



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**“LA LECTURA Y LA ESCRITURA: UNA INTROSPECCIÓN DEL SER.
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA FORMAL.”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO

EN PEDAGOGÍA

PRESENTAN

MARÍA DANIELA CARRANZA ALARCÓN.

NÚMERO DE CUENTA: 304083714

BLANCA VÁSQUEZ MATÍAS.

NÚMERO DE CUENTA: 408009353

ASESOR.

LIC. ERASMO EUGENIO ISLAS MEJÍA.



CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE.

Presentación.....	5
Capítulo 1. Del control obsesivo al caos dirigido. Breve historia de la lectura y la escritura.....	6
1.1 El siglo XIX y el inicio enseñanza de la lectoescritura en México y América Latina.....	6
1.1.1 El inicio de la enseñanza de la Lectoescritura: Nueva España.....	12
1.1.2 La enseñanza de la lectoescritura en el siglo XIX.....	14
1.1.2.1 La escuela Lancasteriana en México.....	14
1.1.2.2 Los avances en educación en el gobierno de Juárez.....	16
1.1.2.3 El Método de lectoescritura del profesor José Manuel Guillé.....	17
1.1.2.4 Los métodos de Lectoescritura en el Porfiriato.....	18
1.1.2.5 Los método de lectoescritura de Rebsamen y Torres Quintero.....	18
1.2 Del analfabetismo funcional al analfabetismo tecnológico, prácticas de lectoescritura en el siglo XX.....	24
1.2.1 ¿Qué es el analfabetismo?: Historia de un demonio de mil cabezas.....	25
1.2.2 De alfabetas y analfabetas, definición de los soldados en el campo de batalla.....	27
1.2.3 Alfabetización y analfabetismo en el siglo XXI, nuevas cabezas de la Quimera.....	30
1.2.4 Analfabetismo Tecnológico.....	33
1.2.5 Analfabetismo Cultural.....	36
1.3 ¿El inicio del fin? El estado de la lectura y la escritura en el siglo XXI.....	38
1.3.1 Las ventajas de la tercera revolución industrial: las redes sociales y el mundo hiperconectado.....	39

1.3.1.1	La lectoescritura en el contexto de la tercera revolución industrial.....	41
1.3.2	Nuevas formas de lectoescritura en la tercera revolución industrial.....	45
1.3.3	El cambio en las formas del libro, nuevos espacios de lectura y escritura.....	46
1.3.3.1	El autor.....	46
1.3.3.2	Los fanfiction.....	47
1.3.3.3	La <i>National Novel Writing Month</i>	47
1.3.3.4	Los Blogs.....	47
1.3.3.5	La novela twitter.....	47
1.3.3.6	La poesía kinética.....	48
1.3.3.7	Los e-books.....	49
1.3.4	Leer en la era digital.....	49
 Capítulo 2: ¿Cómo armar la torre de Babel? Los métodos y las características para la enseñanza de la lectoescritura.....		51
2.1	Introducción.....	51
2.1.1	Dos grandes vertientes.....	52
2.1.1.1	Métodos sintéticos.....	52
2.1.1.2	Métodos analíticos.....	54
2.2	Análisis de los métodos de lectoescritura aparecidos antes del siglo XX.....	55
2.2.1	El método alfabético o de deletreo.....	55
2.2.2	Método fonético o fónico.....	58
2.2.3	Método silábico.....	60
2.2.4	Método de palabras normales.....	62
2.3	La revolución educativa del XX. Los métodos de lectoescritura de la Escuela Nueva.....	64
2.3.1	Método global.....	64
2.3.1.1	Centros de interés en la metodología Decroly.....	66
2.3.2	Método Montessori.....	70

2.3.2.1 Lectura y escritura en Montessori.....	73
2.3.2.2 Desarrollo y enseñanza de la lectura en el sistema Montessori.....	74
2.3.3 El método natural de Freinet.....	77
2.3.3.1 Enseñanza de la lectoescritura en el método de Freinet.....	78
2.3.4 La palabra generadora de Paulo Freire.....	80
2.3.5 Método de cuentos.....	82
2.3.6 Método de Glenn Doman.....	84
2.3.7 El método Ecléctico.....	87
Capítulo 3. El libro como puerta a otros mundos. Nuevas prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectoescritura.....	90
3.1 Una aventura única e irrepetible: lectura y escritura como experiencia. Las ideas de Jorge Larrosa sobre experiencia de la lectura y escritura.....	90
3.2 Fundamentos para una nueva enseñanza de la lectoescritura.....	101
Conclusión.....	113
Bibliografía.....	116

Presentación.

La investigación presentada en esta tesis tiene como finalidad mostrar el para qué la lectura y la escritura, encontrándonos ante el reto de enseñar a leer y escribir a una sociedad que se encuentra inmersa un mundo cuya movilidad de la información es efímera y fugaz, en donde la palabra ya no nombra y mucho menos, la letra es capaz de construir una experiencia que nos lleve a esa formación casi olvidada; en donde las imágenes cobran más sentido que el ser mismo.

En el primer capítulo muestra un breve recorrido sobre la historia de la lectura y la escritura en México permeada por diferentes ideales. Se retoma el alfabetismo y analfabetismo en el siglo XXI, se plantea el para qué se enseña a leer en una sociedad en la que la información y los conocimientos son efímeros y esto ha conllevado a la decadencia de la lectura.

En el segundo capítulo se describen los diferentes métodos y características para la enseñanza de la lectoescritura en las instituciones educativas, retomando los métodos de la Escuela Nueva como Decroly, Montessori, Freinet, Paulo Freire y el método ecléctico que ha tomado fuerza en las últimas décadas con el objeto de tener mayor éxito en el aprendizaje de los alumnos.

En el tercer capítulo se retoma la lectura y escritura vista como experiencia a partir de las ideas de Jorge Larrosa, se abren perspectivas para dar un nuevo rumbo a la lectoescritura en una sociedad hiperconectada, pretendiendo despertar el interés de los alumnos, apostando el desconectarnos de las imágenes superfluas, de las personas y navegar en el mundo de las letras y escribir otros mundos.

Concluyendo con una breve reflexión sobre la labor del pedagogo en este presente, que amenaza a la lectura y escritura como una posibilidad de experiencia y formación.

Capítulo 1. Del control obsesivo al caos dirigido. Breve historia de la lectura y la escritura.

1.1 El siglo XIX y el inicio enseñanza de la lectoescritura en México y América Latina.

El siglo XIX fue un período de tiempo de cambios profundos y estructurales en el mundo Occidental, en el ámbito educativo este siglo constituyó una aporía ya que las grandes revoluciones del pensamiento trajeron consigo una reflexión sobre el acto educativo, así nace la obligación y necesidad de guiar al ser humano por medio de la luz del pensamiento (pensamiento ilustrado). Además, la revolución industrial y la aparición de máquinas obligaron a las sociedades a capacitarse para poder formar parte de la sociedad industrializada. Es así que surgen las escuelas, las cuales vendrían a satisfacer la demanda de empleados y obreros para el nuevo mundo industrializado. Leer y escribir más que una habilidad secundaria se convierte en habilidades primarias para sobrevivir y desarrollarse en un mundo que sufrirá cambios tecnológicos como nunca antes en la historia.

En América Latina los cambios de los que hablamos anteriormente se dieron a un ritmo menos vertiginoso, puesto que la situación contextual era la de una estructuración de naciones, ya que la mayoría de las naciones latinoamericanas se encontraban afianzando su reciente independencia, haciéndole frente a problemas como: una economía débil y emergente sin la solvencia necesaria para el desarrollo nacional, política y políticos sin la tradición de gobernar, instituciones religiosas interviniendo en la vida política y pública, intervención política y económica de naciones extranjeras. El siglo XIX en América Latina consistió en la consolidación de proyectos de nación, en un período de grandes altibajos y donde los proyectos, entre ellos los educativos, tuvieron un constante cambio y una constante inestabilidad debido a la debilidad de las nuevas naciones.

México en el siglo XIX fue el retrato de la inestabilidad política, económica y educativa, los constantes cambios de ideología política y la intervención económica y militar extranjera, fueron algunos de los factores que intervinieron en su desarrollo. En materia educativa el analfabetismo fue el pan de todos los días, prácticamente la preocupación por alfabetizar no llegaría sino hasta pasando los mediados del siglo, debido a las revoluciones de pensamiento surgidas en el viejo continente.

Cuadro. 1.1. El estado del alfabetismo y las influencias pedagógicas en México en las diferentes épocas del siglo XIX y principios del siglo XX.

ÉPOCA	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVOS
<p style="text-align: center;">LA INDEPENDENCIA 1810-1830</p>	<p>A partir de la Constitución de Cádiz que establece que sólo podrán votar quienes sepan leer y escribir, el imperativo de la época será aprender a leer para poder participar como ciudadano. Tal imperativo transforma la tarea educativa.</p>	<p>Alfabetizar a la mayor parte de la población y revertir el contexto educativo que indica que la mayoría de la población es analfabeta.</p>
<p style="text-align: center;">EL MÉXICO INDEPENDIENTE 1830-1850</p>	<p>José María Luis Mora, el más importante pensador liberal republicano del primer tercio del siglo XIX mexicano, en sus Pensamientos sueltos sobre educación pública (1830) destaca la importancia de la educación como derecho y como obligación de todos los individuos, y como un bien del que todos los ciudadanos son responsables pues constituye el pilar del sistema republicano. Se define la educación como laica y libre de prejuicios contrarios al pensamiento científico (1854-1857).</p>	<p>La Constitución de 1857 indica que no debe haber vínculo entre educación e iglesia. Comienza a establecerse una educación científica.</p>

<p>COMPAÑÍA LANCASTER</p> <p>1820-1870</p>	<p>La enseñanza se ve influida por las ideas pedagógicas derivadas de la Ilustración. Se establece el método lancasteriano (de apoyo mutuo y a través de monitores) que, posteriormente, será eliminado y sustituido por métodos más directivos por parte de los maestros, quienes se nutren de la propuesta pedagógica de Pestalozzi. Se inician las escuelas de párvulos o jardines de niños de influencia Froebel. Se abandonan los aprendizajes meramente repetitivos (como el coro) y se promueve el desarrollo de actividades de tipo científico (recuérdese el desarrollo del positivismo) como la observación y la comprensión razonada.</p>	<p>Se usa la metáfora de la enseñanza no como redención ni la salvación, sino como el cultivo de los individuos y el maestro como factor (jardinero) responsable de dicho cultivo y crecimiento. La educación comienza a estructurarse como una acción planeada y científica. Las ideas de Pestalozzi comienzan a llegar a México, con ello la importancia de combinar trabajo y escuela.</p>
<p>JUARISMO Y PORFIRISMO (LOS LARGOS PERIODOS PRESIDENCIALES)</p> <p>1870-1900</p>	<p>LOS PERIÓDICOS DE CRÍTICA: Los títulos son muchos y variados. Además de mantenerse los relativos a los asuntos y las doctrinas religiosas, existen también otras opciones como los dedicados a la enseñanza de técnicas y oficios, los literarios, históricos, políticos, científicos, médicos, las novelas y los textos filosóficos y políticos. Los editores son tanto nacionales como españoles, y</p>	<p>Se pretendía que tanto la lectura como la escritura serían herramientas que le darían a México un gran futuro. La lectoescritura es vista como fuente para enseñar valores como la cooperación, la crítica, el nacionalismo, todos en función del bien de la sociedad.</p>

	<p>se incrementa la circulación de textos en francés difusores de las nuevas ideas revolucionarias.</p> <p>Durante el Porfiriato se consolidan y desarrollan aún más las publicaciones informales como los periódicos (diarios, semanales, quincenales, mensuales), revistas, pasquines, folletines, cartillas de caricaturas y crítica, etc.; y respecto a temas cada vez más variados: infantiles, novela, poesía, técnicas y ciencias, filosofía, pensamiento político, vida diaria, y textos para mujeres. Las tensiones políticas se dirimen en los diarios y es en ellos que aparecen las semillas de la próxima revolución. Las ciudades del norte y centro del Bajío, además de la ciudad de México, son las que proporcionan la mayor oferta para los lectores</p>	<p>Se inicia una creciente producción de libros de texto de temas diversos y dirigidos a distintos niveles educativos.</p> <p>El libro de texto para las escuelas primarias se vuelve obligatorio.</p>
<p>JUARISMO Y PORFIRISMO (LOS LARGOS PERIODOS PRESIDENCIALES)</p> <p>1870-1900</p>	<p>LA PRENSA Y LOS MEDIOS OFICIALES: Existe una censura política de los materiales subversivos y revolucionarios, que es en realidad poco realizable en virtud de la profusión de textos y materiales, su amplia circulación y sus tirajes.</p>	<p>Comienzan las dudas sobre el método a usarse en la enseñanza de la lectoescritura, en este caso el método ecléctico. Aparecen los libros de texto gratuito editados por el gobierno. Los contenidos (las lecturas)</p>

	<p>Continúa la prohibición a la lectura de textos de los enciclopedistas franceses, entre ellos Voltaire y Rousseau.</p> <p>Se prohíbe la entrada al país de libros que atenten contra el pensamiento católico, y se promueve su incautación en librerías y bibliotecas (incluso particulares).</p> <p>En la segunda mitad del siglo XIX se inicia el embate en contra de la masonería (y el pensamiento de las Luces que a ésta subyace), y aparece la encíclica Humanum Genus, Contra la Masonería de León XIII (1884).</p>	<p>son elegidas por el estado.</p> <p>La lectura se constituye en uno de los factores para promover la división de poderes y la secularización de la educación; aviva los enfrentamientos y desempeña un papel fundamental en la discusión de la Reforma, evidenciando, en muchos casos, la intolerancia y el fanatismo de un amplio sector de la Iglesia.</p>
<p>MÉXICO ANTES DE LA REVOLUCIÓN Y EL FIN DEL PORFIRISMO, FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX</p>	<p>Aparece la necesidad individual de aprender a leer y escribir para poder participar políticamente. Las leyes de imprenta y la liberalización de la impresión, así como el aumento de prensas en México, favorece una explosión de periódicos, revistas, folletines e incluso de hojas sueltas que, por su bajo precio, llegan a un público más amplio y cada vez más informado y ávido de noticias. A finales de siglo aparecen las primeras publicaciones dirigidas a las mujeres, quienes conforman un nuevo sector de</p>	<p>La alfabetización obedece a un mandato: modernizar y realizar justicia social.</p> <p>El aprendizaje de la escritura y la lectura se realizan en las escuelas; los responsables de la enseñanza son los maestros.</p> <p>Los aprendices (fundamentalmente niños, y también obreros y trabajadoras pobres)</p>

	<p>lectores ávidos también de nuevas publicaciones, como el Semanario de las señoritas mexicanas o la Educación científica, moral y literaria del sexo bello.</p> <p>La amplia participación de intelectuales, políticos, maestros, artistas, así como el crecimiento y fortalecimiento de la libertad de imprenta generan una oferta mayor y un más amplio espectro de lecturas, lo que propicia la emergencia y presencia visible de un lector cada vez más crítico y autónomo. Se promueve la discusión crítica en espacios como los clubes y las sociedades de ideas.</p>	<p>proviene de medios urbanos.</p>
<p>INFLUENCIAS PEDAGÓGICAS SOBRE LA LECTOESCRITURA EN EL SIGLO XIX</p>	<p>Los métodos de enseñanza recuperan los principios de la escuela de Ginebra a través de Rébsamen. Se mantienen las influencias de Pestalozzi y Froebel, incluyéndose la que proviene de los maestros protestantes de Estados Unidos, así como la influencia de la escuela de John Dewey. Asimismo, se incorporan algunas experiencias de la escuela moderna radical europea. Se inicia una época de reconocimiento de la riqueza pedagógica con que cuenta el</p>	<p>Comienzan a definirse las ideas que conformaran la estructura del sistema educativo mexicano.</p>

	<p>país y que proviene de los últimos años del siglo xix.</p> <p>El pensamiento pedagógico puede caracterizarse como moderno, experimentalista, científico, informado de las aportaciones de la psicología y teñido por el positivismo</p>	
--	--	--

Adaptado de: Cantón Arjona Valentina (2009). Revista del correo del maestro. No. 162 noviembre 2009.

