

## ASPECTOS PSICOLOGICOS DE LA PROBLEMATICA LECTORA

*Carlos MARTIN BRAVO*  
Doctor en Psicología

### ESTADO DE LA CUESTION

Estamos asistiendo, últimamente, a una preocupación creciente por la elaboración de métodos lectores que se ajusten a las características psicogenéticas que están presentes en cada uno de nuestros niños del preescolar y del ciclo inicial fundamentalmente. Es evidente que hoy día nadie se aferra a un único método lector y esto básicamente, por causa de las últimas aportaciones de la psicología de los desarrollos educativos.

En este sentido, la psicología de la educación nos induce a estudiar cuáles son los procesos psíquicos que responden al correcto aprendizaje lector; asimismo, también, nos puede ayudar a comprender qué procesos de carácter metodológico son perjudiciales para este mismo aprendizaje lector. Pensemos en la posición de Borel Maissonny, por ejemplo, cuando establece la relación «causa-efecto» entre el método global de lectura y presencia de dislexia, como tendremos ocasión de analizar brevemente en este estudio.

Así pues, comenzaremos por el estudio de los distintos factores psicopedagógicos presentes en el proceso lector; luego nos adentraremos en la descripción de los distintos métodos lectores y sus diferentes justificaciones, para terminar en el análisis crítico de los métodos presentados.

### A.-FACTORES PSICOPEDAGOGICOS EN EL APRENDIZAJE LECTOR

A. Inizan (1) uno de los especialistas que más ha trabajado en la problemática lectora, nos establece una clara distinción entre «aptitud» para leer y «capacidad» lectora. Así para este autor, toda aptitud será aptitud para aprender algo... por lo que el aprendizaje tendría como función transformar la aptitud en capacidad. Así pues, el aprendizaje de la lectura podría empezar a partir del momento en que el niño es apto para aprender a leer.

Para J. Downing (2), en cambio, «la aptitud para leer depende de la pedagogía», confundiendo con cierto nivel de inteligencia, cuestión esta discutible y a la que dedicaremos, posteriormente, algunas consideraciones. Después de una serie de someras aclaraciones sobre los distintos términos como: iniciación, preparación, preaprendizaje, aprendizaje, parece ser que debiera hablarse de aprendizaje de la lectura a partir del momento en que el niño utilice como materiales de estudio fragmentos de la lengua (palabras, letras). Las actividades educativas idóneas para el dominio de la lectura como: aprendizaje del lenguaje oral, desarrollo del esquema corporal, de la organización espacial y temporal, de las coordinaciones témporo-espaciales, son aspectos todos ellos, que configuran la eventual aptitud para el aprendizaje de la lectural.

Para L. Filho (3), el proceso lector es un largo encadenamiento que finaliza en un nuevo condicionamiento del lenguaje externo con el interno. Para este mismo autor, las capacidades básicas para tener éxito en la lectura son las siguientes: coordinación, resistencia a la inversión en la copia de figuras, memorización visual, índice de fatigabilidad, índice de atención dirigida y vocabulario. El planteamiento de L. Filho se presenta de forma similar al de A. Inizan. En realidad la obra: «Batería Predictiva de Lectura» de este último está inspirada, en gran parte, en los postulados de L. Filho. Es innegable, según nuestro punto de vista, que tanto en una aportación como en la otra quedan cuestiones sin resolver; por ejemplo, si las capacidades enunciadas por L. Filho presentan algún tipo de agrupación o de unión entre sí.

Aparece otro interesante estudio que desde nuestra óptica adolece de los mismos errores que los señalados en la obra de L. Filho, pero con la salvedad de que la aportación del autor brasileño es del año 1937, mientras el estudio que vamos a presentar a continuación es de nuestros días. Nos estamos refiriendo al trabajo efectuado por Violeta Robinson, Dorothy Strickland, y B. Cullinam (4) en el que presentan las distintas aptitudes que deben estar presentes en la lectura. Estas autoras nos hablan de que para lograr un buen aprendizaje lector el niño debe cubrir adecuadamente una serie de características. Para Violeta, Dorothy y Bernice se dan en el aprendizaje lector las siguientes características o factores que en alguna medida indentifican con aptitudes y/o habilidades:

- Características físicas en el niño (visión y audición).
- Características socioeconómicas.
- Desarrollo cognitivo.
- Factores ambientales.
- Lenguaje oral (vocabulario, fonología, sintaxis...)
- Factores culturales.

Nosotros aquí analizaremos solamente algunos factores de los indicados, por considerarlos más próximos a nuestros planteamientos.

**a) Características físicas que son necesarias en el proceso lector.**

Es necesario un adecuado desarrollo perceptivo y visual. Los niños al nacer son poseedores de una mejor visión de lejos que de cerca. En este sentido hay investigaciones (5) que llegan a concluir que la visión de cerca de muchos niños del preescolar es aún inmadura, por lo que el aprendizaje de la lectura debe posponerse hasta la edad de siete años o más. No todos los autores consideran que son ciertas estas afirmaciones. Eanes sostiene (6), por el contrario, que el niño a los cinco años tiene más poder de acomodación visual que a ninguna otra edad. Ante esta situación de contradicciones lo más eficaz por parte del maestro es mandar efectuar un análisis visual por el especialista. Lo que sí es cierto es que la maduración del órgano periférico de la vista es, desde la más temprana edad, fundamental para aprender a leer. Normalmente la acuidad visual presenta una correlación positiva con la aptitud para la lectura en los niños. La velocidad para la lectura está determinada por la facilidad con que se capta el significado más que por los factores periféricos.

