el concepto de *interés* y de *actividad espontánea* basada en el poder creador del niño. El interés influyó de modo diverso en la corriente de la Nueva Escuela, a tal punto que llegó a denominarse Pedagogía del Interés.

Para los pedagogos de la Nueva Escuela, el interés se define como una necesidad que se satisface a través de una actividad. Ese interés, que algunos llaman *motivación interna* o *natural*, se desprende del sujeto mismo y se halla en la base de la hipótesis de Decroly de los *centros de interés*.

La necesidad de apoyarse en el interés real y en la actividad es el punto de partida de la concepción de Decroly, lo cual dio lugar a la utilización del juego como actividad espontánea por excelencia del niño.

Estas concepciones hicieron que las tendencias más ortodoxas del método global —raras en Europa y en EE.UU; pero con gran predicamento en nuestro país— llegaron a prohibir toda ayuda que se le pudiera prestar al niño invocando el carácter natural del aprendizaje, el que no se podía vulnerar con ninguna “intervención artificiosa del maestro” (Braslavsky, 1992: 77-78).

Otra de las denominaciones del método es la de *ideovisual*, debido a que Decroly suponía que la lectura no tenía ninguna relación con el oído, sino que, en oposición a los métodos tradicionales, era una función puramente visual.

Parecía concebir la existencia de ideas sin lenguaje, como cosas en sí, por lo que desaprobaba la lectura oral y hablaba de *lectura mental*, *lectura silenciosa* o *lectura inteligente*.¹⁶

Podríamos decir que Decroly pensaba que si para hablar hay que oír, para leer hay que ver, como si la oralidad y la lectura tuvieran distintas *naturalezas* por corresponder a distintos sentidos y porque, además, *naturalmente*, la percepción visual se desarrolla antes que la auditiva.

Su convicción provenía, como médico, de sus primeras experiencias con niños sordomudos, quienes por ignorar el mundo abstracto de las significaciones, debían reconocerlas mediante símbolos escritos, y para eso recurría al artificio de colocar carteles encima de las cosas, para que los niños comenzaran a comprender que existen los símbolos del lenguaje. Otra experiencia que reforzó su hipótesis fue el trabajo con niños deficientes mentales, en quienes pensaba que podía promover el ejercicio de funciones puramente intelectuales mediante la *lectura ideovisual*, en beneficio de su estimulación y desarrollo.¹⁷

El método contó con enorme repercusión y adecuaciones, a tal punto que, como quedó dicho, se habla en algunos casos de *Global puro* y en otros de *Global analítico* por aquellos que introdujeron las funciones de análisis en la propuesta. El análisis es un punto de contacto con el *método de la Palabra generadora* que comentaremos a continuación; pero la diferencia está en que mientras este último recurre a escrituras

¹⁶ Esta concepción podemos entenderla si pensamos en los sistemas no alfabéticos, logográficos, videográficos: son percibidos visualmente y permiten llegar directamente a la significación.

¹⁷ María Montessori, contraria y contemporáneamente —junto con otros representantes de la Nueva Escuela— advierte que el lenguaje hablado es un material concreto para el niño y diferencia entre *lenguaje hablado* y *lenguaje gráfico*, e insiste en crear una vía de comunicación entre ellos mediante el análisis mental de los sonidos y la correcta articulación de las palabras. Además, lejos de propiciar una lectura mental, destaca el gusto de los niños por los juegos verbales y por eso los vincula estrechamente a la enseñanza de la lectura, y aconseja la fusión de los elementos visuales, auditivos y motores. En nuestro país, la defensora de esta postura fue Martha Salotti.

Henri Wallon destacó también en diversas partes de sus trabajos, la importancia que tienen los juegos verbales antes de los seis años, cuando los niños manipulan el material verbal por una verdadera necesidad funcional.

forzadas, utilizando palabras o frases elegidas en forma caprichosa, sin tener en cuenta la estructura silábica, el método global parte de voces y frases de contenido emocional tomadas de breves narraciones, fábulas, refranes, adivinanzas, coplas, colmos, etc., con cuyos textos el niño ha estado ya en contacto por vía visual u oral. Esta característica hace que al método global se lo conozca también con el nombre de *ideoafectivo*.