En el cuadro anterior, donde se han colocado sucesos que, desde nuestro punto de vista, han definido la historia de la educación y de la enseñanza de la lectoescritura en México, podemos observar que fue hasta los gobiernos de Juárez y Díaz es donde se comienza a pensar en el establecimiento de un proyecto educativo en la nación, copiando modelos extranjeros e incluso trayendo a México a grandes conocedores de las ideas europeas sobre educación; sin embargo, pese a los esfuerzos, el analfabetismo seguía siendo enorme a finales del siglo XIX e inicios del XX, a partir de esto, es innegable que en la historia de la educación en México, una de las constantes ha sido la inestabilidad de la enseñanza y la constancia al mantener proyectos educativos, cosa que también ha afectado la enseñanza de la lectoescritura en nuestro país.

1.1.1 El inicio de la enseñanza de la Lectoescritura: Nueva España.

Podemos decir que la inestabilidad en la enseñanza de la lectoescritura comienza con las intenciones de la corona española por alfabetizar a la población de su nuevo territorio, ya que en la Nueva España se hallaba una gran gama de lenguas, lo que constituía una nueva Torre de Babel, esto imposibilitó la alfabetización de los indígenas, pero debemos decir que dicha dificultad estuvo presente en nuestro país a lo largo de la historia de nuestra historia, de hecho es un problema aún en nuestros días.

En 1770 el rey de España ordenó que solo se hablará español en la Nueva España, con ello se creó el famoso silabario de San José (Bellenger, 1979). Cabe señalar que en España como en la Nueva España la enseñanza de la lectura estaba en manos de la iglesia, así que esta institución además de instruir a las personas buscaba evangelizarlas.

Fueron los frailes los primeros maestros de lectura y escritura en tierras americanas, desde una perspectiva religiosa y buscando salvar las almas de los indígenas tan lejanos del reino de dios. Sin embargo, no hay un vínculo directo entre la lectura y la escritura, quedando así personas que sólo sabían leer pero no escribir. Para los indios se hacen materiales cuya finalidad es la enseñanza de la doctrina cristiana, tanto de principios (la naturaleza de Dios, del alma.), como de rituales religiosos (la oración, la misa, los sacramentos) y formas de comportamiento piadosas (como la humildad, la paciencia, la obediencia, el amor a Dios y al prójimo). Por ejemplo, catecismos, confesionarios, libros de devoción y manuales de penitencia. Muchos de ellos se elaboran en lenguas indígenas (como náhuatl y tarasco) e incluso se recurre a la escritura pictográfica similar a la utilizada en los códices (como el catecismo pictográfico de Fray Pedro de Gante). Además de los textos religiosos, se producen cartillas y silabarios, entre ellos la *Cartilla para enseñar a leer* (1569), atribuida, también, a Fray Pedro de Gante (Bellenger, 1979).

Ya para el siglo XVIII enseñan los clérigos y los maestros de lectura. Existen ya maestros de leer, escribir y de aritmética, poseedores de saberes pedagógicos. Aprenden principalmente los niños, las niñas no tiene este derecho. Las clases altas (en especial los hombres) reciben más educación, haciéndose evidentes la diferencia entre los sexos y el contraste social. Se introduce la secuencia “cartilla” (letras, sílabas y frases) “catón” (informaciones sencillas) “libro” (libro traído de casa) “carta” (manuscrito). En 1780 se publica un Silabario, de Antonio Cortés, que sólo tiene letras y sílabas, pero sin oraciones o informaciones religiosas.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX existen ya las ordenanzas del Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de Leer y Escribir que establecen algunas prescripciones pedagógicas a los mentores. Se promueve la enseñanza de la lectura en la escuela, y se establece como indispensable para el aprendizaje de la escritura, la gramática, la aritmética y la moral (además de la doctrina religiosa). Se promueve la formación de maestros de leer y escribir, y se reconoce como un gremio. Los libros provienen generalmente de España, por lo que a menudo los precios son altos para los pobres. Sin embargo, la publicación de los primeros periódicos y folletines con contenidos políticos y literarios facilita el acceso a la lectura.

Durante este último periodo colonial pierde su papel prioritario el proceso de evangelización, para dar paso al desarrollo de lectores fundamentalmente criollos y peninsulares. Toma un lugar importante la preocupación por la enseñanza a los niños, y la profesión de maestro queda establecida. Si bien el cuerpo general de lecturas sigue siendo el religioso, la presencia de textos importados, de alto precio para las clases desfavorecidas, genera un público lector más informado, incluso de aquellos textos proscritos por la Iglesia.

1.1.2 La enseñanza de la lectoescritura en el siglo XIX.

Podemos separar la enseñanza de la lectoescritura en nuestro país en el siglo XIX en dos momentos: 1) Desde los primeros años del México Independiente hasta la Reforma de Benito Juárez y 2) La educación positivista de Porfirio Díaz. Los primeros años del México Independiente se pueden describir como un período de tiempo de gran inestabilidad –nuevamente-, y eso se vio reflejado en la educación de nuestro país, de no haber sido por la escuela Lancasteriana los avances educativos en nuestra nación hubiesen sido nulos. Con la visión positivista y capitalista que trajo consigo Porfirio Díaz se vió en la educación una oportunidad para ir poco a poco modernizando tanto al país así y a la forma de pensar de nuestros connacionales de aquella época, es por ello que el gobierno haría inversión trayendo pensadores y pedagogos para poder estructurar un sistema educativo fuerte y del cual México no había gozado hasta ese momento.

1.1.2.1 La escuela Lancasteriana en México.

La escuela Lancasteriana surge en Inglaterra a finales del siglo XVIII, método creado por Joseph Lancaster, también llamado “método de mutuo enseñamiento” sus técnicas permitían que un solo maestro pudiera estar a cargo de hasta de 1000 pupilos o discípulos. Algunas de las características de la escuela Lancasteriana fueron las siguientes:

1. Los alumnos más aventajados eran convertidos en “monitores”. Cada monitor podía llegar a tener bajo su tutela a diez discípulos a quienes enseñaba todo aquello que disponía el maestro.
2. Los monitores y sus discípulos estaban ordenados y sentados en mesas en forma de semicírculo, de modo que todos los discípulos pudieran observar lo que el monitor indicaba.
3. El horario de la escuela era de 8 a 12 y de 2 a 5. Los monitores debían llegar a las 6 y media para recibir instrucción sobre lo que iban a enseñar (Álvarez, 1987).
4. Cada asignatura estaba dividida en niveles, y los niños iban pasando independientemente de un nivel a otro; las asignaturas a impartir eran: lectura, escritura, aritmética, doctrinas cristianas y civil.
5. Para evitar el aburrimiento cada mesa tenía una cajilla llena de arena donde los niños escribían con un palito, sólo hasta que aprendieran bien a escribir

se les dotaba de papel y tinta, materiales que eran muy costosos para la época.

6. La disciplina era manejada de foma muy similar a la del ejército, con el uso de campanillas o silbatos se buscaba mantener ordenado al grupo.
7. Desde la entrada del niño a la escuela hasta su salida por la tarde, sus actividades escolares estaban controladas por una serie de requisitos, órdenes, premios y castigos.

En México la escuela Lancasteriana quedó fundada en el año de 1822 (Álvarez, 1987), impulsada por el reciente gobierno y con alguna ayuda religiosa se buscó promover la educación primaria entre las clases pobres. Con la iniciativa del periódico "el Sol" se fundó la primera escuela en la Ciudad de México, instalada en la Sala del Secreto del Viejo, para ese entonces, exedificio de la Inquisición. Ya para finales de 1822 la Ciudad de México contaba con más de 70 escuelas y al menos unos cuatro mil alumnos.

En México la escuela Lancasteriana dividió su modelo educativo en tres niveles: 1) Instrucción elemental: que estaba dirigida a los niños y a quienes se les impartía: lectura, escritura, cálculo, gramática y catecismo. 2) Segunda sección: servía de enlace entre la primera y la tercera sección, se preparaba a los jóvenes como monitores (educación normalista). 3) Tercera sección: se trataba de un tipo de educación secundaria, se enseñaba a los jóvenes latín, francés, geografía, historia, mitología, dibujo y matemáticas. Según el nivel a cursar los alumnos pagaban una cuota mensual de uno, dos o tres pesos.

Para 1842 la campaña Lancasteriana fue erigida como Dirección General de Instrucción Primaria (Baranda, 1985, 137) en toda la nación; sin embargo, poco tiempo después este cargo le sería derogado.

En cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura la escuela Lancasteriana se caracterizaba por los siguientes material es y técnicas:

1. Contaba con un material didáctico especial para aprender a leer y escribir.
2. La labor del director era la de rayar papel para que posteriormente fuera utilizado por los alumnos para la escritura.
3. En el centro de cada semicírculo se paraba un monitor al lado de uno de los carteles de lecturas pegados en la pared o en un tablero. Con un puntero de otate, el monitor señalaba las letras, sílabas y lecturas escritas en cartel.
4. Los niños de la primera clase aprendían a reconocer y a pronunciar las letras del alfabeto.

5. El método Lancasteriano era de sílabeo (sintético), primero se aprendía el nombre de las letras y después se repetían las sílabas.
6. En el segundo nivel se leían palabras y oraciones.
7. En el último nivel los niños leían libros (Estrada, 2010, 498-499).

1.1.2.2 Los avances en educación en el gobierno de Juárez.

Con Juárez la visión de la educación comenzó a cambiar de perspectiva. El cambio en la estructura social exigía un tipo de educación apegado a los principios de la Modernidad y los principios de la Ciencia. Las ideas ilustradas sobre el hombre y su formación exigen una escuela que conduzca a la sociedad hacia la luz del pensamiento y la libertad. Juárez, como sabemos, despojó de cualquier rasgo de religiosidad a la escuela en México, dotó de laicidad a la educación. Aunque llevar a cabo estas ideas, nuevamente, generaría un ambiente de inestabilidad en el desarrollo de la educación en México.

Podemos decir que un gran avance educativo en el periodo de Juárez fue la construcción de un sistema educativo público. En ese sentido, surge el célebre Artículo 3ero sobre la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación. No fue hasta 1867 que se publicó "la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios" que buscaba la reorganización de la educación nacional (Ventura, 29,1970), la cual encarna el espíritu de las Leyes de Reforma de 1857 y hace patente el Artículo 3ero sobre educación.

Derivado de lo anterior se crea la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, institución que supervisa que el carácter de la naciente educación liberal (laica, gratuita y obligatoria) sea respetado.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de Juárez y sus objetivos se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. Establecer una amplia libertad de enseñanza.
2. Facilitar y propagar, cuando sea posible, la instrucción primaria y popular.
3. Popularizar y vulgarizar las ciencias exactas y las ciencias sociales.
4. Conservar y perfeccionar para la enseñanza secundaria la instalación fundamental de escuelas especiales.

Gracias a estas reformas aparecen en la misma época los primeros ensayos teóricos de pedagogía y educación, como reflexiones científicas acerca de la naturaleza y métodos de la educación. Una de estas reflexiones y metodología es

el método de lectoescritura del profesor José Manuel Guillé, que si bien aparece dos años después de la muerte de Juárez, obviamente nace de las ideas educativas del liberalismo juarista.

1.1.2.3 El Método de lectoescritura del profesor José Manuel Guillé.

(Guillé 1874) publicó un método; el método analítico sintético (en el segundo capítulo de este trabajo se analizarán la estructura de los métodos y sus objetivos) y está basado en los planteamientos de la enseñanza objetiva. El texto se titula “La enseñanza elemental: guía teórica práctica para la Instrucción Primaria en la enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética”.

El método del profesor Guillé va más allá de la enseñanza de la lectura y escritura, puesto que abarca también cálculo, dibujo, canto, recitación, elementos de moral, todo ello mediante el ejercicio de la vista, el oído, la atención, la memoria, el lenguaje, pronunciación, inteligencia y “facultades del espíritu” (Rodríguez y Martínez, 2003). Se trata de un método que busca el cultivo del intelecto como el cultivo del espíritu, sin embargo, y pese a lo revolucionario del sistema éste no pudo llevarse a cabo.

El trabajo de Guillé trajo consigo varios avances pedagógicos en la enseñanza de la lectura, estrategias que después Torres Quintero recuperaría en su método onomatopéyico, algunas de esas estrategias son las siguientes:

1. El aprendizaje de palabras completas, que cien años más tarde se habría de convertir en un principio básico de los métodos globales, según el cual una vez analizado el objeto (de ahí el nombre de método objetivo), se pasa a escribir la palabra completa que lo representa (Por cierto que en este punto el autor ya se defendía de una objeción: el procedimiento era lento, pero el avance era progresivo. Lo despacioso del proceso pudo haber influido acaso en el poco éxito y difusión que el método tuvo, además de la muerte prematura del autor)
2. El aprendizaje de los nombres de las letras asociados a los sonidos, por ejemplo para la “S”, “la silbadora”, para la “R”, “la matraca” (esto constituye un antecedente de la onomatopeya, que Guillé retoma de Klauwell y que habría de tener luego una amplísima difusión en el método de Gregorio Torres Quintero).