En las últimas investigaciones se centra la atención en los aspectos de la motilidad ocular referente al aprendizaje de la lectura. Desde hace tiempo, se conocían los movimientos oculares implicados en el acto léxico del adulto. El interés de los trabajos de Nicole Lesevre (7) estriban en que abrió un nuevo campo de investigación y exploración con el intento de explicar los fracasos del aprendizaje de la lectura. Las perturbaciones en la organización de la prolongación del tiempo de reacción óculo-motor, inestabilidad y ausencia de dirección privilegiada de la mirada parecen estar asociados a trastornos externos. Las aportaciones de N. Lesevre, nos parecen oportunas, ya que sugieren efectuar, en los malos lectores, exámenes electro-encefalográficos para revelar si una anomalía en este terreno puede ser causa de las dificultades en la lectura.

Es importante, en este sentido, considerar las aportaciones de William S. Gray (8) quien afirma que los ojos, en la lectura, no se mueven de forma continua sino con movimientos rápidos y breves; lo que ciertos autores llaman «movimientos de progresión» si la mirada va de izquierda a derecha, y «movimientos de verificación» cuando es de derecha a izquierda. Para W.S. Gray, la lectura silenciosa es siete veces más veloz que la lectura oral. Otra pertinente observación de este mismo autor, con la que parece aliarse la lógica, es la de afirmar que cuando menos conocida es una sucesión de letras más interés se presenta en esta lectura, reduciendo a su vez, la velocidad lectora. En cambio, cuanto más conocidas son las palabras en la lectura, los movimientos oculares abarcan espacios significativamente mayores y lo que resulta más importante, aumenta la velocidad lectora.

La agudeza auditiva influye también en la capacidad para una mayor facilidad lectora. Esta misma agudeza auditiva parece estar bien desarrollada hacia los cinco años. Las investigaciones efectuadas por Smith H. P. y Emerald (9) señalan que una agudeza auditiva mala para sonidos de frecuencia alta (f,v,d,p,t,g,k...) pueden retrasar el aprendizaje lector.

### **b) Características socioeconómicas en los niños lectores.**

Es fundamental que el niño presente una suficiente autoconfianza en sí mismo. Los niños maduros son aquellos que se sitúan en lo que Erikson (10) llama la etapa de «autonomía» e «iniciativa». El niño en esta etapa es capaz de atender a situaciones de aprendizaje y muestra perseverancia en actividades que conducen a captar algo.

Con el crecimiento no desaparece la posible inmadurez emocional. Tinker y McCullough (11) nos hablan de la necesidad de la madurez emocional para un correcto aprendizaje lector. En nuestros distintos trabajos de carácter experimental (que aquí no presentamos) hemos comprobado la fuerza que tienen estas variables socioeconómicas en el aprendizaje lector.

### **c) Desarrollo cognitivo en el proceso lector.**

Debemos considerar que la aptitud para leer resulta fundamentalmente de tipo mental; es indudable que la actividad cerebral está mucho más implicada en el funcionamiento periférico de los sistemas sensoriales. La percepción es en realidad una interpretación de los estímulos, un dato del que captamos algunos fragmentos. Aprender a percibir es aprender una estrategia de exploración, de modo que las muestras se obtengan con un mínimo de coste.

¿Se da entonces una relación entre inteligencia y aprendizaje lector? Autores como A. Inizan y Lerpy-Boussion (12) están en esta línea, demostrando éste último que el aprendizaje de la lectura tal como se practica en las aulas donde él realizó sus experimentos no era realmente eficaz, más que para los alumnos cuyo desarrollo mental era muy avanzado, superior a la media.

Otro aspecto interesante en el estudio de la psicogénesis de la lectura es el análisis del concepto. El desarrollo del concepto está presente en el niño cuando éste nota las semejanzas y diferencias de los objetos y acontecimientos que le rodean. Los conceptos del niño preescolar tienden a ser simples, globales y vagos. El hecho de que el niño conozca el nombre de una cosa no significa que tenga un concepto adecuado de ella. Para Downing (13) el reconocer la función de la lectura es un concepto importante para el aprendizaje de la misma. Las investigaciones de J. Piaget revelan que términos como hermano, familia, nación presentan una comprensión limitada en los niños pequeños (preescolar). Muestran también una comprensión limitada de las relaciones asociadas con ciertas partículas de unión como «porque», «pero». En este sentido, el pensamiento del niño se caracteriza por la yuxtaposición; es decir, junta dos ideas no teniendo en cuenta la relación y mantenimiento una ausencia de necesidades lógicas.

Las distintas etapas del desarrollo intelectual del niño son muy conocidas gracias a la obra de Piaget (14). Así pues, el entender las relaciones de «causa-efecto» es una aptitud para la captación lectora. Los niveles de comprensión de lo que lee el niño está relacionado con su capacidad mental; es esta una tesis mantenida por la mayor parte de los autores.

Siguiendo con el proceso psicogenético de la lectura, J. B. Dupont mantiene que las correlaciones (15) que existen son bastante débiles en conjunto,

bastante más débiles que las correlaciones calculadas habitualmente entre los tests de inteligencia; cuestión esta que aboga en favor de una aptitud para el aprendizaje de la lectura con cierta saturación en inteligencia general, pero admitiendo sin embargo, cierta especificidad.

La aptitud para la lectura, nos dice Woodworth, no es idéntica a la capacidad intelectual. Según él se introduce un factor lingüístico específico o incluso un factor de lectura. En el caso de Inizan (16), el orden por el cual aprendieron a leer los 189 alumnos del curso de preparatoria está mucho más en relación con la clasificación establecida en la «batería predictiva» que con la clasificación general de los alumnos en sus clases a partir de las demás materias de enseñanza. Todo este planteamiento tiende a probar la disyunción entre la aptitud para aprender y otras aptitudes.

No obstante, el planteamiento de A. Inizan, como el de Dupont siguen sin resolver el problema básico que es el de delimitar con mayor precisión dónde termina la aptitud para la lectura y comienza el campo de la inteligencia. Nuestra experiencia, en este sentido, nos hace comprender que se da una estrecha relación entre la lectura y capacidad intelectual por los ingredientes de tipo comprensivo que entran en aquella fundamentalmente.