Haciendo una síntesis de todas las variantes que el método puede tener, los pasos generales son los siguientes:

1. Después de haber observado el asunto escogido como centro de interés (por ejemplo las frutas, una narración), el niño resume las observaciones verbalmente, las que son escritas en frases cortas por el maestro.
2. Los niños **copian** las frases en sus cuadernos e ilustran aquello a que hacen referencia. Las repasan cada día y se van incorporando nuevas frases — siempre como resumen de alguna observación— aumentando también la extensión.
3. El niño reconocerá gradualmente palabras que ha utilizado, pero nunca aisladas de su contexto. De este modo será capaz de, paulatinamente, leer nuevas frases.
4. Después de algunos meses se introducen los caracteres impresos, es decir la lectura.

Diferencias del método con los de marcha sintética o ascendentes:

- Elimina la lectura mecánica, la repetición continua de las letras, las sílabas y la palabra aislada.
- Suprime los palotes típicos del período de aprestamiento y los reemplaza por el dibujo libre con un sentido didáctico, porque se lo asociará con la palabra o frase.
- Desde los primeros ejercicios, el niño “dibuja” la palabra completa.
- Los niños escriben en papel blanco, sin rayas, ya que la tendencia de algunos de escribir en dirección ascendente o descendente desaparece al poco tiempo de iniciados los ejercicios. Por otro lado, las rayas imponen uniformidad en el tamaño de las letras, contraria a la *naturaleza* del niño, y constituye un esfuerzo adicional en el aprendizaje. Los primeros ejercicios de regularización se hacen en hojas de una raya y en el segundo semestre se incorpora el papel rayado, cuando el niño tiene clara noción de los signos alfabéticos.
- Cada niño ejercita su tipo de letra personal. La uniformidad caligráfica que antes se exigía era otro padecimiento sin ninguna justificación, pues en el transcurso de los años escolares, el niño se va independizando paulatinamente de las formas impuestas y su escritura adquiere rasgos propios. En todo caso esto era solo posible cuando la habilidad psicomotriz necesaria para el trazado de las letras se veía constreñida por el uso de la pluma y el tintero.
- Se aprovecha el vocabulario idiosincrásico del niño, porque se considera que el vocabulario oral preescolar debe ser su iniciación en el vocabulario visual que necesita para leer. De esta manera las primeras lecciones de lectura se simplifican, porque el maestro solamente tiene que añadir el símbolo visual al símbolo oral que el alumno ya posee.
- Se aprovechan las palabras y frases de letreros y leyendas del medio en que el niño vive.

- Hay correlación entre la lectura y la escritura con temas del programa como la escuela, el aula, la familia, la fecha y días de la semana, nombres de personas conocidas, etc. Incorpora además los juegos, los cuentos y las fábulas.
- Se respeta la espontaneidad en el aprendizaje y se valoriza el estímulo. **Naturalidad, interés y espontaneidad son las tres bases de sustentación que el método toma de la Nueva Educación.**

De todos modos, **hacia 1960 había ya coincidencia en el fracaso pedagógico del método global**, al que se lo responsabilizó del fracaso escolar. No obstante, es justo reconocerle a sus impulsores, el mérito de perseguir una metodología que respondiera a la marcha natural de los procesos psicológicos del niño, aunque “los datos de que se disponía para obtener conclusiones se hallaban generalmente falseados, porque aún no existía una ciencia psicológica bien fundada ni tampoco disponían de una material experimental suficiente ni bastante elaborado” (Braslavsky, 1992: 135).