Sería, y lo es, injusto no dar mérito a los adelantos concretados en el método de Guillé, también resultaría largo detallar y comentar todos los asuntos que en su método abordó el profesor Guillé. De los logros sin duda los que consideramos los más importantes y esenciales fueron: la marcha analítico-sintética, la combinación de lectura-escritura y el fonetismo.

1.1.2.4 Los métodos de Lectoescritura en el Porfiriato.

Durante el último cuarto de siglo del XIX se intentaron diversas estrategias para corregir y atender las necesidades del país, los gobiernos en turno intentaron diversas estrategias, sin que ninguna tuviera el éxito deseado, fue hasta el ocaso del siglo XIX, a través de la influencia extranjera, que dos métodos aparecerían: “La enseñanza de la escritura y la lectura”, aparecido en 1898 de Enrique Rébsamen; y Escritura-lectura. Método fácil y racional para enseñar a leer, mejor conocido como el Método onomatopéyico, por el uso que hace de la onomatopeya, de Gregorio Torres Quintero publicado en 1904.

1.1.2.5 Los métodos de lectoescritura de Rébsamen y Torres Quintero.

El método de Rébsamen de palabras normales para el aprendizaje de la lecto-escritura, menciona el autor que lo realizó bajo la influencia del alemán Vogel, y se iniciaba con la enseñanza de 50 palabras que representaban ideas muy familiares al niño, de una o dos sílabas a lo máximo. También utilizó la enseñanza objetiva, que parte de la demostración del objeto, para después realizar una serie de juegos de lectura, que conllevan a reconocer las palabras que pretendía enseñar, una vez bien aprendidas unas 20 o 25 palabras, comenzaba a descomponerlas en sus elementos fonéticos, para pasar al ejercicio sintético de reunir nuevas palabras.

El método de Rébsamen se basa en la marcha analítica-sintética y en el fonetismo (Barbosa, 1945, 38-46), es simultáneo en la enseñanza de la lecto-escritura, con cuatro etapas para su aprendizaje: 1) la primera de ejercicios preparatorios, para ejercitar la habilidad psicomotriz, 2) la segunda con la enseñanza de las vocales y la escritura-lectura de las letras minúsculas manuscritas de las palabras normales enseñadas, 3) la tercera con la escritura-lectura de las letras mayúsculas manuscritas, y 4) la cuarta con la lectura de la letra impresa.

El Método Onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero aparecido en 1904 (Barbosa, 1985, 38-46), bajo el título de Escritura-lectura. Método fácil y racional para enseñar a leer, aunque a lo largo de la historia y en sus ediciones cambia de nombres o los ajusta, será más bien conocido siempre como Método Onomatopéyico de Torres Quintero. El aspecto básico de este método es precisamente la innovación en el uso de la onomatopeya para enseñar a leer y escribir, y precisamente éste fue uno de los elementos más juzgados y criticados.

Cuadro 1.2. Diferencias entre los métodos de Rébsamen y Torres Quintero.

Diferencias entre “el método de palabras normales” de Rébsamen y “el método onomatopéyico” de Torres Quintero.	
Método de palabras normales	Método Onomatopéyico
Método analítico-sintético (parte de la palabra para llegar a la letra)	Método sintético-analítico (parte de la letra para llegar a la palabra)
Basado en ideas de Europa (Vogel, Alemania)	Adecuado al carácter e idiosincracia del mexicano.
Utilizó la enseñanza objetiva, que parte de la demostración del objeto	Método simultáneo, se enseñan la lectura y la escritura al mismo tiempo
Se basaba en reconocer unas 20 o 25 palabras, se partía de descomponerlas en sus elementos fonéticos.	Método fonético, se enseña el alfabeto por medio de sus sonidos y no de sus nombres
Se parte de ejercicios preparatorios hasta llegar a la lectura de letra impresa y a la impresión de la propia letra.	Se emplea el fonetismo, en este caso el fonomímico con el uso de la onomatopeya

Fuente: Elaboración propia.

Para terminar este apartado introduciremos un cuadro con algunos de los elementos de la historia de la lectoescritura en nuestro país en el siglo XX, en el cual podremos ver como la inestabilidad del sistema educativo y la no definición de un proyecto en la enseñanza de la lectoescritura son dos de los principales problemas que afectan dicha enseñanza hasta nuestros días.

Cuadro 1.3. Comparación de épocas en la enseñanza de la lectoescritura.

ÉPOCA	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVOS
EL PORFIRIATO	Con sólo 18% de la población mayor de 10 años alfabetizada en 1895, Porfirio Díaz declaró que los métodos pedagógicos que se utilizaban “eran anticuados e ineficaces” Se recomendaron estrategias en las que se evitara el aprendizaje memorístico de los textos y se optara por clases orales en las que se usara de preferencia el método socrático (Báez Pinal, 2009: 74).	Las decisiones respecto a las lecturas comienzan a hacerse desde el gobierno, ya que siendo un gobierno liberal-conservador apuesta a la educación como unificador nacional
MÉXICO REVOLUCIONARIO	Cerca de 73% de la población de más de 10 años era considerada analfabeta.	Muy pocas personas asistían a la escuela. La lectura y la escritura sólo eran para ciertos estratos de la sociedad. La lectoescritura era un signo de superioridad dentro de las sociedades de esta época.
MÉXICO POST-REVOLUCIONARIO	En 1921, con José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se inició una campaña alfabetizadora y de promoción de la lectura, actividad considerada como punta de lanza de la enseñanza y elemento	La lectura empieza a ser un tema de carácter gubernamental. Ciertas lecturas refuerzan el carácter nacionalista de la educación. La instrucción pública como responsabilidad del estado

	<p>insustituible para la formación de la identidad nacional.</p> <p>Vasconcelos consideraba que traducir al castellano las obras cumbre de la humanidad era “un deber patriótico” (Loyo, 2005, 262)</p>	<p>comienza a hacerse realidad.</p>
<p>CÁRDENAS Y LA EDUCACIÓN SOCIALISTA</p>	<p>Las principales acciones durante este periodo fueron retomar la política a favor de la lectura popular, combatir el analfabetismo y alfabetizar a los indígenas en sus lenguas maternas. El primer paso era disminuir la cantidad de población que no podía leer ni escribir: prácticamente 60% de la población mayor de 10 años.</p>	<p>Se pretendía que tanto la lectura como la escritura serían herramientas que le darían a México un gran futuro. La lectoescritura es vista como fuente para enseñar valores como la cooperación, la crítica, el nacionalismo, todos en función del bien de la sociedad.</p>
<p>LOS 50'S Y 60's EL PLAN DE ONCE AÑOS</p>	<p>A través del método ecléctico, es decir, de la combinación de una estrategia sintética y una analítica: del todo a la parte y de la parte al todo se buscaba alfabetizar a la mayoría de la población que no sabía leer ni escribir. Dentro del salón de clases se atendía la modalidad de lectura silenciosa que era la única que solía emplearse cuyo el objetivo era valorar la comprensión de lo leído (Báez Pinal, 2009: 131-133).</p>	<p>Comienzan las dudas sobre el método a usarse en la enseñanza de la lectoescritura, en este caso el método ecléctico. Aparecen los libros de texto gratuito editados por el gobierno. Los contenido (las lecturas) son elegidas por el estado.</p>

<p>LOS 70'S Y 80'S</p>	<p>Se crean medidas para asegurar la educación primaria a todos los niños. Reforma del sistema educativo que contempló no sólo los cambios de planes, programas, libros de texto y métodos de enseñanza, también una visión distinta: <i>“el aprendizaje como proceso, la actitud crítica y la educación para el cambio (el aprender a aprender), el método científico y la conciencia histórica”</i> (Espinosa, 2002, <i>apud</i> Baez Pinal, 2009: 136). El cambio alcanzó la enseñanza de la lengua y de la lectura. Se dejó atrás el método ecléctico y se utilizó el denominado Método global de análisis estructural que se basaba en la premisa de que la lectura implica necesariamente la comprensión y no sólo como una simple decodificación de signos.</p>	<p>Disminuir el analfabetismo que era de un 25% con respecto a la población mayor de 10 años. Alfabetizar a la población indígena, que para estos años 1.4 millones de indígenas no sabían hablar español.</p>
------------------------	---	--

<p>LOS 90'S</p>	<p>Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1993). El enfoque formalista <i>“centrado en el aprendizaje de nociones de lingüística y principios de gramática estructural”</i> (Baez Pinal y Canizal Arévalo, 2009: 284), heredado de anteriores perspectivas, había llegado a una etapa final. Con esta reforma se buscó dejar atrás la descripción de la estructura de la lengua para retomar sus usos reales bajo el denominado enfoque comunicativo y funcional. La lectura, inmersa en esta concepción, es considerada como una herramienta fundamental para la adquisición de conocimientos, tanto dentro como fuera de la escuela y sobre todo como un medio para el desarrollo intelectual del estudiante.</p>	<p>Ponderan los métodos sintéticos de lectoescritura. La lectura en México es una actividad poco apreciada. Se aprecia más la forma que el fondo en los métodos de lectoescritura. Se busca ampliar la concepción de la enseñanza de la lectoescritura, ya no se habla de lengua materna sino de enfoque comunicativo.</p>
<p>SIGLO XXI</p>	<p>Reforma Integral de Educación básica que conjuntó en 2001 los esfuerzos de dos programas similares (Rincones de Lectura y Programa Nacional para el Fortalecimiento de Lectura y la Escritura). Se crea el programa institucional de fomento a la lectura</p>	<p>Se busca que el alumno pueda comunicarse a través de la lectura y la escritura, que le permita tomar decisiones, también se pretende apreciar la diversidad lingüística de México. Ahora se habla de prácticas sociales del lenguaje, con la intención</p>

	denominado Programa Nacional de Lectura (PNL) que conjuntó en 2001 los esfuerzos de dos programas similares (Rincones de Lectura y Programa Nacional para el Fortalecimiento de Lectura y la escritura).	de globalizar la lectura y la escritura a todas las materias de la estructura curricular.
--	---	---

Adaptado de: Cantón Arjona Valentina (2009). Revista del correo del maestro. No. 162 noviembre 2009.

1.2 Del analfabetismo funcional al analfabetismo tecnológico, prácticas de lectoescritura en el siglo XX.

El siglo XX, en función de la lectoescritura, se caracterizó por sistematizar la enseñanza de estas prácticas con la intención de combatir el analfabetismo. En nuestro país siempre existió una inconsistencia con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura, pese a los esfuerzos realizados todavía en la década de los 70's se hablaba de grandes porcentajes de analfabetismo. Estas problemáticas en gran medida se debieron a que cada gobierno ejecutivo proyectaba un modelo de educación que con la transición a otro periodo presidencial se rompía. Dichos proyectos debían ir compaginados con las políticas educativas internacionales, dictadas por la ONU, la UNESCO y la OCDE (esta última con más presencia en América Latina).

Sin embargo, la dificultad de poder definir analfabetismo y alfabetismo no es exclusiva de México, ya que a lo largo del siglo XX los organismos internacionales se vieron a la tarea de conceptualizar dichas prácticas, debido a la densa población que es considerada analfabeta en todo el mundo.

1.2.1 ¿Qué es el analfabetismo?: Historia de un demonio de mil cabezas.

Definamos analfabetismo y entendamos el concepto a través de la historia. La RAE define al analfabetismo como “la falta de instrucción elemental en un país, referida especialmente al número de sus ciudadanos que no saben leer”. También entendiéndose como instrucción elemental al hecho de no contar con la instrucción primaria. Las primeras prácticas de alfabetización a principios del siglo XIX se centraban en la corrección del concepto dado por la RAE y que es una definición general y reducida del concepto y que sólo contempla el hecho de no contar con las habilidades para leer y escribir. Para comprender esta problemática es necesario analizar los contextos en los que se ha tratado de definir el analfabetismo.

A principios de siglo XX el analfabetismo era una preocupación implícita dentro de las políticas educativas nacionales, ya que la exigencia de la industrialización y el crecimiento demográfico demandaban obreros mejor capacitados y cuyos conocimientos básicos permitieran el manejo de una maquinaria industrial cada vez más sofisticada. En esta perspectiva observamos una relación entre urbanización-industrialización-alfabetización, la que convierte al analfabetismo en una demanda política y económica, ya que al tener una mayor masa alfabetizada los beneficios económicos eran mayores, esto desde una visión obviamente capitalista.

En México las prácticas educativas para alfabetizar tenían un tinte social y un sentimiento nacionalista, además de tener un matiz mesiánico ya que en los primeros años del México post-revolucionario surge la figura del maestro misionero con el objetivo de sacar a las sociedad de la ignorancia en la que se encuentra. Lo anterior quedó plasmado en el cine, uno de las cintas que retraro la visión del maestro misionero fue la película realizada por el Indio Fernández y protagonizada por María Félix “Río Escondido”, donde la protagonista llega a una comunidad del norte de nuestro país controlado por un cacique que se aprovecha de la gente del pueblo y de su ignorancia, donde la figura de la maestra resulta ser un peligro contra la figura de poder y por ende debe ser erradicada.

Otra perspectiva de las primeras prácticas alfabetizadoras la podemos observar en la educación promovida por el socialismo, aquí la tarea de alfabetizar está dirigida al adoctrinamiento y a legetimar una ideología, esto lo podemos observar en Rusia y China, cuyos regímenes tenían como objetivo la alfabetización como herramienta de control social. Así dichos regímenes utilizaron la alfabetización para mantener el orden en sus naciones utilizando a la lectura como arma ideológica y de control.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, después de los eventos bélicos mundiales, el mundo sufrió una reestructuración, surge la necesidad de definir al hombre y lo que no es el hombre, surgen organismos internacionales que protegen y vigilan los intereses económicos y políticos de aquellos países que se encontraron en la cima; por su parte la educación se convierte en un interés de carácter mundial, combinando las dos perspectivas imperantes a inicios del siglo XX: alfabetización para mejora económica (desde la perspectiva social y que es conocida como alfabetismo funcional) y alfabetización como herramienta para el control ideológico (desde una perspectiva meramente técnica).