Es necesario aclarar que A. Inizan ha aportado, a pesar del aluvión de críticas que ha tenido su obra (17), cierta luz al panorama lecto-gráfico. En este sentido A. Inizan entiende que el éxito o fracaso del aprendizaje lector es debido a que el niño haya alcanzado o no, unos niveles mínimos de organización psíquica. En este punto Inizan aclara que la organización psíquica no puede ser producto únicamente del proceso de la maduración seguido por el niño, sino que se debe tener en cuenta el papel tan importante que juega el medio ambiente en general y el pedagógico en particular. A. Inizan llega a aclarar que la aptitud para el aprendizaje de la lectura es un efecto de las vivencias que el niño ya posee, procedente de las estimulaciones del medio ambiente que le ha rodeado, las cuales se mezclan con los efectos de la acción pedagógica (18).

Nos detendremos, para finalizar este apartado, en autores que intentan «explotar» al máximo la relación entre inteligencia y lectura. Es curioso comprobar cómo la obra de E. Ferreiro, como de Gómez G.R. se apoyan en los postulados de J. Piaget cuando este mismo autor no ha escrito absolutamente nada sobre el tema. Para Ferreiro, la obra de Piaget ha sido reducida a los procesos lógico-matemáticos, o a la teoría general de los procesos de adquisición de los conocimientos de una forma casi exclusiva. En este sentido, Emilia Ferreiro se va a encargar de desarrollar y aplicar las teorías evolutivas de la inteligencia en el niño a la psicogénesis de la lecto-grafía. Es ella misma la que deja zanjado el problema de la siguiente manera: «La teoría de Piaget nos permite introducir a la escritura y a la lectura en tanto objetos de conocimiento y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente» (19).

Es gracias a la teoría de Piaget, nos dicen estos autores, que podemos descubrir un sujeto que reinventa la lecto-grafía para hacerlas suyas, con unas originales concepciones dignas de tenerse en cuenta. Ferreiro a propósito de la relación entre lenguaje oral y lectura manifiesta: «se ha repetido hasta la

saciedad que el niño para aprender a leer, debe poseer un buen lenguaje evaluado en términos de vocabulario, dicción y complejidad gramatical. Pero en el caso en que se verifique la intervención de procesos de toma de conciencia como los que estamos sugiriendo, la perspectiva cambia». ¿A qué procesos de toma de conciencia se refiere? En páginas anteriores, la misma Emilia Ferreiro nos lo aclara: «para acceder a una escritura o lectura, no bastaría poseer un lenguaje, sería preciso además cierto grado de reflexión sobre el mismo lenguaje que permita tomar conciencia de alguna de sus propiedades fundamentales»(20).

En este sentido, Vygotsky ya señaló el carácter rigurosamente inconsciente de muchos actos que tienen que ver con el habla. Hace referencia a la distancia que existe entre el uso espontáneo, en el niño, de las categorías y formas gramaticales y su conocimiento razonado. El mismo Vygotsky nos aclara: «a los niños se les enseña a trazar letras y a hacer palabras con ellas, pero no se le enseña el lenguaje escrito (lo mismo se podría decir de la lectura), es necesario, dice, llevar al niño a una comprensión interna de la lecto-grafía y lograr que esta se organice como un desarrollo más que como un aprendizaje»(21).

Lo importante, a nuestro modo de ver, es el hecho de que unos pocos elementos (signos gráficos y fonemáticos) permitan indefinidas combinaciones y esto es lo que no se suele entender, no porque los niños no sepan expresarlo, sino porque no son capaces de ponerlo en práctica, de ejercerlo concretamente en las situaciones en que se presentan. Cuando a un niño se le enseña a leer y a escribir se le están transmitiendo una serie de símbolos que representan los sonidos del idioma. Es indudable que tanto la lectura, como la escritura son el resultado de muchos factores por lo que sería ilusorio, dicen los autores de inspiración psicogenética, pretender abarcarlos todos. Pero a pesar de esta declaración de humildad, lo cierto es que las aportaciones de esta línea de investigación promete ser tremendamente rica. El método de trabajo de E. Ferreiro, aunque complejo no deja de ser llamativo; pues partiendo de la construcción de una serie de hipótesis que presenta el niño como: «hipótesis del hombre», «hipótesis de cantidad», «hipótesis de sílaba»... podremos valorar en su justa medida el grado de presencia de las estructuras cognitivas en el proceso del aprendizaje de la lectura y de la escritura.

En este punto haríamos una serie de observaciones, respecto al estado actual de las técnicas psicopedagógicas de nuestras escuelas, donde este problema se plantea en términos exclusivamente metodológicos, mientras se supone que el niño es poseedor de una serie de nociones sin haber sido contrastadas. La escuela, nos dice Ferreiro (22) se dirige a quienes ya saben, admitiendo de manera implícita que el método está pensado para quienes ya han recorrido un camino previo. Los niños que se encuentran en momentos bien avanzados de la conceptualización son los únicos que pueden sacar provecho de la enseñanza tradicional. El resto, según E. Ferreiro, son los que fracasan o presentan dificultades de aprendizaje.

No obstante, el hecho de atribuir las deficiencias del método a incapacidades del niño es negar que todo aprendizaje supone un proceso, pues debemos tener en cuenta que ningún niño parte de cero, ni siquiera los de clase

social baja. A los seis años, antes de tener una experiencia docente, los niños saben muchas cosas sobre la escritura y la lectura. Pero es ahora cuando de forma directa nos planteamos cuestiones como: ¿la utilización del método global presupone un cierto nivel de madurez mental? o, ¿es acaso el método sintético más asequible a los niños más lentos en su desarrollo mental?. Estas y otras cuestiones nos empujan a afrontar el segundo apartado de este artículo.

## B.- DISTINTOS METODOS EN LA ENSEÑANZA LECTORA

En la clasificación de los métodos lectores partimos de dos posiciones claramente contrapuestas en sus respectivos orígenes. Nos estamos refiriendo, primeramente, a los métodos de «marcha analítica» y, en segundo lugar, a los métodos de «marcha sintética»; clasificación propuesta a finales de siglo por J. Guillaume (23) y que en la actualidad debería completarse con una serie de métodos mixtos intercalados entre los dos más puros citados anteriormente.