OBJECIONES

En relación con la concepción gestaltista de las totalidades, Iván Pavlov (1849-1936), sin desconocer la relación recíproca que existe entre los elementos y el todo —al que califica como complejo—, insiste en que sin descomponer el todo en las partes constituyentes es imposible comprender. En este sentido critica la negación al análisis de los gestaltistas y la califica como anticientífica. Para él, el hombre, genéticamente considerado, al encontrarse frente al confuso conjunto de sensaciones que lo rodea, gracias a sus reflejos heredados (reflejos absolutos) y mediante su experiencia, *establece relaciones con el medio* (reflejos condicionados) que le permiten analizar los elementos del conjunto para así construir su propio conocimiento del mundo.

Por otro lado, para Jean Piaget (1896-1980) la descripción de las *formas de equilibrio o totalidades* de la *Gestalt* es exacta; pero dice que esta teoría descuida la realidad del desarrollo genético.

En cuanto al predominio de la percepción visual, además de lo ya apuntado de Montessori en un pie de página (15) y siguiendo a Braslavsky (1992: 120 y ss.), hay que decir que aceptar tal cosa es simplificar el problema reduciendo el aprendizaje de la lectura a la fórmula estímulo-respuesta propio del asociacionismo mecanicista que Decroly pretendió combatir.

Una condición especialísima del conocimiento del hombre es la aparición del lenguaje hablado, al que Pavlov llamó *segundo sistema de señales* y que se recibe por la percepción auditiva (el primer sistema está dado por el reflejo directo de los fenómenos y objetos del mundo concreto). La palabra regula el comportamiento del niño y en el aprendizaje en general juega un papel importantísimo como vehículo de transmisión de toda la experiencia humana a través de la historia.

Cuando el niño ve por primera vez al lenguaje representado por los signos escritos —dice Montessori— es generalmente un momento muy difícil para él, tanto que lo calificó como el “primer tormento del hombre constreñido a someter su naturaleza a las necesidades de la civilización”, por lo que la palabra oral resulta ser de vital importancia en este aprendizaje.

Otros autores le atribuyen este tormento a todos los métodos que no toman como punto de partida el lenguaje hablado para iniciar al niño en la interpretación del lenguaje escrito. La pedagoga argentina Martha Salotti, en particular, supo ver “el drama del tránsito del niño de la voz viva a la letra muerta” y por eso aconsejaba recobrar el olor, el sabor, el color de la palabra hablada.

Finalmente, consideraremos a Vygotski, quien sostiene que el lenguaje tiene dos formas de simbolismo, uno de primer orden, como sistema de signos que representa directamente el significado (lo que sucede en principio con la oralidad), y otro de segundo orden que representa las cosas o sus relaciones con la mediación de otro signo (la escritura). Cuando el niño comienza a crear signos para representar el lenguaje hablado, lo que está haciendo es pasar del primero al segundo orden para, finalmente, prescindir de la mediación del habla y volver al simbolismo de primer orden con la escritura, es decir captando directamente el significado sin la mediación de la oralidad. En ese momento el lenguaje oral desaparece y el escrito se hace directamente simbólico y se percibe del mismo modo que el lenguaje oral. Es cuando la escritura adquiere autonomía y el niño accede a la producción escrita del orden discursivo. Esta captación directa del significado, como cosa en sí, era lo que intuía Decroly, aunque en su momento, **no pudo ver que este era un punto de llegada, no de partida.**

Método de la Palabra Generadora

El promotor de este método fue el doctor Francisco A. Berra (1844-1906), pedagogo argentino, en 1887.