Posiblemente el enfoque que comienza a preocuparse en las prácticas alfabetizadoras desde una perspectiva social y como factor para elevar el desarrollo nacional y económico se inicia en 1947 (Guevara y Rugeiro; 2014, 22-36) cuando la UNESCO adopta la declaración de los derechos humanos. Entre las ideas de este nuevo enfoque se encuentran el derecho a la igualdad de oportunidades, que permea toda la declaración universal; el derecho a la información, que se encuentra plasmado en los artículos 19 y 26; y el derecho a la educación vinculado estrechamente con la alfabetización y la capacidad lectora. El derecho a la lectura o alfabetización está incluido en el derecho a la educación y por ello, a partir de la adopción de esta Declaración Universal de los Derechos Humanos, el interés en la lectura se vio fortalecido.

Ya en los años 50's surge un nuevo concepto para evaluar el alfabetismo, nos referimos al concepto de *numeracy* que complementaría al de alfabetización. Este concepto implica la idea de que la persona no sólo debe poseer habilidades lectoras y de escritura, sino que como parte de los conocimientos básicos para ser considerada alfabetada, se debería contar con la capacidad de realizar las operaciones esenciales de la aritmética. Algunos casos, entre ellos el de la OCDE, incluían las cuatro operaciones fundamentales: "saber sumar, restar, multiplicar y dividir"; posteriormente otras autoridades en la materia han reducido la habilidad aritmética a sumar y restar (Gallardo, 2007). En este sentido el contexto exigía de las personas, habilidades para el trabajo relacionadas con las matemáticas. Surge desde aquí esa postura de englobar a las habilidades del lenguaje y la comunicación con las habilidades matemáticas, no tanto para revertir una situación educativa en crisis, sino para dotar a los trabajadores del futuro de las habilidades que un nuevo mundo exigía.

Ya desde aquí, exactamente en 1961, surge la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) cuya misión, es la de promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo, dicha organización cuyo objetivo es estipular las políticas educativas que se deberán seguir, aún en nuestros días.

1.2.2 De alfabetas y analfabetas, definición de los soldados en el campo de batalla.

Para los 60's la UNESCO definió la lectura de forma general y superficial al decir que alfabeto es la persona que es capaz de leer un mensaje sencillo "una persona es alfabeto si puede interpretar, tanto mediante la lectura como de la escritura, una oración corta y simple que esté relacionada con su vida diaria" (Gallardo. 2007). De acuerdo con esta definición prácticamente toda persona que sea capaz de juntar letras y palabras y decodificar su significado es considerada lectora o alfabeto. Sin embargo, el alfabetismo funcional exige de otras habilidades a las personas, dichas capacidades son más profundas y complejas y se amoldan a la época en las que son requeridas. Antes de seguir con nuestro recorrido histórico sobre los conceptos de alfabetismo y analfabetismo hagamos unas cuantas reflexiones sobre ellos.

Introduzcamos la idea de persona alfabetizada y funcional de Emilia Ferreiro, quien es una de las teóricas que se ha dedicado más a desarrollar conceptos relacionados con la lectoescritura en nuestra época. Emilia Ferreiro (2002) afirma que estar alfabetizado hoy es disponer de un «continuum» de habilidades de oralidad, lectura y escritura, cálculo y numeración funcionales a diversos contextos sociales de desempeño: la salud, el comercio, el trabajo, la justicia, la educación, entre otros. La alfabetización no es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema lingüístico y las estrategias de uso de un producto cultural naturalmente heterogéneo y diverso, la lengua oral y escrita, por lo que el desarrollo de la alfabetización depende de circunstancias sociales y culturales concretas. En tal sentido la noción de alfabetización se define históricamente y puede ser descrita en un número variable de niveles y dominios. El poder escribir el propio nombre es un nivel de alfabetización, el poder escribir una tesis doctoral, es otro. Así pues, la definición de lo que es la alfabetización o de lo que una persona debe ser capaz de hacer para llamar- ser alfabeto-, puede variar en gran medida.

Las prácticas educativas centradas en la alfabetización, como pudimos leer en la idea de Ferreiro, se amoldan a la época y a las necesidades de la misma, esto podría explicar el por qué en la transición de un cierto periodo de años a otro las prácticas alfabetizadoras cambian, es por ello que al inicio del siglo anterior las prácticas de alfabetización se centraron solamente en cuestiones técnicas y primarias (plasmear letras en papeles, saber firmar o escribir el nombre propio) y por qué con el correr de los años esas prácticas de alfabetización exigen a los sujetos habilidades para comunicarse tecnológicamente y digitalmente.

Aquí surge un cuestionamiento: ¿La exigencia de las habilidades de lectura y escritura estriban en el avance histórico-temporal de una cultura o es una cuestión de desarrollo económico y desarrollo social y tecnológico? Esta pregunta nos proporciona otra vía para poder explicar en qué consiste el desarrollo de la alfabetización, la cual podría girar en el sentido del nivel de desarrollo de una nación, desde este ángulo y ante el segundo cuestionamiento se podría entender el bajo nivel de México en las habilidades de lectura y escritura, debido a su pobre desarrollo tecnológico y su cuestionable educación social, ya que desde hace bastantes años nuestra nación ha sido considerada un país tercermundista.

Por otro lado, de contexto a contexto o de nación a nación, el ser alfabetizado caerá en una concepción de proceso gradual. Según el desarrollo cultural y tecnológico, el estar alfabetizado no sólo exigirá herramientas y técnicas primarias (iniciales) de lectura y escritura, sino que la lectoescritura deberá ser capaz de posibilitar al sujeto a realizar tareas más complejas. Así que de un contexto a otro hallaremos diversos grados de alfabetización; nos encontramos de nuevo con el modelo de cono de botella, donde sólo los más aptos pueden pasar al estadio más alto, en este caso habrá personas que logren realizar tareas más complejas y con un grado mayor de dificultad en materia de comunicación tanto oral como escrita (ir desde realizar un resumen escolar en un nivel inicial, hasta desarrollar todo un proyecto de investigación científica en un grado más alto) y otros grupos de personas que sólo podrán realizar tareas básicas de trabajo (por ende hay países más desarrollados que otros en materia de alfabetismo y sus diversas variantes).

Siguiendo con el análisis histórico sobre alfabetismo y analfabetismo, en las resoluciones del Congreso Mundial de Ministros de Educación sobre la Erradicación del Analfabetismo celebrada en Teherán en 1965, por primera vez se enfatizó la estrecha relación que existe entre alfabetismo y desarrollo, por lo que se propuso, por primera vez, el concepto de analfabetismo funcional. Este concepto se refiere a los grupos grandes o pequeños que existen en la sociedad y los cuales habiendo sido alfabetizados mediante su asistencia a la escuela u otros medios no pueden hacer uso de la lectura en su vida cotidiana; es decir, que no son capaces de entender y llenar un documento con el que puedan solicitar un servicio o un empleo, entre otras cosas que sean funcionales (valga la redundancia) en su vida diaria.

Reuniones posteriores tendieron a identificar los programas de alfabetización funcional con los programas de educación continua (como el INEA en nuestro país, la programas que están fuera de la educación escolarizada). Ya en 1978 la UNESCO adoptó una definición más amplia acerca de la lectura funcional o alfabetismo funcional que aún está vigente y que establece lo siguiente:

“Una persona es alfabeto funcional cuando puede realizar aquellas actividades en las que se requiere leer para tener un funcionamiento efectivo en su grupo y comunidad, y cuyos logros en la lectura, la escritura y la aritmética le permitan continuar utilizando esas habilidades para su desarrollo personal y el de su comunidad, posibilitándolo para tener una participación activa en la vida de su país” (Roger y Herzorg; 1985, 200).

Entre los años de 1981 a 1994, la UNESCO definió a la persona analfabeta como "alguien que no puede integrarse porque tiene dificultades para leer, por ejemplo, un horario de salidas y llegadas en una estación ferroviaria" (Gallardo, 2007). Es conveniente aclarar que, como lo ha establecido Venezky y sus colaboradores, el concepto de analfabeta funcional sólo es aplicable a los adultos y a los jóvenes casi adultos, y que en ningún momento se puede aplicar a los niños ya que éstos están todavía en el periodo en que pueden recibir una educación escolarizada. Un analfabeta funcional es la persona que aprendió a leer y, quien, por diferentes causas, entre ellas el poco uso de esta habilidad en su vida social, no puede desenvolverse de forma idónea en su contexto laboral y social estipulado como “normal”.

En 1995 la OCDE publicó un documento titulado *Literacy, economy and society: results of the first international adult literacy survey*. Este estudio aportó información relevante sobre la lectura y la alfabetización de adultos y de niños, sin embargo en esta ocasión sólo nos ocuparemos de la distinción que se establece, sobre las características que debe reunir una persona para ser clasificada como alfabeto. El estudio rompe con la concepción de que el alfabetismo es algo que los adultos tienen o no tienen, tampoco define al adulto y al infante alfabeto en función del nivel de estudios alcanzado o mediante exámenes basados en el grado de escolaridad y su supuesta relación con la mayor o menor complejidad de los textos aplicables a cada grado. En lugar de eso, el estudio construyó una definición fundada en la conducta; así un sujeto alfabeto es aquel que usando información impresa o escrita, para una sociedad funcional, logra alcanzar las metas propias y desarrollar el conocimiento propio y un potencial personal. Para arribar al concepto anterior los expertos que participaron en el estudio decidieron separar la lectura o el alfabetismo, en función de cada una de las tareas que la apoyan, en tres grupos de herramientas relevantes y diversas.

Esos tres grupos son: 1) *lectura de prosa*, que no es otra cosa que poseer los instrumentos para entender y usar la información que se encuentra en textos como editoriales, noticias, relatos, poemas y novelas; 2) *lectura documental*, que implica poseer el conocimiento y las herramientas que se requieren para localizar y usar la información contenida en varios formatos, incluyendo solicitudes de trabajo, nóminas, horarios de transportación, mapas, tablas y gráficas; y 3) *lectura*

aritmética, la que supone contar con los conocimientos y herramientas requeridas para hacer operaciones aritméticas solas o en forma secuencial como las necesarias para mantener al día una chequera, calcular una propina, completar una forma de pedido o determinar el monto de los intereses de un préstamo (Gallardo, 2007).

Ante esto, más que un fin en sí mismo, la alfabetización debe ser vista como una forma de preparar a los individuos para poder ejercer sus roles sociales, cívicos y económicos que van más allá de los rudimentarios límites del entrenamiento en la alfabetización que consisten meramente en la enseñanza de la lectura y la escritura. Nuestra sociedad actual exige de los sujetos alfabetizados habilidades que le permitan desenvolverse en su propio contexto, además de posibilitarle, si ha desarrollado la mayoría de habilidades que plantea el alfabetismo funcional, un crecimiento y desarrollo constantes, ya que dichas habilidades permitirán un aprendizaje constante.

1.2.3 Alfabetización y analfabetismo en el siglo XXI, nuevas cabezas de la Quimera.

Comencemos con algo que sucede en la mayoría de reformas educativas de Latinoamérica. Venezky dice lo siguiente: la idea sobre que a las personas mayores y a los jóvenes próximos a la madurez son aquellos a los que se le debe adjudicar la concepción de alfabetismo o analfabetismo funcional comienza a desaparecer (Gallardo, 2007), hoy parece que la mayoría de reformas educativas están dirigidas a que los escolares de grados básicos sean incluidos en dichos parámetros. Lo anterior lo podemos corroborar hace algunos años con la prueba PISA (por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment), la cual exige a niños y adolescentes niveles de lectura y escritura mucho más complejos que en años anteriores. La prueba PISA habla de niveles de habilidad, e identifica las características de las personas (niños y adolescentes) según el nivel en el que se ubique. A continuación se presenta un cuadro donde se observan algunos indicadores enmarcados en la prueba PISA.

Cuadro 1.4. Indicadores de la Prueba PISA. (Programme for International Student Assessment).

Significado de los niveles de competencia o desempeño en lectura	
<p>Los niveles que comprende PISA tienen dos objetivos: clasificar el desempeño de los estudiantes y describir lo que son capaces de hacer. Cada uno de los niveles se asocia a reactivos de dificultad diferenciada. Veamos el conjunto de habilidades para la lectura conforme a sus niveles correspondientes, que en este caso se describen en orden de complejidad decreciente:</p>	
<p>Nivel 5 (más de 625 puntos)</p>	<p>Los estudiantes que dominan el nivel 5 de la escala son capaces de completar reactivos de lectura sofisticados, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados; mostrar una comprensión detallada de éstos y encontrar que información del texto es relevante para el reactivo; ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.</p>
<p>Nivel 4 (de 553 a 625 puntos)</p>	<p>Los estudiantes que dominan el nivel 4 de la escala son capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información intrincada, interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje y evaluar críticamente un texto.</p>
<p>Nivel 3 (de 481 a 552 puntos)</p>	<p>Los estudiantes que dominan el nivel 3 de la escala son capaces de manipular reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos.</p>
<p>Nivel 2 (de 408 a 480 puntos)</p>	<p>Los estudiantes que dominan el nivel 2 de la escala son capaces de responder reactivos básicos de la lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.</p>

<p>Nivel 1 (de 335 a 407 puntos)</p>	<p>Los estudiantes que dominan este nivel son capaces de responder correctamente sólo los reactivos de lectura a menos complejos que se han desarrollado para PISA, como ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.</p>
<p>Los estudiantes cuyo desempeño se sitúa por debajo de los 335 puntos son incapaces de realizar el tipo de lectura básico que PISA busca medir. Esto no significa que no tengan aptitudes para la lectura. De hecho, la mayoría de estos estudiantes puede probablemente leer en el sentido técnico de la palabra. Sin embargo, los alumnos tienen serias dificultades para emplear la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas en otras áreas; podrían entonces, estar corriendo el riesgo no sólo de enfrentar dificultades en su transición inicial de la educación hacia el trabajo, sino también de fracasar en beneficiarse con una educación más amplia y de las oportunidades para aprender durante toda su vida.</p>	

Tomado de INEE, ¿Cómo están en lectura nuestros estudiantes de 15 años? (México: INEE, [2004], 3.

Los indicadores de PISA establecidos por la OCDE no significan un desarrollo procesual y evolutivo, sino que enmarcan los intereses políticos y económicos de una época donde la lectoescritura es una habilidad que permitirá generar mayores insumos, ya que al educar o capacitar a trabajadores con dichas habilidades la productividad será mayor, todo esto debido al desarrollo tecnológico en el que nos encontramos inmersos. Esto demuestra que la implementación de políticas educativas en pro de terminar con el analfabetismo no está sujeta a las necesidades sociales sino a las exigencias económicas y políticas. Se trata de otra manera de clasificar por parte de la OCDE, a la vez de comenzar a aplicar el concepto de analfabetismo y alfabetismo funcional a niños y jóvenes, con el objetivo de controlar desde muy temprana edad las habilidades que posibilitarán que se conviertan en agentes que aporten o no a la economía mundial que controla los hilos educativos de la mayoría de las naciones en el orbe.