Retrocediendo en el tiempo, se nos hace imperioso recordar que el único método de enseñanza para la lectura fue aquél que partiendo de la letra, pasaba a la sílaba, luego a la palabra para terminar en la frase. Este método presenta aún en nuestro país gran número de partidarios. Debemos reconocer que este sistema por su lógica y claridad ha seducido a los adultos. Este método comienza por lo simple abstracto a lo complejo de la frase. Nos estamos refiriendo a los métodos de «marcha sintética».

### 1) Métodos de marcha sintética.

Estableciendo algunos puntos de referencia histórica, podemos comprobar que en el año 1840 apareció un silabario titulado «La lectura y la escritura enseñada en tres meses a través del método natural»; daba a la vez a los maestros excelentes consejos como: «no deis a los alumnos sino asuntos que ellos estén en condiciones de comprender y que les interese», pero junto a estas correctas observaciones aparecían frases con las que se pretendía enseñar a los niños y que estaban fuera de todo contexto motivante, por ejemplo: «una pupila pusilánime», «la filosofía es una ciencia muy bella siempre que no se abuse de ella», «la física se estudia antes que la química». No hay que esforzarse mucho para considerar lo dificultoso y «sangrante» que supondría para el niño asumir el contenido lector de este método.

En el año 1846, seis años después, aparece un libro de Th. Braun (24) que llama la atención por presentar unos ejemplos lectores de elevada dificultad, así tenemos:

*Sch = Schisme, Shiste, Sherif (Esquiama, Esquiato, Scherif).*

*Ps = Psantier, Pseudonyme, Psamiste (Salterio, Seudónimo, Salmista).*

*Mn = Mnemonique, Mnemosine (Mnemónica, Mnemosina).*

Se hace palpable que estas formas presentadas por Braun ofrecen unos niveles de dificultad que podríamos calificar de barbarie metodológica. Este tipo de silabarios sigue aún presentando múltiples dificultades. Así tenemos

que en el abecedario se daba a las consonantes su nombre usual: «efe», «hache»... en este aprendizaje el niño no presentaba problemas, pues reconocía la letra. La dificultad aparecía cuando los niños tenían que unir los sonidos para producir la lectura. Resultaba dificultoso para el niño leer: «fa», cuando se le decía que era la unión de una «efe» y una «a»; sólo las unía porque el maestro efectuaba la unión pero no porque lo comprendiera.

Al método silábico (que es una variante de los métodos de «marcha sintética») se le ha criticado y con razón de ser un sistema facilitador de procesos mecánicos en la lectura y no alimentar los elementos comprensivos que son fundamentales en el aprendizaje lector. El niño en este método lo que aprende realmente, según dice C. Hendrix (25) es a leer de forma mecánica y en los maestros, según manifiesta el autor por propia experiencia, produce el mismo efecto mecanizador.

En el contexto subamericano que está más próximo al nuestro se nos habla de una serie de métodos de «marcha sintética» (26) que presentan una interesante contribución para robustecer las técnicas monotécnicas. En este sentido, aparece el silabario de Naharro que descrito por Sarmiento (27) comprendía una serie de distintas combinaciones que aún en nuestro país se sufren en diferentes ambientes. Una de estas series podría ser la siguiente:

da	fe	li	mo	nu	
de	fi	lo	mu	na	etc...

Curiosamente, para Sarmiento este método merecía su aprobación pues con su «cantinela» y «musiquilla» despertaba la curiosidad lúdico-musical en el niño, que a su vez superaba esa lectura muerta que era repetir miles y miles de palabras colocadas en orden alfabético sin expresar ninguna idea que atraiga la atención de los niños; de esta forma se olvidaba el objeto fundamental que era, y es enseñar a leer castellano. Quizá tengan razón aquellos que consideran el método de «marcha sintética» como un premétodo.

Dentro de la corriente de los métodos de marcha sintética hay una personalidad que prácticamente se la identifica con el propio método; nos estamos refiriendo a María Montessori. Esta autora comienza por el estudio de los elementos fonéticos de forma aislada, y luego relacionados entre sí. Debemos aclarar que las posiciones metodológicas tanto de Montessori, como la que veremos posteriormente de O. Decroly (genuino representante del método analítico de lectura) vienen dadas por sus diversos postulados iniciales. Así cobra sentido, el hecho de que la metodología lectora representada por María Montessori sea generada por los ejercicios destinados a educar al niño desde el punto de vista sensorial motriz; es por ello, por lo que tiene, según esta autora, una lógica conectar con la lectura desde ejercicios de diferenciación a los distintos fonemas relacionados y opuestos entre sí.

No es justo, expresa Berta Braslavsky (28) que se transfieran las críticas del método alfabético-silábico al método fonético. Debemos aclarar que ambos métodos son de «marcha sintética», pero mientras el fonético parte de elementos simples de los sonidos, el alfabético surge de los elementos simples de las letras. Para William S. Gray (29), el método fonético ya se ha usado

desde hace centenares de años. Ya en el año 1919, Víctor Mercante decía que «hoy no existe ninguna escuela que no haya aceptado el método fonético como base fundamental de lectura, combinándolo ya con el método de marcha sintética, ya con el analítico-sintético, según el criterio de cada maestro».

Aparecen en este método fonético una serie de ventajas respecto al silábico o alfabético puro, pues se presenta con una cierta lógica al desarrollar la capacidad para emitir el sonido de cualquier nuevo término. Aparte de esta ventaja, los defensores de este método hablan también de la posibilidad de graduar y ahorrar esfuerzos en niños y maestros (31). No obstante, las críticas a esta forma de ver el aprendizaje lector, se van a presentar de forma inexorable. Las objeciones a este método fonético van dirigidas a la falta de interés y motivación que genera en los niños. Es, ante este tipo de críticas, cuando aparecen en los manuales animales y personas en situaciones determinadas que producen el sonido que se requiere en una escenificación dada. Esta forma de hacer provoca en su momento, la aparición de una serie de problemas que debemos presentar y a los que ya Víctor Mercante (32) dedicó su atención. Nos estamos refiriendo a las dificultades del método fonético en los distintos idiomas.