La enseñanza se iniciaba por medio de carteles impresos e ilustrados y luego el niño continuaba su aprendizaje en el texto que el mismo autor había preparado. Se lo puede considerar un método analítico-sintético porque *marcha* de la síntesis al análisis y del análisis a la síntesis, según se deduce de lo dicho por este autor:

“Se enseña ante todo a leer y escribir palabras enteras, como si fuesen indivisibles, porque es lo que perciben espontáneamente como unidad del discurso los que no han hecho estudio alguno. Hablar es para ellos [los niños] decir palabras sucesivamente, y no han advertido que los vocablos son a su vez susceptibles de división y subdivisión. La metodología requiere, pues, que se comience la enseñanza por la palabra. Pero el propósito final del maestro no es enseñar las palabras, y sí dar a conocer cuáles son los sonidos elementales, con qué letras se significan, y cómo se combinan en el habla y en la escritura; luego es menester pasar de la palabra a sus elementos simples (el sonido, la letra) (...) estudiada la palabra entera, habrá que estudiar sus sílabas, y el modo cómo se combinan, y, después de esto, habrá que descomponer las sílabas habladas en sonidos y las sílabas escritas en letras, mostrar cómo se relacionan, cómo se combinan, para proceder por último al estudio de las frases, como compuestas de palabras...”¹⁸

Con ligeras modificaciones, este método se aplica según los siguientes pasos:

1. Lectura de la palabra generadora (comida).
2. Descomposición de la palabra en sílabas (co-mi-da > análisis).
3. Descomposición de las sílabas en sus elementos fonéticos (c-o-m-i-d-a > análisis).
4. Recomposición de la palabra generadora (comida > síntesis).

¹⁸ en: Estrada, Angel (1887), *Enseñanza de la lectura y la logografía*, Buenos Aires, p. 10.

5. Combinación de las sílabas conocidas para formar nuevas palabras (coco, mina, dado).
6. Agrupación de palabras en frases y oraciones.

OBJECIONES

La facilidad y seguridad que el docente inexperto obtiene con este método lo hace tentador, pero **esa facilidad no es la del niño**, dado que se descuidan aspectos fundamentales relacionados con los procesos constructivos del aprendizaje, como lo son la *competencia lingüística* y la *capacidad cognitiva*. Por el contrario, los motores del aprendizaje son la **asociación** y la **repetición**, no se descubre ni se crea nada. En este método el error es evitado y, cuando se produce, corregido de inmediato, puesto que se piensa que si se establece una asociación incorrecta, esta quedará fijada. Lejos se está de considerar al error sistemático o constructivo.

Al poner el énfasis en el análisis silábico y fonético se lo ha asociado con los métodos fónicos y al igual que aquel ha contribuido a escolarizar la lectura con contenidos artificiales. Al tener que generar palabras con sílabas de otra, resultan escrituras forzadas y a veces incoherentes como por ejemplo: *Amo a mi momia, Ema me mima, Mami ama a Emi, Esa mesa es mía, Musi usa mi mesa*; o: El pato Tato, Este es el pato Tato, El pato Tato patina, Pasea en moto, Toma té, Pone la mesa, ¡Es muy pato!¹⁹

Al margen de esto que es de por sí elocuente, el método no plantea el trabajo con textos que respondan a distintas modalidades discursivas, sino que se limita a palabras y oraciones y “la oración como unidad de la lengua, igual que la palabra, no tiene autor, no pertenece a nadie, solo funcionando como un enunciado completo llega a ser expresión de la postura individual del hablante en una situación concreta de comunicación discursiva” (Bajtín, 1995: 273).

De hecho, todos los métodos hasta aquí vistos, sean estos de marcha sintética, de marcha analítica o analítico sintética, son reduccionistas, pues centran su atención solamente en el sistema, ignorando que la escritura es un lenguaje que tiene una finalidad social comunicativa, que se realiza en diversos contextos, con distintas finalidades, con distintos destinatarios, con variadas temáticas y distintos propósitos, que además responde a un estilo particular, que no es una mera transcripción de la oralidad.

III. PROPUESTAS SUPERADORAS

*“No es la comprensión [del sistema de escritura]
la que genera el acto [de escribir] sino el acto
el que dará origen a la comprensión.”*

Lev Vygotski.

¹⁹ Los ejemplos han sido tomados de un cuaderno de Primer Grado del año 2008.