La UNESCO (2005) en *Literacy for life: education for all* describe una situación dramática en la que no obstante todos los programas nacionales, locales e internacionales para erradicar el analfabetismo, la quinta parte de la población mundial; es decir, 771 millones de personas adultas son analfabetas de acuerdo con las "formas convencionales de medir" de los organismos internacionales.

La aplicación de los conceptos de analfabetismo o analfabetismo funcional y sus irregularidades, según lo que resulte o no conveniente en un determinado periodo de años, es posible observarlo en la propia historia de la alfabetización de nuestro país. En ocasiones resultará contradictorio el observar cómo se pasa de un proyecto a otro proyecto, pero si lo comparamos con algunos de los hechos históricos e internacionales en materia de analfabetismo que mencionamos anteriormente, podremos mirar que dichos cambios fueron exigidos por los organismos internacionales y no responden a la realidad de países como el nuestro.

Dichos cambios también responden al desarrollo científico y tecnológico en el que las sociedades se ven inmersas, debido a ello las habilidades de alfabetismo funcional han ido cambiando, para que los individuos de cada sociedad obtengan los conocimientos para poder desenvolverse en la estructura social. En ese sentido, y como ya hemos dicho antes, las habilidades requeridas para las personas que vivían a principios del siglo XX no serán las mismas para las personas que han nacido en el siglo XXI. En menos de cien años la sociedad sufrió un cambio exponencial como nunca se había visto en materia de ciencia y tecnología, y las brechas de conocimientos entre una persona y otra, de un país a otro y de una sociedad a otro serán más marcados.

1.2.4 Analfabetismo Tecnológico.

Es aquí donde entra otro concepto, que está ligado muy estrechamente con el concepto de analfabetismo funcional. Nos referimos al concepto de analfabetismo tecnológico que está delimitado a un aspecto utilitario, en ese sentido, un "analfabeto tecnológico" es aquella persona que no sabe manejar un equipo tecnológico de uso común: por ejemplo, una videocasetera, o bien, una computadora (Marín, 2003). Dicho analfabetismo sólo se puede establecer con la relación humanidad-ordenador y no antes ni en otro orden, ya en los 80's era aplicado al ámbito laboral con la relación operador-usuario. Sin embargo, con lo que conocemos como "tercera revolución industrial" el analfabetismo tecnológico se transportó al ámbito social, debido a que los ordenadores pasaron a ser de uso cotidiano y personal.

Jorge Marín habla de dos divisiones en el analfabetismo tecnológico:

"Analfabetismo tecnológico pleno o absoluto: se refiere a aquella persona que ignora por completo el manejo de una computadora o un equipo. También se pueden incluir en esta categoría a aquellas personas que se resisten a aprender a usar un sistema computacional o tecnológico (tecnofobia)." (Marín, 2003).

Analfabetismo tecnológico relativo o funcional: se consideran a aquellas personas que utilizan rudimentariamente una computadora o un equipo, es decir, sus funciones básicas, o bien, se puede hacer una extensión a una situación particular: personas que aprendieron a manejar un viejo sistema y que por carecer de práctica no pueden comprender los nuevos adelantos, o las que por distintos motivos (miedos, inseguridades.) abandonaron sus estudios (Marin, 2003).

Hoy en día el mercado laboral, en el marco internacional, exige a los sujetos que formarán parte de sus filas un conocimiento del funcionamiento de la tecnología. Esto abre posibilidades de crecimiento económico, personal y profesional a las personas que cuentan con dichos conocimientos y deja al margen a aquellas personas cuyo conocimiento de la tecnología es parcial o nulo, así surge lo que se conoce como brecha generacional tecnológica. Sin embargo, con el correr del tiempo los sistemas computacionales se han ido simplificando en sus funciones, aunque siempre requieren del aprendizaje de funciones sencillas del usuario o sujeto.

¿Cómo saber que un usuario ha aprendido correctamente el funcionamiento de un sistema operacional? Se puede afirmar que el usuario ha aprendido el uso de un programa cuando a él mismo se le hace tan transparente que no tiene necesidad de pensar en ello, es decir, cuando el programa desaparece como fondo, permitiéndole dedicarse a la ejecución del objetivo que se propone, sin interferencias negativas del programa" (Bonsiepe, 1999, 42). Esto lo podemos observar cuando una persona adquiere un celular, será necesario que ésta aprenda con la marcha del manejo del aparato ciertas tareas y funciones que sólo esa marca de móvil posee, aprender estas funciones requerirán de tiempo, pero no el bastante como para que el usuario vea obstaculizado su aprendizaje de las funciones tecnológicas de su nuevo celular. Debido al fácil aprendizaje de estas funciones, muchos comenzaron a cuestionarse de la existencia de la escuela, ya que la tecnología parece haber encontrado las formas de mostrar su funcionamiento por ella misma al usuario sin necesidad de intermediarios.

Este tipo de relaciones hace pensar que el sujeto debe adaptarse a las rigurosas condiciones cada vez más flexibles que se encuentran establecidas en todo el sistema. A partir de esta idea, se estructura un pensamiento para establecer una aproximación en cuanto a los conocimientos que debe poseer todo operador/usuario para saber los pormenores de un entorno gráfico y sistema operativo. Hoy en día el mundo se encuentra tan cercano a las personas gracias al internet y a los nuevos mass media, sólo se requiere del conocimiento acerca del funcionamiento de las redes tecnológicas de comunicación para acceder a ese mundo, cuestión que se ve obstaculizada por los mismos factores que han

producido el analfabetismo y el analfabetismo funcional: pobreza, nulo o deficiente desarrollo tecnológico, una cultura educativa con escasa tradición.

Pudiera pensarse que a mayor desarrollo tecnológico el analfabetismo funcional será menor, dicha idea ha estado en tela de juicio ya desde finales del siglo XX. Si bien, los sistemas educativos jamás incidieron en hacer que las personas valorasen a la lectoescritura como vías hacia una posible liberación y transformación personal, hoy en día se nota y se vislumbra un panorama mucho más oscuro. La lectura exige un espacio-tiempo de reclusión de un Yo consigo mismo y si esto sucedía en otras épocas en pocas ocasiones hoy es casi imposible, «la conexión continua del hombre con el exterior dificulta su concentración en la lectura de un libro, por lo que la postura que adopta en su ensayo es la de hablar “desde el punto de vista de un lector impenitente, que cree todavía que el auténtico milagro evolutivo es el lenguaje, no la tecnología”» (Sven Birkerts, 1999, 47). En este sentido, se puede caer en el engaño de pensar que las nuevas tecnologías librarán del esfuerzo mental de leer un libro y recluirse en soledad.

La red se convierte en esta época en el centro de la vida social, nada escapa a ella, y todo es transparente, libre de secretos, las murallas de lo privado cayeron y todo aparece en una pantalla de televisor. El saber y el conocimiento ya no son la prioridad de nuestras sociedades, la información es la punta de lanza de hoy, toda ella se encuentra en la red, sin embargo, esto no significa mayor sapiencia, tantos datos y metadatos significarían tiempo para asimilar, tiempo de reflexión, pero el tiempo es algo que hoy se escapa entre las manos como el agua. Internet, televisión, los mass media posibilitan saber qué ocurre en todas las latitudes del mundo, nunca como hoy existió tanta información, sin embargo, el hombre se encuentra en la imposibilidad de profundizar en tantos datos, así la búsqueda de la verdad como principio filosófico y científico de apoco va siendo olvidado.

Entre los peligros que puede traer el cambio en esencia de la lectura podemos citar: *degradación del lenguaje, homogeneización de las perspectivas históricas y pérdida del yo privado, pérdida de la individualidad y de la colectivización electrónica, pobre capacidad de síntesis y reflexión* (Sven Birkerts, 1999,174), involución en los procesos fisiológicos cerebrales, entre muchos otros riesgos y que se pueden ver en los resultados de las pruebas como PISA y PLANEA donde la capacidad de análisis y reflexión en países como el nuestro no alcanzan los parámetros delimitados y establecidos por los organismos internacionales. Nos hallamos ante una ironía: el desarrollo tecnológico (alfabetismo tecnológico) no es factor de reducción en las cifras del analfabetismo funcional, la solución para reducir el índice de analfabetos funcionales aún no se ha encontrado, sin embargo, cada vez son más los factores que intervienen en que la brecha que separa a un país desarrollado de otro subdesarrollado, cada vez es más extensa la distancia que separa a una

nación con índices elevados de alfabetos funcionales de las naciones con una población considerable de analfabetas funcionales.

Aunque, históricamente podemos distinguir culturas que han alcanzado un alto nivel educativo, un caso en particular, y a pesar de la pobreza, es Cuba. Sin embargo, Latinoamérica y los países hispanohablantes, en su mayoría, han estado catalogados como países de tercer mundo y con un bajo nivel educativo, además de contar con un gran porcentaje de analfabetismo, por ende poseen un gran porcentaje de población no alfabetizada. En México, por ejemplo, para 2015 había 4 millones 749 mil 057 personas que no saben leer ni escribir, una cifra enorme para la época en la que nos encontramos; sumado a lo anterior habría que contar a las personas que son analfabetas funcionales, es decir cuyo grado de alfabetización apenas les posibilita tareas primarias.

1.2.5 Analfabetismo Cultural.

A lo anterior podemos agregar un tercer tipo de analfabetismo que está vinculado con el funcional o digital, definamos el analfabetismo cultural:

Un analfabeto cultural no tiene conocimiento ni opinión propia de un tema determinado. Esto en sí no es malo ni peyorativo, ya que puede deberse a diferentes causas, tanto sociales como intelectuales e incluso económicas. La diferencia entre los analfabetos culturales y los que no lo son es que estos últimos son conscientes de su desconocimiento (o ignorancia) del tema o asunto concreto, y aquellos no lo son. Debido a esto, los analfabetos culturales están convencidos de tener razón sobre aquello que en realidad desconocen. Suelen repetir opiniones y adoptar posturas ideológicas, sociales, religiosas o artísticas que han oído a otras personas, porque son incapaces de formarse su propio juicio.

En ese sentido, un analfabeta cultural es una persona que reproduce un tipo de cultura o ideología, toma como verdad aquello que los mass media dicen que es verdad, o en los órdenes de gobiernos totalitarios aquello que estos difunden como verdadero. En una transposición actual, una analfabeta cultural es aquella persona que se deja llevar por las tendencias en redes sociales sin antes hacer una reflexión o cuestionar las opiniones de los sujetos que son denominados como líderes de opinión (Domínguez, 2003).

Desde la perspectiva del analfabetismo cultural, la lectura y la escritura adquieren un matiz social y su fuente se encontrará en una herencia cultural donde la lectura y la escritura sean acciones que toda una sociedad realice, porque los sujetos las

conciben como actos culturales. Aquí nos podemos encontrar con diversas tradiciones: lectura como acto de libertad, el control de la lectura, escritura como acto de expresión individual.

Esto abre un cuestionamiento: ¿Es posible que los diversos tipos de analfabetismo sean controlados por agentes externos al sujeto que padece o padecerá de la ausencia de conocimientos para leer y escribir, con la falta de saberes para desenvolverse en una sociedad o de la ausencia de un juicio propio nacido de la reflexión acerca de lo que fundamenta la cultura en la que desenvuelve?

Con respecto a lo anterior citemos dos frases de dos escritores: “El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta el modo imperativo”: Jorge Luis Borges y “Lee y conducirás, no leas y serás conducido”. Santa Teresa de Jesús. La frase de Borges estaría ligada al alfabetismo cultural, ya que leer y escribir no pueden imponerse como actividades obligatorias, tampoco resultaría bien visto el hecho de controlar el “qué leer y qué escribir” sin que ambas consignas se adhieran a la ideología de un régimen totalitario. Muchos de los países que registran mayor índice de lectura son aquéllos donde la lectura y la escritura no son controladas y se hacen por gusto, resulta que estas naciones tienen una gran tradición lectora y esto se refleja en su forma de escribir, entre ellas tenemos a Canadá, Suiza y Finlandia (donde se leen más de 20 libros al año, en comparación con México donde se leen 5 libros al años contando los libros de texto gratuito), naciones que destacan en nivel educativo, cultura y economía.

Complementando toda nuestra investigación sobre los tipos de analfabetismo tenemos la frase de Santa Teresa de Jesús “*Lee y conducirás, no leas y serás conducido*”, en comparación donde las prácticas de lectura y escritura son culturales (donde el analfabetismo en ninguna de sus acepciones encuentra grandes índices) las naciones poco desarrolladas o subdesarrolladas, por lógica, presentan una pobre economía, un deficiente sistema educativo y una cultura controlada. En los países conocidos como de tercer mundo la lectura y el desarrollo de la escritura reciben poca atención y las personas reflejan la ausencia de estos conocimientos de la lectoescritura en los diversos tipos de analfabetismo vistos hasta aquí (analfabetismo como ausencia de habilidades de lectoescritura, analfabetismo funcional y analfabetismo digital o tecnológico). La ausencia de conocimientos propicia que las naciones con menos desarrollo vean su destino anclado por aquellas entidades que se encuentran en la cima del sistema, que son a su vez las mismas que diseñan la estructura de las sociedades; un contexto sin las prácticas de la lectoescritura, no gozará de la defensa de habilidades del pensamiento como la reflexión y la crítica, habilidades que posibilitan analizar y exigir las condiciones de vida propicias para la sociedad y la libertad responsable para vivir dicha existencia. Las prácticas de lectura y escritura evitan que la existencia de un sujeto

sea conducida, en cambio dichas habilidades abren infinitas posibilidades de vivir la existencia.

1.3 ¿El inicio del fin? El estado de la lectura y la escritura en el siglo XXI.

Científicos, economistas y otros estudiosos nos dicen que la humanidad asiste actualmente a otra revolución industrial. La primera revolución industrial se centró en el hecho de sustituir el trabajo artesanal por la producción en máquinas, lo cual resultaba más barato a la vez que reducía el tiempo de fabricación. La segunda revolución industrial surgió cuando fue posible crear productos en serie a partir de máquinas mucho más complejas, lo cual trajo consigo reducción de tiempos y de costos. La tercera revolución industrial se centra en el hecho de que la producción de productos puede hacerse de manera individualizada, es decir, que el cliente puede obtener el producto que se encuentre en su imaginación, se puede decir que es una producción personalizada.