Debemos hacer mención a esa «rivalidad» que históricamente se ha establecido entre los métodos «alfabético» y «fonético». No obstante, tanto un método como el otro, presentan ciertas limitaciones como son el hecho de desconocer las teorías del aprendizaje, los mecanismos que subyacen en el proceso lector, o la misma orfandad en fundamentos psicológicos.

Estamos con Braslavsky (33) cuando dice que los métodos de «marcha sintética» responden a la realidad científica de la época, o más exactamente, al concepto precientífico del atomismo que pregonaba que todos los eventos de la vida se inician a través de las sensaciones, para poco a poco, ir asociándose en zonas superiores y producir las uniones finales.

Santiago Molina nos presenta (34) una división dentro de los métodos de «marcha sintética», al hablarnos del sintético puro y el sintético mitigado. Dentro del sintético mitigado introduce el gestual de Borel-Maisonny, el sintético mímico-gestual de Lemaire y el sintético mitigado silábico. En realidad, es una clasificación efectuada por Dehant en experimentos efectuados en la Universidad de Lovaina (Bélgica).

No pensamos que los métodos lectores presentan una concreción conceptual. La realidad es que cada autor genera su propia forma metodológica; unos efectuando trasvases de lo sintético a lo analítico como es el caso, por ejemplo, de María Jesús Ortega (35) al hablarnos del método analítico-fonético, mientras otros como es el caso de la mayor parte de los autores americanos negando toda eficacia a los métodos de «marcha sintética» (36).

## 2) Métodos de marcha analítica.

Se dan diversos nombres a los métodos de «marcha analítica» como: «global», «natural», «video-visual»... nombres que se suelen justificar en función de las bases psicológicas que subyacen en la terminología usada por cada

autor. Hacia los años setenta del siglo pasado, la mayoría de los maestros americanos ya habían abandonado el deletreo comenzando a aplicar el método de frases. Dezeo y Muñoz en su obra (37) nos hablan que en el año 1875 aparece la «Anagnosia» de Marcos Sastre que sostiene que la enseñanza de la lectura se debe efectuar «sin alfabeto, ni deletreo, ni cartilla, ni silabario... inspirando en el niño afición a la lectura y amor a la virtud y al trabajo». Finalizado el siglo XIX, la situación de la problemática metodológica de la lectura se encontraba frente a la duda de si la palabra debía ser seguida por el análisis de la misma o no.

El método global tiene un punto de arranque reconocido por casi todos los historiadores de los métodos lectores: Ovidio Decroly y su obra (38). Este autor nos dice, que el método más adecuado es aquel que presenta ante los ojos del niño una frase y al mismo tiempo persigue una sólida asociación entre lo que ve escrito y la acción que el niño ha realizado o está a punto de realizar. Se pretende con esta nueva creación un clima donde no encuentre signos abstractos sino fórmulas que expresen lo que ha pensado.

Parece evidente, pues, que este cambio de actitud del método de marcha sintética a los métodos de tipo analítico tiene varias explicaciones; una de ellas es la que parte de las aportaciones de los últimos años de la psicología evolutiva de J. Piaget y H. Wallon, quienes, entre otras cuestiones, demostraron de forma definitiva la inviabilidad de seguir comparando el comportamiento del niño con el del adulto; pues es ya corriente el aceptar la tesis de la diferencia entre el adulto y el niño tanto en el orden lógico como en el intelectual. El pensamiento del adulto, dice H. Wallon (39) denomina, enumera y descompone el objeto; mientras que en el niño la percepción del objeto de las cosas es global.

Se da un planteamiento de aparente fuerza a la hora de acentuar el método global para el aprendizaje de la lectura y es el que sostienen ciertos autores al afirmar que el niño aprende a hablar oyendo hablar; es decir a través de un proceso imitativo. La consecuencia de cara a la lectura según estos autores, es obvia. ¿No aprenderá a leer oyendo leer y leyendo a su vez? Para ciertos autores esta es una posibilidad real pues se da una necesidad vital en el niño que le empuja a efectuar la traducción viviente de lo que ve.

Para Dewey el origen del interés del deseo lector es puramente biológico (40): «el interés lo mismo que el impulso no espera que se le excite desde el exterior». Este interés tiene su explicación histórico-social, vinculándose al clima que de necesidades culturales genera la sociedad industrial. Así pues, el concepto de interés en la obra de Decroly (41) se hace, fundamentalmente, al rechazar al manejo de los símbolos abstractos vacíos de sentido. En el año 1927 llega a afirmar que el concepto mismo de la globalización se halla orientado por el interés del niño que depende de sus tendencias afectivas. Hendrix (42) nos dice que la técnica del método global es casi perfecta, al ser poseedora del gran mérito de hacer retrasar la llegada de la abstracción, ayudando de esta manera a la adquisición de la lectura.

Esta teoría del interés-necesidad mantenida por Decroly es fuertemente contestada por una serie de autores. En esta línea crítica al método presentado

por Decroly aparece en el año 1950 un informe que plantea una serie de argumentos que contrastan con los postulados de la teoría de Decroly. Así, por ejemplo, se nos dice que siempre es muy difícil desvelar el verdadero interés del niño hacia la lectura; o que la armonización del interés espontáneo del niño con las exigencias técnicas como la lectura se hacen realmente difícil. Elliot lleva más lejos la crítica a la teoría del interés, al hablarnos de cómo establecerla en niños de más de nueve años (43). Sea como fuere, hemos de decir, que desde la realidad pedagógica aparece una fuerte contestación de lo que se ha venido en llamar «el milagro del interés espontáneo».