En la primera mitad del siglo XX surgen varias propuestas a partir de nuevos enfoques validados por investigaciones surgidas del campo de la filosofía del lenguaje, la psicología del conocimiento, la sociología del lenguaje, la antropología lingüística, la etnografía del habla, además de la lingüística. Así tenemos propuestas con enfoques psicogenéticos y socioconstructivos —ya sea que procedan de una matriz piagetana o vygotskiana— en lo relativo a la alfabetización inicial y avanzada, a los que podemos agregar las perspectivas epistemológicas cognitivistas e interaccionistas. La primera proviene de las neurociencias, es decir que es de corte biologicista (como la psicogénesis) y aporta interesantes teorías sobre los procesos de lectura, escritura y comprensión, mientras que la segunda, de origen sociológico, aborda el tema desde una perspectiva histórico-cultural

No obstante, el aprendizaje de la lectura y de la escritura no es solo un proceso psicológico de percepción e interpretación de signos gráficos, como tradicionalmente se lo trató en las discusiones pedagógicas, sino que es un proceso lingüístico y social. Podríamos decir que como proceso psicológico es individual (psicogenético) y como proceso lingüístico y social es histórico (sociogenético), y que la escuela representa uno de los espacios en donde estos dos procesos de construcción del conocimiento se encuentran (Daviña, 1999:15).

Esta conjunción podemos entenderla muy bien, apelando a la explicación que Vygotski hace respecto del desarrollo humano a partir de sus dos postulados básicos: los procesos psicológicos elementales y los superiores. Los *procesos psicológicos elementales (o inferiores)* aluden al desarrollo biológico, natural, y los *procesos psicológicos superiores* son el producto de variables socioculturales. Comprender esto permite definir otros dos conceptos vygotskianos: *filogénesis* y *ontogénesis*. La filogénesis es el desarrollo cultural-histórico de la especie y la ontogénesis es el tránsito, en el desarrollo infantil, de las funciones psicológicas elementales a las funciones psicológicas superiores.

A juicio de Berta Braslavsky, no se puede aceptar que una sola teoría resuelva los problemas de la alfabetización inicial, pero sí se puede pedir que, cualquier sea esta, se acomode al modelo holístico.²⁰ En este sentido —dice—, parecería ser que la teoría sociohistórica cultural es la que mejor se acomoda a este modelo, pues sus respuestas tienen raíces en investigaciones y reflexiones culturales, históricas, semióticas, sociales, psicológicas y su autor, Lev Vygotski (1896-1934), se nutrió de la práctica pedagógica, fue uno de los primeros en descubrir que el niño pequeño inicia el aprendizaje de la lengua escrita muchos antes de iniciar su escolaridad, reconociéndole al mismo tiempo a la escuela, la importancia indelegable del proceso de alfabetización.

Las que siguen, son algunas orientaciones que la enseñanza de la lectura y la escritura ha tomado y que tienen un denominador común: **textos completos y situados**.

El método Natural o del Texto Libre

La pedagogía del *Texto Libre* se inició en la década de 1920, en Francia, con Célestin Freinet (1896-1966), “única figura a la que podemos reconocer con seguridad como directo antecesor de nuestros planteamientos pedagógicos”, dicen Lerner y Palacios (1992: 115).

²⁰ Del griego ὅλος (hólos, entero, total, completo), alude a la integración de las cuatro macrohabilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir) y al aprendizaje considerado como funcional, por inmersión.

Este método propone la incorporación del texto impreso desde primer grado. Freinet conocía el interés que tenían los niños por la lectura y la escritura antes de ingresar a la educación formal, sabía que preguntaban por palabras escritas, que usaban la escritura de sus madres como si fuera propia y le dictaban mensajes para después “leerlos”.

La escritura que este método proponía es, entonces, el producto de la expresión oral del niño ya que, para Freinet, este establece tempranamente relaciones entre lo que se dice y lo que se escribe; es decir, sabe que la escritura es una representación de la oralidad aunque aún no conozca el sistema de escritura.