Jeremy Rifkin (2011) habla de una serie de procesos tecnológicos y de comunicación que caracterizan a la tercera revolución industrial y que son las siguientes:

1. El cambio y expansión a energías renovables.
2. La conversión de edificios en plantas de energía (edificios autosustentables).
3. Transporte basado en vehículos todo-eléctricos, híbridos, o cualquiera que use electricidad renovable.
4. Comunicación al instante con cualquier persona en cualquier parte del mundo.
5. Nanotecnología usada para la construcción, la salud, física y química.
6. Innovaciones en relación con los medios y procesos de almacenamiento de energía.
7. Difusión de lo Smart: Smart city (ciudad inteligente), Smart grid (distribución inteligente de energía), Smart phone. Smart TV, etc.
8. Sistema de producción flexible (pasar de la producción estándar a la producción masiva sin cambiar de maquinaria).

Los cambios enlistados no son todos, pero si los más importantes, a la vez de que entramos a un proceso de producción individualizada y personalizada, también nos encontramos con un cambio de consciencia donde las energías renovables en pro del cuidado ambiental son la punta de lanza de esta revolución industrial del siglo XXI.

En cuanto a la educación en este mismo contexto (Rifkin 2011) habla del paso de una educación vertical (jerárquica, donde el docente sabe más que el alumno) a una

educación lateral (el aprendizaje se da de igual a igual), la perspectiva cambia: anteriormente los procesos de aprendizaje giraban a un tipo de educación individualizada, en la tercera revolución industrial nos encontramos con la perspectiva distributiva y colaborativa, que parte del supuesto de que el aprendizaje siempre es una experiencia profundamente social. Aprendemos por participación [...].

1.3.1 Las ventajas de la tercera revolución industrial: las redes sociales y el mundo hiperconectado.

La proliferación de redes sociales y de formas colaborativas de participación en Internet está llevando la educación más allá de los confines de las aulas, hacia un entorno de aprendizaje global en el ciberespacio. Los alumnos y las alumnas se conectan hoy en aulas virtuales con iguales suyos geográficamente lejanos a través de tecnologías como las que proporcionan *Facebook* o *Instagram* o *WhatsApp* o *Skype*. Cuando estudiantes de culturas muy diferentes participan en tareas, ejercicios y trabajos de clase de forma conjunta en tiempo real a través del espacio virtual, el aprendizaje se transforma en una experiencia de tipo lateral que se extiende por todo el mundo (Lastra, 2017).

Esa extensión del aula expone a los jóvenes a ser compañeros generacionales de culturas muy diversas, lo que permite que la sensibilidad empática se expanda y se profundice, eso sería lo ideal. La educación deviene así en una experiencia verdaderamente planetaria y esto acelera la transición hacia la *conciencia global, ecológica y social*. Los saberes se globalizan y hoy se puede hablar de una educación de conocimientos universal.

Sin embargo, la transición a una conciencia global trae consigo la pérdida de lo que podríamos llamar conciencia interna y de la privacidad. «Los individuos se han convertido en “dividuos”, y las masas, en muestras, datos, mercados» (Deleuze, 2005, p. 118), los cuales indican cómo uno ha de ser y de hacer en cada situación concreta y en cualquiera de los ámbitos de la vida humana. Tal y como analizaremos más en detalle a continuación, actualmente no hay sujeto propio autónomo, sino dividido, fragmentado, fácilmente maleable. En palabras de Hanna Arendt “nadie es capaz de mantener intacta su conciencia si no le es dado el actualizar el diálogo consigo mismo, es decir, si carece de la soledad [solitude] que requiere toda forma de pensar” (Arendt, 2006, p. 638). Pues bien, hoy en día, en un mundo hiperconectado y sobreinformado, esto representa un reto aparentemente imposible de lograr.

Esta soledad del estar uno consigo mismo en constante diálogo ininterrumpido apunta a una valoración de la vida privada que nuestra época está perdiendo. Antes de participar en el mundo y de dejar su huella en él, el individuo necesita cuidar de sí, llegar a ser quien realmente es o debe ser, como lo expresaba Foucault, convertirse en un individuo independiente, autónomo y, por lo tanto, con conciencia interna.

Es un hecho que las TIC's están uniendo cada vez más a las personas, sobrepasando fronteras lingüísticas y culturales que, apenas unos años atrás, habrían supuesto barreras infranqueables a dicha unión. Así pues, el ciberespacio ha reavivado un espíritu colectivista hacía años se hallaba perdido, que nos permite hablar de la creación de una comunidad aumentada (Reig, 2012) o, también, de una cibercultura de carácter global (Lévy, 2007), pero al precio de sacrificar el tiempo con uno mismo: la soledad.

Atrás debía haber quedado aquel individuo «teledirigido» del que hablaba Sartori (1998) hace ya más de quince años; un individuo cuya fuente principal de formación eran las imágenes que pasiva y acríticamente recibía de la televisión y el ordenador. Ahora bien, autores como Sibilia (2008), quien analizó apenas hace unos años el comportamiento social de los individuos que crecían y se formaban en el ámbito de la web 2.0, se atrevía a denominarlos «alterdirigidos», pues parecían necesitar que cada paso que diesen en la vida fuese conocido y aprobado por otros, ya que, de lo contrario, dicho acto no sólo carecía de valor alguno, sino que ni siquiera había existido. Las redes sociales comenzaban a ocupar el papel que antes había ocupado la televisión en la formación de las nuevas generaciones y, si bien los términos habían cambiado, los resultados no parecían muy diferentes. Bien es cierto que Sibilia escribió este análisis antes de que todos los movimientos sociales arriba mencionados tuviesen lugar, pudiendo ser éstos interpretados como acontecimientos que han mostrado que esta autora se equivocaba. Sin embargo, las consecuencias de la «Primavera Árabe» no han sido las esperadas (Hermosa, 2013, 17-48) y aún es pronto para saber cuántos de aquéllos que participaron en movimientos como Occupy Wall Street o el 15M, realmente adquirieron una subjetividad política que querían manifestar y cuántos simplemente se dejaron llevar por un discurso que parecía ofrecer una salida a una situación, para muchos, desesperada.

1.3.1.1 La lectoescritura en el contexto de la tercera revolución industrial.

Con respecto a las nuevas formas de conducir los impulsos de la sociedad en relación con la lectura y la escritura, podemos observar que mucho de estas prácticas se han trasladado a las redes sociales, pero con un sesgo de espectáculo, se lee y se escribe (se publica) en redes sociales para exponer la propia vida y saber sobre la vida de los demás. Paula Sibilia comenta “si antes el diario íntimo era la forma de narrar nuestra intimidad, con Internet, las computadoras personales, los blogs y luego las redes sociales, que proveen de una intimidad la cual consigue público, la intimidad se transformó en una extimidad, en una identidad que está *alterdirigida*, que se construye a partir de la mirada del otro. La intimidad misma se transforma en esta era de conectividad y visualización constante y se construye con la mirada del otro”.

Los defensores del uso de redes sociales y su aportación a la lectura y al tiempo que dedica un usuario a las prácticas de leer y escribir, aseguran que las nuevas tecnologías de la información han logrado que los jóvenes dediquen un poco de su tiempo a leer y a escribir en sus espacios electrónicos personalizados, así las personas leen mensajes en Facebook, Twitter o WhatsApp. Además, los internautas son autores de historias en plataformas como twitter o Facebook.

En cambio literatos y teóricos del lenguaje denuncian los peligros de las nuevas formas de lectura y escritura en redes sociales; por ejemplo, uno de los peligros que estas personas observan en las nuevas formas de lectura es la debilidad en el tiempo de atención, porque un libro aísla a la persona que lo lee, lo sustrae de la realidad inmediata y lo traslada a la realidad del libro (que se encuentra en otro mundo y en otra rama temporal), sin distracciones, sin sobre o contratiempos, así el lector estupefacto lee; sin embargo, la nuevas formas de lectura no permiten esta posibilidad de aislamiento, de soledad, ya que la lectura en la pantalla de un Smartphone o Tableta trae consigo la curiosidad de entrar a una de las múltiples plataformas que el aparato trae consigo, así el lector en vez de encontrarse absorto en las páginas digitales del libro que está leyendo, se encuentra a la vez atento a las notificaciones del aparato que tiene en sus manos.

Igualmente, literatos y teóricos del lenguaje hablan acerca de que los jóvenes en esta nueva revolución tecnológica sí leen más, aunque la calidad de lo que leen es cuestionable. Muchas de las publicaciones que los jóvenes de nuestros días leen en redes sociales carecen de ortografía, sintaxis y semántica correctas, lo cual provoca que carezcan de profundidad al no tener los símbolos y estipulaciones para su comprensión. Además, lo anterior provoca que los libros clásicos sean colocados en un lugar secundario al ser considerados tecnología obsoleta y objetos del siglo

pasado, cuando deberían tener una vital importancia según la sociedad a la que nos estemos refiriendo.

Según la revista Forbes un mexicano promedio pasa 730 horas al año en redes sociales y 657 horas viendo la televisión. Eso significa un total de 1,387 horas al año en actividades “recreativas o lúdicas”. Con este tiempo libre se podrían leer al menos una docena de libros al año, sin embargo, las personas de nuestro país y otros países de Latinoamérica, prefieren otro tipo de entretenimiento.

Ya lo advertía el periodista Nicholas Carr en “*Superficiales*”: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? (2010, 22-27), “la Red atrae nuestra atención solo para dispersarla. Nos centramos intensamente en el medio, en la pantalla, pero nos distrae el fuego graneado de mensajes y estímulos que compiten entre sí por atraer nuestra atención”

Los dispositivos de lectura conectados y que hoy se ocupan para la lectura ponen al usuario en el aprieto de tomar decisiones constantemente en navegar en la red: ¿qué hago ahora?, ¿hago clic en el enlace?, ¿abro el vídeo?, ¿leo los comentarios de otros lectores?, ¿recomiendo el libro en Facebook?, ¿reviso mi correo electrónico?, ¿lo leo ahora o luego? ¿y si echo un vistazo a Twitter o YouTube?. Este abanico de posibilidades distrae la atención del lector, el libro digital no logra alejar al lector de su realidad inmediata, lo que hace es dispersar la atención de quien lee y la lectura no puede tener la misma comprensión y profundidad que podría lograrse con un libro de papel. Lo mismo sucede en actividades referidas a la escritura. Cuántas veces no hemos dejado en segundo plano actividades como escribir un reporte, una tarea escolar, nuestro propio diario, sólo para ver las últimas novedades que los medios electrónicos de comunicación guardan.

El lector de nuestro tiempo cada vez es más ávido de lecturas ligeras y que carecen de fondo, en lugar de buscar lecturas que favorezcan habilidades superiores de pensamiento (como la paciencia, el análisis, reflexión.) y que lleven al lector a niveles de comprensión y significado más profundo. Recibir mensajes continuamente en el móvil, ojear redes sociales y leer a trozos noticias en internet está favoreciendo que procesemos más información más rápidamente. Es una competencia útil para surfear un mundo digital. Sin embargo, las interrupciones constantes de las tentaciones que llegan del mundo digital están diezmando nuestra concentración y cada vez dedicamos menos tiempo a esa lectura reposada que supone un mayor reto intelectual. Corremos el riesgo de atrofiar la parte del cerebro que nos permite hacer los procesos de comprensión más analíticos y complejos.

Uno de los efectos de lo digital es que leemos y escribimos más, añade. Con los móviles leemos continuamente comentarios de otra gente de forma fragmentada y

apresurada, sin interés real y sin efectuar ninguna habilidad de pensamiento superior. Sin embargo, esta lectura en redes sociales no es justo compararla con la lectura antes de internet se hacía de un libro. Las redes sociales y las secciones para escribir comentarios de los diarios son más comparables con la oralidad (una prueba de ello es la ausencia de reglas ortográficas y de sintaxis) que con libros o periodismo impreso.

Los WhatsApp que escribimos y mandamos están sustituyendo a conversaciones orales y a los momentos que un sujeto puede dedicar a la lectura. Hay que tener cuidado con qué actividades estamos comparando y que actividades estamos sustituyendo por otras. No tiene nada que ver leer una novela o escribir una carta en tu cuarto con levantarte por la mañana, entrar en Facebook, leer los estados e historias de otras personas y escribir comentarios. Con internet ha surgido un nuevo tipo de lectura, la que hacemos al comentar los periódicos *online*, la que se hace al leer una historia en Instagram, la que se hace al leer un mensaje de WhatsApp, que es una mezcla de oralidad de comentarios que antes hacíamos en alto y junto a otras personas.

No todos los expertos están de acuerdo con esta visión catastrofista. “Muchos de los estudios que se están haciendo están bastante sesgados”, advierte Salvador Martínez, director del Instituto de Neurociencias de la Universidad Miguel Hernández y el CSIC. “Antes un niño que no leía, no leía nada de nada. Ahora los niños que no leen libros sí están leyendo continuamente sus WhatsApp o en sus muros de Facebook, además de hacer esto mismo en otras redes sociales. Eso sí, se acostumbran a lenguaje sencillo y breve. Y cuesta más llevarlos a textos largos. Pero eso no sé si es bueno o malo. Dejarnos de circunloquios puede ser bueno. Lo malo no es la brevedad, sino no tener mucho vocabulario y no usarlo, ya que esa carencia sí que limitará el pensamiento”.

Solo tener el teléfono visible en la mesa donde estamos trabajando o leyendo baja la productividad entre un 17% y 30%” en actividades escolares o laborales, explica Luis Martínez Rives, profesor de Neuromarketing de Esade. “Si, además del libro, en el campo visual tienes el móvil, aunque no esté recibiendo notificaciones en ese momento, eso afectará el trabajo de esa persona lo que provocará que baje su productividad. Da igual que el móvil esté en silencio, simplemente la noción de que algo puede llegar de un momento a otro ya está mermando la concentración. Y cuando suena o se ilumina eso arruina de manera definitiva la concentración y hay que volver a empezar. Lo que intentas conseguir, ese estado de flujo en el que cuando lees te olvidas del mundo y no te cuesta esfuerzo hacerlo porque estás concentrado, es muy difícil en un entorno de estímulos externos constantes”.

La comunicación se está haciendo en extremo visual, pero el texto no está desapareciendo, aunque su función está sustituyendo a la oralidad lo cual provoca el aislamiento de los individuos. Incluso Instagram tiene una parte importante de texto para dar contexto a las fotografías e historias que se publican en esta plataforma. La sociedad en la era de la comunicación digital está cultivando nuevas formas de escritura más breves y más orales. Un tipo de escritura diferente, a veces más concisa y más audaz. No necesariamente peor, aunque sí con ausencia de habilidades de pensamiento que se lograban con la lectura en papel.