Nosotros entendemos que se da un cierto interés por la lectura en el niño, pues no en vano todos hemos comprobado cómo los niños que nos rodean de 4-5 años nos preguntan constantemente «¿qué dice aquí papá?». En realidad lo que resulta difícil, es tener la suficiente sensibilidad pedagógica para saber armonizar el interés espontáneo con esa innegable dosis de rigor que conlleva todo tipo de técnica.

## **2.1.- Principios sustentadores del método de lectura global**

a) **La globalización o visión de conjunto** es una de las características más típicas de la percepción de los niños. Esta tesis es mantenida por Claparède (44), y extraída, a su vez, de los trabajos experimentales de Decroly quien de esta forma creyó explicar que el niño lee mejor las frases y las palabras que las letras.

No hay demasiada claridad en el concepto de globalización utilizado por Decroly; así al menos lo entiende Galifret-Granjon (45) en un estudio crítico efectuado en 1958. Inicialmente fue Claparède quien habló de las peculiaridades del pensamiento infantil considerándolo sincrético o de visión de conjunto. Este autor afirma que hasta los seis o siete años la percepción del niño es sincrética; es decir, que percibe más fácilmente la totalidad que las partes, ya que su percepción se caracteriza por una visión global. Wallon va a matizar e interpretar el concepto sincrético unos años después; para este autor se trata de una confusión entre el todo y las partes. H. Wallon (46) sostiene que la percepción de las situaciones y de las cosas es global es decir que el detalle queda indiscriminado.

De la misma forma, se hace interesante la posibilidad de un proceso de disolución sincrética importante para el proceso lector. En este sentido tendría importancia la observación mantenida por algunas experiencias que sostienen que la capacidad de «globalización» parece que es menor entre los seis y los nueve años.

b) **La lectura como proceso visual.** Esta es la conclusión a la que llegan tanto Decroly como Degand. La lectura, consideran estos autores, no representa relación alguna con el sentido del oído siendo, en cambio, una función puramente visual. Para ellos, la lectura necesita la intervención de dos funciones distintas: la función visual y a función motriz del lenguaje, sin contar con las funciones de orden superior que intervienen en la comprensión del sentido de lo leído.

Decroly (47) se apoya, para sostener su propia tesis, en los trabajos efectuados por Preyer y Pérez respecto al orden de aparición de las funciones sensoriales. La vista según las observaciones de Preyer y Pérez se desarrolla antes que el sentido del oído. Por eso, entiende Decroly es necesario recurrir a un método lector esencialmente visual. A tal extremo llegó la postura de Decroly que rechaza el método fonético y sobre todo «el procedimiento fonético puro donde el sonido sirve de base a la representación gráfica».

En el capítulo crítico a este principio que sostiene Decroly, habrá que decir que aunque es correcto sostener que la vista es anterior al desarrollo progresivo de otras sensaciones (oído, por ejemplo), no es menos cierto que la vista como elemento único para la lectura, pierde valor a partir de los cinco-seis años en los cuales el niño se enfrenta a la interpretación de los signos gráficos.

c) **La lectura como elemento ideo-visual.** Decroly, en su obra, identifica la lectura ideo-visual con lectura mental, y todo ello no lo presenta con la suficiente claridad. A nivel de consecuencias prácticas, es el mismo Gray quien nos señala: «que la lectura es un proceso de adaptación de ideas por lo que se ha de emplear materiales semánticos y se ha de insistir en el desarrollo de una actitud reflexiva respecto de la lectura» (48).

A niveles críticos, debemos manifestar que Decroly demuestra un pobre conocimiento del mecanismo psicogenético del desarrollo intelectual. Su desconocimiento le hace adoptar posiciones un tanto forzadas, al considerar que su método en cuanto ideo-visual buscaría que los niños (entre 3 y 5 años) captasen ideas.

d) Al método global o ideo-visual se le considera también como «**método natural**» y esto se justifica diciendo que imita al método espontáneo utilizado en la adquisición del lenguaje, como ya tuvimos ocasión de ver.

En el apartado crítico a este nuevo principio mantenido por Decroly, habrá que llamar la atención a su simplicidad y falta de rigor a la hora de establecer ese paralelismo entre el lenguaje oral y la lectura. Es muy oportuna la observación que hace McCarthy Dorothea (49) cuando dice que el niño de los primeros meses emplea sonidos y sílabas, a veces por medio del grito, para comunicarse con su medio. Esta autora considera que el lenguaje hablado del niño pequeño se inicia con un período de automatismo puro de base fisiológica antes de llegar a expresar algo comprensible. Entendemos, pues, que el principio de «naturalidad» de Decroly está superado; el mismo Ajuriaguerra mantiene que el aprendizaje de la lectura es una forma particular de aprendizaje, donde las relaciones interpersonales, las afectivas, las de interés... no son del mismo tipo que las del aprendizaje oral.

Dentro de los métodos de marcha «global», «analítica», «natural», «ideo-visual»... aparecen una serie de variantes intermedias de lo que en un principio quedó establecido por la obra de Decroly. Así pues, dentro del método global puro surgen dos tendencias: una inicia el proceso lector tomando como base los elementos significativos más simples del idioma (las palabras), y en segundo lugar aparece otra variante metodológica en la cual se

intercala en el proceso didáctico, el estudio sintético de la palabra con el estudio analítico de sus componentes (las sílabas) para terminar recomponiendo la palabra y/o la nueva frase.

### C.- ANALISIS CRITICO DE LOS METODOS ESTUDIADOS

Resulta difícil evaluar con claridad los distintos métodos que hemos ido manejando a lo largo de esta concisa presentación de la problemática lectora. A esto se añade la dificultad que supone valorarles cuando no aparecen prácticamente trabajos sobre la mayor o menor eficacia de un método sobre otro (nos referimos a estudios efectuados en nuestro país). Hemos hablado de distintos métodos, pero fundamentalmente de dos: «método de marcha sintética», y «método de marcha analítica»; a partir de aquí enunciamos una serie de subdivisiones que consideramos como derivadas de aquellos. Así surgen unos interesantísimos trabajos de Zazzo y colaboradores y los llevados a cabo por Dehant en la Universidad de Lovaine (51) que recoge Santiago Molina.