Freinet se distancia tanto de los métodos sintéticos como del global —que por entonces estaba en boga— porque rechaza la idea de establecer una secuencia unidireccional que vaya exclusivamente de la parte al todo o viceversa. **Señala a los métodos tradicionales como responsables de la dislexia**, considerada entonces una enfermedad de la lectura, pero que obedece —tal como aparece demostrado por él y sus seguidores— a los malos métodos de enseñanza. Sostiene que la lectura y la escritura deben darse con actividades significativas y contextualizadas y, en coincidencia con varios de los psicolingüistas que actualmente estudian la construcción de la lengua escrita, establece una analogía entre el aprendizaje de la lectura y la escritura y el aprendizaje de la lengua oral, lo cual también sostenía, independientemente, Vygotski.

La gran novedad metodológica del *texto libre* fue la introducción en la escuela de la imprenta de caracteres móviles —hoy sería la computadora—, lo que dio lugar a nuevas formas de comunicación entre las escuelas a través de la correspondencia e, incluso, entre la escuela y la comunidad, mediante la publicación de libros escritos por los mismos alumnos, la edición del periódico escolar o el diario mural y otras variedades textuales.

Freinet es conocido en América Latina en las décadas de 1960 y 1970, y el exponente más representativo de su método fue el maestro rural Luis Iglesias, quien proponía a los niños que escribieran sobre lo que conocían, sobre su ambiente y su vida personal, con los giros expresivos de su lengua cotidiana. Respecto del periódico escolar decía que no debía ser una copia del de los adultos, sino que pensado y diseñado por los niños según sus intereses y necesidades. En cuanto a la gramática, pensaba que debía estar subordinada a los propósitos de la expresión y que el lugar de la reflexión metalingüística estaba en la etapa de revisión y corrección del texto. Sí le daba una gran importancia a la ortografía, sobre lo que proponía un trabajo individual.

Vale citar a Célestin Freinet como colofón de este apartado:

“Los métodos tradicionales parten de la sílaba y de las palabras, cuya ortografía y uso se aprenden mecánicamente. Pero inicialmente esas palabras están desprovistas de sentido y finalidad. Y ¿qué podrían entender los niños en cualquiera de estos textos hechos a piezas por los adultos y que tienen la especialidad de no significar nada?”

(“Los métodos tradicionales y las enfermedades escolares: la dislexia”, en Lerner y Palacios, 1992: 116).

Experiencias del lenguaje (Language Experience Approach)

Este es un enfoque desde el cual la composición oral de los alumnos es transcrita y tomada como material de enseñanza de las cuatro macrohabilidades: lectura, escritura, habla y escucha.

En la práctica, la clase tiene como base la *escritura diferida*, aquella que el maestro va produciendo con el dictado de sus alumnos. De esta manera, el maestro *modeliza* la escritura y los niños tienen ocasión de observar *naturalmente* la linealidad, la segmentación, la *ortografía desviante*, el uso de signos no verbales, el proceso de construcción de un texto, etc. El maestro hará explícito su pensamiento mientras escribe y los alumnos notarán entonces que la escritura es lenguaje, que tiene un estilo. También intervendrá preguntando o respondiendo, apelando a estrategias para realizar el análisis fonológico de las palabras, sin perder de vista el significado.

Los textos se leen, se pueden copiar o no en los cuadernos, pero nunca se convierten en rutina. Si se trata de un cuento, puede quedar expuesto en una lámina para que pueda ser leído y releído, lo mismo que si es una canción o un poema, refrán o adivinanza. Las actividades de escritura y lectura, por otra parte, no quedan circunscriptas a la unidad curricular Lengua, sino que trasciende a otras unidades con textos de matemática, ciencias sociales o naturales, incluso aquellas comprendidas por la música, la plástica o la educación física.