De lo que no hay duda es que la humanidad se encuentra en un momento de transición. Aunque no esté claro hacia dónde vaya. Como artefacto para leer tanto las Tableta y los *Smartphone* tienen apenas una década, afirma Enrique Villalba, profesor de Humanidades de la Universidad Carlos III de Madrid y director del seminario de cultura escrita [Literae](#): “Estamos viviendo años decisivos que nos están cambiando los hábitos de lectura, pero también nos cambió en el siglo XIX con la novela por entregas. Ahora no solo cambia por estar delante de una pantalla. El mundo digital ha cambiado la forma de leer. Muchos estudiantes de Periodismo me dicen que nunca han leído un libro electrónico, pero están todo el día leyendo delante de una pantalla. Tanto el lector como el escritor están desorientados porque estamos en transición. Hay ansias por saber qué es lo que viene después, pero no lo sabemos. Nuestros textos digitales son los incunables de la era digital. Y van a pasar muchas cosas que cambiarán la forma de leer”.

Lo que se podría hacer es eliminar, de alguna manera que aún no sabemos, esas tentaciones durante el rato que queremos dedicar a algo, ya sea leer o escribir. La concentración se entrena y lo mismo que se pierde se puede recuperar. Si las novelas del siglo XIX se construían con la magnificencia y estructura de una catedral, la lectura *online* tiene más que ver con el caos de una plaza o mercado en el que se va picoteando de aquí y allá. La lectura tradicional se está remplazando por algo más volátil y dinámico. Más flexible. Y seguramente esta sea una habilidad necesaria para moverse con rapidez en la red. Aunque la concentración, comprensión y apropiación de lo leído se pierda.

Lo que no deberíamos perder de tanto pasear por el mercadillo del internet es el placer de entrar de vez en cuando en la catedral. El problema no es que nos aburra o no Herman Hesse, sino que seamos cada vez menos capaces de un pensamiento crítico y, por tanto, advierte Wolf, más vulnerables a la demagogia. Ése es otro de los grandes problemas que surgen a partir de la ausencia de comprensión y concentración en la lectura y la escritura de textos en nuestra era.

1.3.2 Nuevas formas de lectoescritura en la tercera revolución industrial.

El mundo del siglo XXI es totalmente diferente al del siglo pasado, recordemos que Internet comenzó como un lugar para las grandes compañías, hasta que hace menos de diez años aparecieron las redes sociales que han producido profundos cambios, hoy nos comunicamos, aprendemos, compramos y vendemos o contratamos servicios, de forma muy diferente a como lo hacíamos hace tan sólo unos pocos años, cualquiera que cuente con un ordenador conectado a Internet, puede publicar y distribuir contenido, ese contenido son miles de libros escritos por personas que siempre soñaron con escribir y nunca se animaron, pero lo más importantes es que cualquiera puede acceder a ese contenido desde cualquier lugar.

En el siglo XXI la forma de publicar, distribuir y acceder a una obra literaria ha cambiado y seguirá cambiando muchos procesos productivos, muchos canales de distribución y venta tradicionales. La era de Internet ha remplazado las viejas reglas literarias, hoy no es necesario que un corrector de estilo cambie el contexto de la obra, ni que un editor “sugiera” un cambio de trama o incluso del final para hacerlo más comercial, hoy los “dueños” del libro son el autor y el lector, porque la cadena de intermediarios ha quedado en el pasado, y las nuevas editoriales y distribuidoras de Internet se han adaptado a estas nuevas reglas, donde el autor y el lector son quienes imponen las nuevas reglas. Hoy el autor no puede dedicarse a escribir y esperar sentado a que algún editor avisado lo descubra, tampoco el lector leerá lo que otros le impongan, ambos (el escritor y el lector), saben lo que quieren y en donde encontrarlo.

Hoy el autor no sólo produce los textos, sino que los publica, los distribuye y los vende, como una especie de “hágalo Usted mismo”, el éxito de una obra literaria depende en gran parte de como ese autor sepa gestionar su micro empresa (redes sociales). Las nuevas formas de literatura pueden ser un aliciente para aquellas personas que no escriben o no leen para así acercarse a esas actividades, con los nuevos medios de comunicación el mensaje es: cualquiera puede ser un escritor.

Además de las redes sociales con sus nuevos espacios para otras formas de lectura y de intimidad, esta revolución industrial y tecnológica trae consigo un nuevo tipo de libro. Los libros electrónicos siguen aumentando su popularidad entre lectores mexicanos y lectores del mundo. Según datos del INEGI el 13 por ciento de los mexicanos lee libros digitales. Sin embargo, un estudio de Mercawise apunta a que el 52% de los lectores mexicanos están pensando iniciarse en la lectura de e-books en el corto plazo. Por tanto, el mercado de los libros digitales aumenta poco a poco, de manera segura y sostenible, en un sector todavía dominado por los soportes convencionales de lectura.

Cabe hacerse varias preguntas cuando se aborda este tema. ¿A qué llamamos *libro* en la actualidad? ¿Es la industria editorial realmente consciente del cambio de hábitos de la población? ¿Por qué se produce más de lo que el mercado demanda? ¿Cómo ha afectado la autopublicación al negocio de la edición? ¿En qué repercute las nuevas formas de literatura a la lectoescritura?

El libro es un formato, un soporte, un vehículo —un continente—; uno de los tantos empaquetados que puede revestir un mismo contenido, y que en esta época está cambiando de forma y de espacio, a lo cual parece que editoriales y el mismo sistema educativo no están listos para dicha transformación. Las preguntas son muchas y podrían ser interminables. Queremos centrarnos en los cambios producidos en la creación de contenidos y en las nuevas formas de lectoescritura, y en cómo consumimos y disfrutamos ese contenido. Cómo los formatos o soportes de ese contenido se transforman en ventanas de lectura y de escritura.

1.3.3 El cambio en las formas del libro, nuevos espacios de lectura y escritura.

1.3.3.1 El autor.

La romántica imagen del escritor sentado en su escritorio, rodeado de libros y escribiendo de forma apasionada en su máquina de escribir ya sabemos que es idílica. Hoy un autor no solo escribe, sino que también administra y alimenta un blog, gestiona sus redes sociales y organiza y dicta talleres en línea y fuera de línea, solo por mencionar algunas tareas. La gran mayoría de las veces vive de otro trabajo que no es el de escribir. Es decir, el primer cambio lo percibimos en quien produce el contenido: su creador.

1.3.3.2 Los fanfiction.

Entre las tantas actividades que realizan los autores actuales podemos encontrar que también participan en la creación de obras colectivas a través de Internet. Así hallamos el fenómeno *fanfiction* («ficción de fans») que consiste en la escritura de relatos de ficción por parte de aficionados a una obra literaria.

Estas narraciones —donde intervienen muchos autores desde distintos lugares del mundo, conectados a Internet— toman los personajes, las situaciones y/o las localizaciones de la historia original para transformarlos, ampliarlos, completarlos, Plataformas como [Wattpad](#), [Goodreads](#), [Fanfiction.net](#), [Fanfic.es](#) permiten la interacción de *fans* de la literatura que, por un lado, la consumen y, por el otro, la transforman para generar nuevas obras literarias.

Este fenómeno plantea cara a la concepción de *copyright* y a la gestión de la propiedad intelectual, y constituye un desafío para la industria editorial si pretende publicar una obra colectiva de estas características.

1.3.3.3 La *National Novel Writing Month*.

Otra de las nuevas formas de literatura que promueven los autores actuales es escribir a lo loco, sin importar la calidad, y medirse frente a otros autores. Esto lo pueden hacer durante un mes al año, en noviembre. Este programa se llama [NaNoWriMo](#) (*National Novel Writing Month*), se realiza en todo el mundo y consiste en producir y producir; el único objetivo es crear contenido.

Para ello, cada 1 de noviembre los autores deben comenzar a escribir y antes de la medianoche del 30 de noviembre tener escritas al menos cincuenta mil palabras de una novela. Los *wrimos* (participantes de NaNoWriMo) se reúnen físicamente a lo largo del mes para ofrecerse apoyo, darse ánimos y realizar pequeñas competiciones y juegos relacionados con la creación.

1.3.3.4 Los Blogs.

Estos autores *modernos* también tienen un blog donde publican contenidos que generan *ex profeso* para él. A su vez, una entrada en ese blog puede ser el disparador de un curso en línea; un curso que, a su vez, se alimentará de otras entradas de este blog y de artículos de otras bitácoras. Y todos ellos pueden constituir el corazón de un libro, impreso y digital.

En este mismo blog los autores publican opiniones, análisis, críticas de libros o de otros autores. Los blogs tienen un objetivo académico, un tono más serio, ahí los escritores o cualquier persona que no sea escritor puede publicar contenido en el que se especializan, haciéndolo de manera gratuita y sin restricciones.

1.3.3.5 La novela twitter.

Otro medio de reciente invención que posibilita nuevas formas de lectura y escritura es “la novela Twitter o novela Tweet”, ahora la moda marcada por la red social y sus 280 caracteres en los que se debe comprimir la realidad de la jornada del propio escritor, se imponen como un reto para muchos autores que han querido servirse de ese marco para construir nuevas propuestas literarias.

Esta nueva forma de novela en forma de tuits en el perfil de Twitter de los narradores, narra la vida de varios personajes a través de los 280 caracteres en un intento por fusionar literatura y tecnología, a la vez atraer lectores y suscriptores.

En España uno de los casos más recientes y famosos de la novela tweet lo protagonizó Manuel Bartual en el verano de 2017, cuando sus vacaciones narradas en forma de relato literario en una cadena de tuits_tuvieron enganchados a medio país hasta conseguir ser trending topic.

Así, de los doscientos millones de usuarios de Twitter el 89% son adultos mayores de 35 años, y un pequeño porcentaje de estos son escritores y utilizan el medio no para publicitarse o para relacionarse con amigos sino para compartir productos textuales, microrrelatos, poemas, palíndromos, haikus, y algunos de ellos para producir textos colaborativos, especies de cadáveres exquisitos cuyos resultados experimentales son inciertos al inicio de la aventura textual o hipertextual. Ben Okri, por ejemplo, produjo su "*I sing a new freedom*" enteramente en Twitter, bajo la idea de que la forma debe seguir a la adversidad y de que estos, los nuestros, son tiempos inciertos. Okri y otros parten de un diagnóstico: la nuestra es una época frenética cuyo signo espiritual no es el *angst* vital sino la *ansiedad* del Prozac. La brevedad es la respuesta a tal estado de cosas, el fragmento, la ruina lingüística que quería Benjamín.

Tal es el afán despertado en esta red, que la propia plataforma celebra desde 2014 el evento Twitter Fiction Festival.

1.3.3.6 La poesía kinética.

El mundo de la poesía también se reinventa en la era digital con lo que se conoce como poesía o tipografía Kinética. La tecnología se fusiona con el verso y da lugar a una poesía visual del siglo XXI. En esta nueva forma artística de experimentación, los textos cobran vida gracias a la tecnología y son animados en numerosas ocasiones acompañado de sonidos. Fuente esencial del cine y la publicidad.

El arte de la palabra que acompaña a la poesía Kinética se fusiona con la programación y los lenguajes como Java o Flash para construir nuevas formas de expresión. Ahora la palabra se multiplica en su esencia, la animación que la acompaña hace que cobre sentido más allá de su "capacidad lectora" para pasar a representar en acciones su significado.

1.3.3.7 Los e-books.

Los e-books llaman la atención por su bajo precio y la facilidad para adquirirlos en la red. Así lo recoge la encuesta de Tiendeo.mx, que destaca que el 33% de los lectores consumen libros electrónicos por su bajo precio, mientras que otro 33 por ciento, señala que los consume por la facilidad para comprarlos.

Otra de las razones por la cual los lectores están prefiriendo y optando por los e-books, y se están alejando de los libros tradicionales, es el espacio. Los e-books se almacenan en dispositivos electrónicos en comparación con el libro tradicional que ocupa, en muchos casos, un gran espacio.

1.3.4 Leer en la era digital.

Frente a la producción múltiple y variada, también encontramos que el consumo de textos, fotografías y material audiovisual es polifacético. Hoy leemos más que nunca, pero no necesariamente libros. Tenemos a nuestro alcance, y prácticamente a coste cero, multitud de páginas web, repositorios y blogs que poseen contenidos interesantes y valiosos, algunos incluso iguales o superiores a los de un libro. Todo está en que el lector decida leer y no disipar su atención en la infinidad de distractores y trampas que posibilita la red.

Podemos leer noticias en el “móvil” instantes después de producirse un hecho; también en cualquier periódico en línea o una red social como [Facebook](#) o [Twitter](#). Podemos enviar y recibir información a golpe de clic a través de una tableta, smartphone o computadora. Consultamos obras en línea, realizamos un curso e impartimos un *webinar* en el ordenador de mesa. Decenas de otras acciones las realizamos en el portátil, lo mismo que leer y escribir.

Leer trasciende el libro impreso, leer es un acto que va más allá del formato, del soporte y de la industria editorial. Hoy leemos mediante diferentes ventanas; un libro impreso es tan solo una de ellas. De hecho, generado en un blog o en un curso; a la inversa, un libro puede ser el disparador de un taller o un seminario que, a su vez, puede impartirse tanto en línea como de forma presencial.

Asistimos a una era en la que se lee muchísimo, por la circulación de la información, por el alcance a distintos medios —incluidas las redes sociales—, por el alto grado de alfabetización de la población, etc. Podría pensarse que la lectura no está en crisis ni ha decaído, sin embargo, como ya lo hemos comentado en las primeras partes de este trabajo, donde no sólo sistema educativo, gobierno y políticas internacionales han llevado a la lectoescritura a un estado de gracia, sino que también las redes sociales proporcionan mil distractores para actividades que requieren de soledad y concentración.

Aquí radica el desafío del sector de las nuevas formas de lectoescritura y de las escuelas del siglo XXI: cómo crear las oportunidades y espacios de la conciencia para que el nuevo lector y escritor no sucumba a los impulsos de un mundo cuya principal característica es la búsqueda de saciar la curiosidad y divertir al navegante de internet.

CAPÍTULO 2: Capítulo 2: ¿Cómo armar la torre de Babel? Los métodos y las características para la enseñanza de la lectoescritura.

2.1 Introducción.

Aprender a leer ha sido comparado a un nacimiento intelectual. El conocimiento de la palabra escrita (tanto al leerla como al reproducirla) es el nacimiento cognitivo de los niños a una cultura letrada y escolar, en la cual la trasmisión cultural se hace principalmente mediante textos escritos. Ellos constituyen un vehículo del pensamiento y del conocimiento entre las generaciones, además de integrarse de forma más sencilla a la cultura que pertenece.