En el trabajo de Zazzo y colaboradores aparece como una de las conclusiones más interesantes que los resultados superiores corresponden al método mixto, en segundo lugar el método de marcha analítica o global y el último el método de marcha sintética (52). En una prueba de ortografía resultó que también el método mixto fue el más eficaz.

Aparece una segunda investigación que ya indicábamos (Dehant-Lovaine). Se basa en una muestra de 641 niños de ambos sexos distribuidos en 17 clases del último año del preescolar con 30 alumnos por aula correspondientes a siete colegios públicos y privados de Bruselas. Fueron aplicadas diversas pruebas de madurez para el aprendizaje lector, de inteligencia, de personalidad, de lenguaje, lo mismo que pruebas médicas de la vista y el oído... A estos niños se les efectuó un seguimiento a lo largo de tres años, controlando al final de cada trimestre las siguientes dimensiones lectoras: lectural ora, velocidad y comprensión lectora, más un estudio cualitativo y cuantitativo de los errores cometidos. Se manejaron cinco tipos de método lectores diferentes: uno de marcha analítica pura, otro de marcha analítica mitigada y tres de marcha sintética mitigada (uno silábico, el fonético-gestual de Borel Maissonny y el gestual-mimico de Lemaire), siendo equivalente el número de niños que se iniciaron en el aprendizaje de la lectura con cada uno de los cinco métodos utilizados.

En cuanto a las conclusiones presentadas por esta segunda investigación de Dehant, tenemos que en lo relacionado con los datos cuantitativos (proporción de errores cometidos); el orden de los distintos métodos y su mayor grado de eficacia es el siguiente:

- 1.- Método analítico mitigado
- 2.- Método sintético mitigado mimico-gestual de Lemaire.
- 3.- Método sintético mitigado fonético de B. Maissonny.
- 4.- Método analítico puro.
- 5.- Método analítico sintético.

En cuanto al nivel de comprensión lectora con cada uno de los métodos, al finalizar el primer año de enseñanza sistemática de la lectura, apareció la siguiente clasificación:

- 1.- Método sintético mitigado fonético B. Maissonny.
- 2.- Método sintético gestual de Lemaire.
- 3.- Método analítico mitigado.
- 4.- Método sintético mitigado silábico.
- 5.- Método analítico puro.

Es indudable que alguna conclusión podemos sacar de cara a la elección de uno u otro método para la enseñanza de la lectura. Debemos considerar la necesidad de prudencia a la hora de elección de un método concreto al no existir en nuestro contexto estudios experimentales suficientemente fiables. En este sentido, las conclusiones de Dehant (53) son interesantes, pero hay que matizarlas al estar efectuadas en otro contexto, donde se parte de estructuras psicolingüísticas diferentes.

Todo esto nos obliga a reconocer que estamos lejos de tener una solución definitiva a la problemática de los métodos lectores. La respuesta a los problemas está enmarcada dentro de unos contextos específicos de la enseñanza en cada país y en sus peculiaridades psicolingüísticas.

Exagerada, por falta de pruebas experimentales, es la afirmación mantenida por Perelló y otros (54), cuando dicen que los métodos globales de aprendizaje lector sólo pueden crear generaciones de disléxicos y distográficos, si no son aplicados únicamente a los niños que poseen una buena identificación auditiva de la palabra y que sean capaces de descubrir ellos solos la correspondencia entre el símbolo escrito y el timbre que lo representa. En esta misma línea está Branner cuando afirma: «El método global es un método de lujo para niños de inteligencia superior».

¡En fin! las posibilidades de investigación se hacen interminables. Lo lastimoso del caso es que en nuestro país aún no hemos abordado (que yo conozca) con rigor y seriedad un plan de investigación que nos fuera desvelando qué tipo de método lector es el más idóneo en un niño determinado y dentro de un contexto definido. ¡Eh aquí! otro gran reto a la psicopedagogía en el campo del aprendizaje lector de los niños de nuestras escuelas.

Para terminar nos gustaría cerrar este pequeño artículo con unas consideraciones prácticas:

- El método global de tipo mitigado tiene una eficacia innegable (como ya vimos en las experiencias efectuadas por Zazzo y los trabajos de Dehant).
- De ninguna manera la elección de un método excluye la posibilidad de utilizar otro de carácter próximo.
- Se olvida con demasiada frecuencia que la puesta en funcionamiento de los distintos métodos no exige la utilización de un único método en una única clase. Aparecen niños (aunque pocos) que se inclinan por una concepción sintética, búsqueda de los detalles, a los cuales trastornaría el hecho de tener que introducirse en la lectura a través de un método global; o, por el contrario, surgen aquellos otros niños (suelen ser mayoría) que ven antes y perciben mejor la globalización y a los que se les debe introducir en el mundo del análisis de las partes leídas con cuidado especial.

Es por ello por lo que no se debe ser ni totalmente globalista, ni exclusivamente partidario de métodos de marcha sintética. La solución como manifiesta C. Freinet (55) debe ser algo viva con la elección de recursos equilibrados y armoniosos a todas las posibilidades que comporta en sí mismo el niño.