Mediante estas experiencias y en forma progresiva, los niños aprenden a usar la escritura para producir significados, respondiendo a las necesidades de distintas situaciones comunicativas, involucrando distintas temáticas, géneros discursivos, propósitos, etc.²¹

Esta forma de trabajo tiene varias implicancias pedagógicas, entre las que podemos destacar las siguientes:

- Alienta a los niños a escribir y los ayuda a comprender que la escritura es lenguaje,
- Enfatiza la comprensión respecto de la relación grafema-fonema,
- Interpreta las grafías inventadas por los alumnos como intentos para comprender el sistema de códigos,
- Promueve un programa de instrucción basado en las necesidades e intereses de los niños más que materiales curriculares planificados.
- Promueve un aprendizaje incidental, no sistemático.²²

Lenguaje total (Whole Language)

Desde la década del '80, Kenneth Goodman ha encabezado esta metodología que está muy emparentada con el método global puro pues, partiendo de investigaciones procedentes de la sociolingüística, la psicolingüística, el proceso de escritura, la alfabetización emergente, promueve también un aprendizaje *natural*, rechazando los materiales especialmente preparados para la enseñanza de la lectura y la escritura e introduce textos de circulación social, con preferencia literarios. “El lenguaje debe ser total, nada de pedazos ni mordiscos”, pareciera decir. “Se aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo”. Desestima la prueba estandarizada y promueve la evaluación continua, individual y cualitativa.

²¹ Para la pedagogía tradicional, el maestro es el único lector de los textos que los alumnos escriben y los lee siempre con una sola finalidad: corregir la redacción y la ortografía. Pero desde las primeras décadas del siglo pasado, los divulgadores del método activo para la enseñanza de la composición como José Forgione, aconsejaban que los textos de los chicos fueran leídos también por sus pares.

²² Nosotros decimos “no sistemático aún”, pues una vez que los niños han interactuado lo suficiente con esos contenidos, estos deben ser sistematizados, es decir hacerlos conscientes, motivo de reflexión.

Apoyándose en el constructivismo natural de origen piagetano y en el innatismo de la lingüística transformacional, dice que los aspectos fónicos se aprenden naturalmente, durante el acto de leer y escribir.

La enseñanza equilibrada

Esta propuesta trata de moderar la postura del *lenguaje total*, consciente de que desde una perspectiva sociocultural, no todos los niños ingresan con los mismos conocimientos respecto de la lectoescritura a la educación formalizada. Aquellos que provienen de hogares letrados, habrán cumplido ya con ciertos prerequisites para alfabetizarse, mientras que otros no estarán en la misma situación y necesitarán mayor enseñanza explícita para adquirir habilidades y estrategias. Se trata de *equilibrar* el desarrollo en el marco de un programa rico en lenguaje y literatura (Braslavsky, 2005).

Para ello es necesario un conocimiento suficiente del doble desarrollo natural y cultural del niño, y de la relación entre pensamiento y lenguaje que se unifican en la significación, con el fin de superar el viejo conflicto entre la fonética y la semántica en la enseñanza inicial de la lengua escrita. Los sonidos de la lengua, si son separados del significado pierden su esencia y no se distinguen de otros sonidos de la naturaleza; de igual manera, el significado privado de la sonoridad pierde su soporte material y con ello su sustancia, porque la lengua, en principio, es sonido.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Maite (2001), “Enfoques de la enseñanza de la escritura”, en: Alvarado, Maite (coord.), *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial.

Bajtín, M. (1995), “El problema de los géneros discursivos”, en: *Estética de la creación verbal*, Mexico, Siglo XXI.

Braslavsky, Berta (2004), *¿Primeras letras o primeras lecturas?: Una introducción a la Alfabetización Temprana*, Buenos Aires, FCE.

————— (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Buenos Aires, FCE.

————— (1992), *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz Editora S.A.

Bruner, Jerome (1986), *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós.

Daviña, Lila R. (1999), *Adquisición de la Lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Forgione, José D. (1965), *La lectura y la escritura por el método global*, Buenos Aires, El Ateneo.

Lerner de Zunino, D. y Palacios de Pizani, A. (1992), *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Salgado, Hugo (2000), *Cómo enseñamos a leer y a escribir*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.