#### NOTAS

- (1) Inizan, A.: «*Revolución en el aprendizaje de la lectura*», Pablo del Río, Madrid 1980 (págs. 33 y 35).
- (2) Downing, J.: «*Reconsideración de la aptitud para la lectura*», *Intereducación*, nº 6, citado por A. Inizan.
- (3) Lurenzo Filho: «*Test ABC*», Kapelusz, Buenos Aires 1960.
- (4) Violeta, Dorothy y Bernice: «*¿Enseñar a leer en el preescolar?*», Narcea, Madrid 1981, cap. II.
- (5) Getman G.N.: «*Now to develop your child's intelligence or successful adulthood by providing more adequate childhood*», cit. por Violeta y otras en: *¿Enseñar a leer en Preescolar?*.
- (6) Eanes, T.H.: «*Physical factors in reading*». *Reading teacher*, nº 15, 1962. Cit. por Violeta y otras en: *¿Enseñar a leer en preescolar?*.
- (7) Nicole Lesevre: «*L'Organisation du regard chez des enfant d'age scolaire, lecteur normaux et dislexiques*», *Revista de Neuropsiquiatría Infantil* nº 4, 1968.
- (8) William S. Gray: «*L'enseigmen de la lecture et de L'écriture*», U.N.E.S.C.O., París 1956.
- (9) Lloyd O. Ollila: «*¿Enseñar a leer en preescolar?*», Narcea, Madrid 1981, pág. 33.
- (10) Erikson: «*Infancia y Sociedad*», Siglo XXI, México 1972 (pág. 19).
- (11) Tinker and McCullough: «*Teaching elementary reading*», Prentice Hall, Nueva Jersey 1975.
- (12) Inizan, A. y Leroy-Boussion: «*Adquisición des lettres et maturité mentale*», *Enfance*, 1967.
- (13) Downing: «*The development of linguistic concepts of english*», 1970.
- (14) Piaget, J.: «*El nacimiento de la inteligencia*», Aguilar, Madrid 1969 (prólogo).
- (15) Dupont, J. B.: «*Correlaciones entre tests mentales y el resultado de la lectura*», *Enfance*, 1967.
- (16) Inizan, A.: «*Revolución en el aprendizaje de la lectura*», Pablo del Río, Madrid 1980 (pág. 53).
- (17) Cervera y Toro: «*T.A.L.E.*», Pablo del Río, Madrid 1980 (pág. 21).
- (18) Inizan, A.: «*Congreso de la Internacional Reading Association*», Viena 1974.
- (19) Ferreiro, E.: «*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*», Siglo XXI, Madrid 1979 (pág. 32).
- (20) Ferreiro, E.: *Ibidem*, pág. 361.
- (21) Bygostky: «*Mind in Society*», Harvard University Press, 1978.
- (22) Ferreiro, E.: «*Opus cit.*», pág. 372.
- (23) Guillaume, J.: «*Lecture*», *Nouveau dictionarie de pedagogie et d' instruction primaire*, Hachete, París 1911.
- (24) Braun, Th.: «*Libro elemental para la primera instrucción para el niño*», París 1846.
- (25) Hendrix, C.: «*Cómo enseñar a leer por el método global*», Kapelusz, Buenos Aires 1959 (capítulo IV).
- (26) Braslavsky, B.P.: «*La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*», Kapelusz, Buenos Aires 1962 (pág. 24).
- (27) Domingo Faustino, E. M.: «*Educación popular*», Lautaro, Buenos Aires 1949.

- (28) Braslavsky, B. P.: «Opus cit.», pág. 31.
- (29) Gray, W. S.: «La enseñanza de la lectura y la escritura», UNESCO, París 1957.
- (30) Víctor Mercante: «¿Cómo enseñar a leer?», Archivos de Ciencias de la Educación, La Plata, tomo II, 1919. Cit. por Braslavsky.
- (31) Gray, W. S.: «Opus cit.», pág. 103.
- (32) Mercante, V.: «Opus cit.», pág. 327.
- (33) Braslavsky, B. P.: «Opus cit.», pág. 40.
- (34) Santiago Molina: «Enseñanza y aprendizaje de la lectura» CEPE, Madrid 1981 (pág. 64).
- (35) María Jesús Ortega: «Áreas educativas en preescolar y ciclo inicial», Escuela Española, Madrid 1981 (pág. 43).
- (36) Lloyd-Ollila: «¿Enseñar a leer en preescolar?» y Balesse y Freiret: «La lectura en la escuela por medio de la imprenta», Laia, Barcelona 1979.
- (37) Dezeo y Muñoz: «La enseñanza del lenguaje gráfico», Ferrari, Buenos Aires 1936.
- (38) Decroly, O.: «El método de la lectura y sus bases», Educación Nacional, 1907, y «Contribución a la psicología de la lectura», Archivos de Psicología, 1910.
- (39) Wallon, H.: «Los orígenes del pensamiento en el niño», Nueva Visión, Buenos Aires 1976 (Vol. I, cap. 3).
- (40) Dewey, J.: «El interés y el esfuerzo en la educación», La Habana 1928.
- (41) Decroly, O.: «Psicología pedagógica», Beltrán, Madrid 1924.
- (42) Elliot: Informe presentado en las Jornadas de Estudio del Grupo Francés de la Nueva Educación, 1952.
- (44) Claparede: «Ejemplo de percepción sincrética en el niño», Archivos de Psicología, 1908.
- (45) Granjon, G.: «La psiquiatría infantil», P.U.F., París 1958.
- (46) Wallon, H.: «Los orígenes del pensamiento en el niño», Nueva Visión, Buenos Aires 1976, vol. I, cap. I.
- (47) Decroly y Degand: «Psicología y pedagogía de la lectura», Revista Científica, 1906.
- (48) Gray, W. S.: «Opus cit.», pág. 110.
- (49) Dorothy McCarthy: «Desarrollo del lenguaje», en «Manual de psicología del niño», Seix Barral, Barcelona 1955.
- (50) Ajuriaguerra, J.: «Alteraciones en el aprendizaje».
- (51) Molina, S.: «Opus cit.», pág. 68 y ss.
- (52) Zazzo y col.: «Essai de mesure du rendement de trois methodos d'aprentissage de la lecture», Bulletin de la Societé A. Binet, 1959.
- (53) Dehant, A.: «Estudios experimentales de los métodos de aprendizaje de la lectura», Ed. Libraire, Lovaine, Bruxelles 1968.
- (54) Perelló y otros: «Perturbaciones del lenguaje», Científico Médica, Barcelona 1979 (pág. 450).
- (55) Freinet, C.: «La lectura en la escuela por medio de la imprenta», Laia, Barcelona 1979.