Ahora bien, la evolución de los procesos cognitivos necesarios para este aprendizaje de la lectoescritura no cambia cualitativamente cuando los niños pasan del jardín infantil al primer año, sino que va diferenciándose y configurando otros más complejos, que al cabo de algunos años se manifiestan en un cambio cualitativo en la mente de los niños. Esta evolución es necesaria para que alcancen una adecuada comprensión lectora y logren integrarse a los procesos culturales que su contexto les exige.

Desde la perspectiva del presente trabajo hemos preferido emplear el término “lectura inicial”, ya que se limita a describir los procesos cognitivos y psicolingüísticos que los niños deberán emplear en su interacción con el lenguaje escrito para aprender a leer, dejando al margen las variables “externas” de los textos y métodos de enseñanza, variables que si se tomaran en cuenta significarían una gran dificultad debido a las diferencias entre métodos de la enseñanza de la lectoescritura.

Muchos métodos de lectoescritura hablan de etapas o fases de aprendizaje, sin embargo, este trabajo de investigación está de acuerdo con las ideas de Alegría, Morais y Content (1987), quienes critican que se pueda hablar de etapas como procesos completos que se suceden durante el aprendizaje, el aprendizaje no es monótono ni mucho menos lineal. Consideran que ellas (las etapas o las fases, según el método del que se esté hablando) representan distintas estrategias lectoras, que los niños o maestros modifican de manera progresiva, en la medida en que los alumnos dominan algunos procesos de la lectoescritura, pero que pueden aplicarse alternativamente, según sea el grado de dificultad o de desconocimiento de las palabras que tienen que leer. Así, en este trabajo hablamos de “estrategias para consolidar la lectoescritura” y desarrollamos estrategias que los métodos para enseñar a leer y escribir han desarrollado.

2.1.1 Dos grandes vertientes.

2.1.1.1 Métodos sintéticos.

Por medio de estos métodos, se debe adquirir primero conocimientos de las letras o los sonidos. Considerados como los elementos más simples, hay que reunirlos a fin de llegar a todas las combinaciones posibles, es decir, a las sílabas y a las palabras.

Tal y como establece Seeger (1950, 16):

“...este procedimiento está regido por el principio que dice que hay que ir de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil admitiendo que, para el niño como para el adulto, lo simple, fácil, particular, es la letra o el sonido, en oposición con la palabra o la frase, consideradas como elementos complejos y difíciles.”

Para Domínguez Chillón y Barrio Valencia (1997, 48) este tipo de método se caracterizan porque:

“Inducen al niño a comenzar el aprendizaje por unidades mínimas del lenguaje, de modo que para aprender a leer y a escribir debe realizar una operación de suma, síntesis, de los elementos aprendidos de forma aislada. Si las unidades son las letras, nos encontramos con los tradicionales métodos alfabéticos, aquellos que estaban encuadrados en un estilo pedagógico que dio pie al conocido refrán la “letra con sangre entra”, y a las cantinelas que aún hoy sirven para identificar y ambientar el medio escolar infantil: “la ele con la a, la, la ele con la e, le...”. Si las unidades son los fonemas, tenemos los métodos fónicos o fonéticos. Por fin, si las unidades, son las sílabas, hablamos de métodos silábicos. Los métodos fónicos y silábicos comparten rasgos comunes:

1. Tratan de enseñar al niño el código alfabético, es decir, la relación entre las grafías y los fonemas, bien sea de forma aislada, bien en contexto silábico.
2. Entienden que este es el primer paso en la enseñanza de la lectura.
3. Utilizan diversos procedimientos para que el niño establezca una relación sólida entre grafía y fonema: dibujos, gestos, sonidos onomatopéyicos, canciones y cuentos son los más frecuentes.
4. Tratan de crear una red de asociaciones lo más tupida posible, para facilitar el reconocimiento y el recuerdo de la relación fonema y grafía.
5. Siguen un orden preestablecido en la presentación de los fonemas, grafemas o sílabas, de modo que la enseñanza avanza secuencialmente, paso a paso, empezando por las vocales.
6. A medida que se van aprendiendo tales unidades, se van presentando combinaciones que forman primero palabras y después pequeñas oraciones.

Estas palabras y oraciones contienen sólo las unidades ya estudiadas y generalmente se basan en la repetición de la letra o sílaba que se esté estudiando”.

En el mismo orden de ideas, los métodos sintéticos dan primacía a los factores lógicos y técnicos del lenguaje, tal y como nos dicen Lebrero y Lebrero (1999:47) además, añaden: “Se caracterizan por seguir una progresión sintetizadora: inicialmente abordan las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para fusionarlas en las estructuras más amplias (palabra, frase)”. Dentro de los métodos sintéticos nos encontramos con los siguientes métodos que quedan recogidos en el siguiente cuadro:

Cuadro. 2.1. Métodos Sintéticos.

<p>Método alfabético grafemático</p>	<p>Lebrero y Lebrero (1999: 47) dicen que se trata de enseñar “la lectura mediante el nombre de cada una de las letras aisladas de su valor fonético, por orden determinado, para combinarlas después”.</p> <p>Cuetos et. Al. (2003) consideran al método sintético, cuando se parte del método alfabético, como un método aburrido e ilógico para el niño por ejemplo que “eme” con “a” suene “ma”.</p>
<p>Método fonético</p>	<p>Lebrero y Lebrero (1999: 48) a través de este método se enseña “la lectura mediante cada fonema por separado. Incluye la actividad de segmentar y discriminar fonológicamente”.</p> <p>Cuetos et.al (2003) apuestan por este método porque en lugar de las letras se enseña el sonido de cada letra, por ejemplo, la letra “m” suena /m/ y el sonido /m/ con sonido /a/ suena /ma/. Estos autores realizaron un estudio con los niños de 3° de E.I. que habían utilizado el método silábico y otros niños el método fonético y pasaron algunas de las pruebas del método PROESC, PROLEC Y la Prueba de Conocimiento Fonológico, y se obtuvieron mejores resultados con el método fonético.</p>

Método silábico	Lebrero y Lebrero (1999:48) explican que por medio de este método se “enseñan las sílabas aisladas del contexto. Conduce al “silabeo” carente de comprensión por presentarse las palabras rotas en sílabas.
Método Montessori	Chaves (2002) habla del método montessoriano que impulsa principios basados en la libertad, la actividad y la autonomía, asimismo se da gran importancia a los materiales sensoriales. Entre las actividades que propone el método montessoriano son: dibujar el contorno, rellenar figuras geométricas, tocar las letras del alfabeto en lija, componer palabras con alfabeto movable.

Recuperado de “La metodología de la lectoescritura en educación infantil y su influencia en el aprendizaje lectoescritor de los alumnos” de Cristóbal, S. 10 de agosto de 2019. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3204>

2.1.1.2 Métodos analíticos.

El precursor más antiguo de los métodos analíticos lo encontramos en Comenio. En estos métodos, no obstante, uno de los autores más destacados es Decroly quien concibió la lectura como un acto global e ideovisual que se basa en reconocer globalmente las palabras u oraciones.

Según Lebrero y Lebrero (1999:53) este tipo de métodos “dan prioridad a los factores psicológicos y educativos; al resultado final de una comprensión lectora y una escritura que responda a la expresión del pensamiento”.

Domínguez Chillón y Barrio Valencia (1997: 49) definen de la siguiente manera a dichos métodos:

“Los métodos analíticos comienzan la enseñanza del lenguaje escrito por unidades del lenguaje más amplias: unidades léxico, o palabras; unidades sintácticas u oraciones. El camino que se invita a seguir al niño es que a partir del estudio de esas unidades lleguen a analizarlas hasta las unidades mínimas, es decir, hasta las relaciones entre grafema y fonema. La diversidad entre métodos analíticos proviene bien del punto de partida (unidad palabra o unidad oración); bien del camino posterior hacia el análisis (mayor o menor grado de intervención). Los métodos analíticos clásicos parten de la oración, y siguen el rumbo analítico que va marcando

el niño con sus descubrimientos espontáneos de las unidades menores que la frase. Así sucede con el llamado método global, propuesto por Decroly.”

Los métodos analíticos parten del interés del niño; 1) las oraciones con las que se comienza surgen de la conversación colectiva entre los niños. 2) El interés está estrechamente ligado a la significación. 3) Se asientan teóricamente en la percepción global predominante en la infancia. 4) No recurren al apoyo fónico, sino que se basan en el reconocimiento visual”. Algunos autores como Cuetos (2003) ven inconvenientes en dicho método, ya que consideran que en la enseñanza por el método global el aprendizaje es más lento porque cuando los niños se encuentran con una palabra nueva no son capaces de leerla. Aunque algunos niños van descubriendo las reglas de correspondencia letra-sonidos, a otros muchos niños hay que enseñarlos, por lo que se termina convirtiendo en un método sintético. Dentro del método global destaca el método Doman, dicho método según Doman G. (2004) consta de las siguientes fases:

En la primera fase se enseña al niño palabras sueltas, mostrándole cinco carteles con palabras escritas con rotulador rojo con una altura de 7.5 centímetros en letras minúsculas salvo la primera letra de los nombres propios que irán dando paso posteriormente a letras de color negro y algo más pequeñas.

La segunda fase comenzará “una vez que el niño ha adquirido un vocabulario básico de lectura de palabras sueltas está preparado para juntarlas en parejas” (combinaciones de dos palabras). Por ejemplo: camión rojo. (Doman, 2004:125). En la tercera fase se crearán frases; para ello se trata de añadir acción a las parejas. Por ejemplo, mamá está saltando. En la cuarta fase el niño afrontará oraciones que expresan un pensamiento más completo. Por ejemplo; mamá se está comiendo un plátano amarillo. Y, por último, después de los pasos anteriores el niño ya está capacitado para leer un libro infantil.

2. 2 Análisis de los métodos de lectoescritura aparecidos antes del siglo XX.

2.2.1 El método alfabético o de deletreo.

Desde que se inició durante la Antigüedad la enseñanza de la lectoescritura en forma sistematizada, se ha empleado el método alfabético. Este método se viene usando desde las edad Antigua, Media y Moderna, recibió el nombre de alfabético por seguir el orden del alfabeto.

Durante el florecimiento de Grecia (siglo VI a. C. al IV a.C.) Dionisio de Halicarnaso (Asia Menor), en su libro de la composición de las palabras dice: "cuando aprendemos a leer, ante todo aprendemos los nombres de las letras, después su

forma y después de esto las palabras y sus propiedades, cuando hemos llegado a conocer esto, comenzamos finalmente a leer y escribir sílabas por sílaba al principio". Por otra parte, en la vida floreciente de Roma (siglo III a. c. al V d.C.) Marco Fabio Quintiliano aconsejaba: "Que antes de enseñar el nombre de las letras se hicieran ver las formas de las mismas que se adaptasen letras movibles de marfil y se hiciesen ejercicios preparatorios mediante un estilete que debía pasarse por las letras ahuecadas en una tablita, para que se adquiriese soltura de mano". Estas dos ideas y formas de concebir la enseñanza de la lectura se mantendrían como verdades hasta entrado el siglo XV.

A comienzos del siglo XVI España queda en manos de los Reyes Católicos, quienes conscientes la importancia de la educación para el desarrollo del país irán favoreciéndola principalmente en las clases altas. Estas enseñanzas estarán basadas principalmente en las armas y el manejo del caballo, además del latín, gramática, es decir, artes y letras. Se crean así las primeras escuelas en España, las denominadas Escuelas Palatinas. Los contenidos de aquellas enseñanzas se centraban en la enseñanza de la lectura, enseñar a escribir, tocar algún instrumento, jugar al ajedrez, a la pelota, equitación, hablar bien y cortésmente, comer con urbanidad, hablar despacio, llevar las uñas cortas y las manos lavadas, andar seguros y lentos, a ser callados y todas las normas de la buena educación.

Este sistema fue el prescrito, con ligeras variantes, en la casi totalidad de los libros en los que, desde la antigua Roma hasta finales del siglo XVIII en el mundo de habla hispana, se trata del aprendizaje de la lectura, y sólo de la lectura, porque sólo se pretendía que el estudiante pudiera leer, ya que la escritura era una actividad para personas con los recursos para comprar papel y tinta, materiales muy caro para aquella época. Ejemplos de métodos de enseñanza de la lectura tenemos en la España del siglo XVIII: *el Origen de las ciencias, arte nuevo de leer, escribir y contar de Gabriel Fernández Patiño, de 1753, y en el Tratado del origen y arte de escribir bien de Fr. Luis de Olod, de 1766* (Viñao; 1997, 149-197).

Las conocidas cartillas impresas -"beceroles" en Cataluña- en las que se aprendía a leer en las escuelas de la Europa desde el siglo XVI al XVIII se ordenaban en función de este método (incluso las primeras de ellas estaban escritas en latín, no en la lengua materna). Su contenido usual era más o menos por este orden: el abecedario, un silabario (como el silabario de San Miguel), las oraciones más comunes, un catecismo elemental, el orden para acudir y participar en misa (en los países católicos como España) y una tabla de multiplicar. Todo ello en 16 páginas, las cuales no tenían en cuenta la escritura (Serra; 2006, 159-162). Este era el texto oficial, por así decirlo, junto al que otras veces (sobre todo cuando ya se leía de corrido y se era de una clase alta) se recurría a textos y manuscritos, documentos impresos, hasta los también conocidos catones a los denostados pliegos sueltos.

El método alfabético o de deletreo podía seguir la siguiente secuencia de actividades:

- 1- Seguir el orden alfabético para su aprendizaje.
- 2- Cada letra del alfabeto se estudia pronunciando su nombre: a; be, ce; de; e; efe; etc.
- 3- La escritura y la lectura de las letras se va haciendo simultáneamente (sólo para los que podía comprar el material).
- 4- Aprendiendo el alfabeto se inicia la combinación de consonantes con vocales, lo que permite elaborar sílabas., la combinación se hace primero con sílabas directas, ejemplo: be más a= ba; be más e= be, etc. Después con sílabas inversas ejemplo: a más be= ab; e más de= ed; i más ce= ic. Y por último con sílabas mixtas. Ejemplo: be más ele= bel.
- 5- Las combinaciones permiten crear palabras y posteriormente oraciones.
- 6- Después de crear oraciones sencillas (mi mamá) se estudian los diptongos y triptongos; las mayúsculas, la acentuación y la puntuación.
- 7- Este método pone énfasis en la lectura mecánica y posteriormente a la expresiva (que atiende los signos de acentuación, pausas y entonación) y después se interesa por la comprensión. Este método de enseñanza de la lectoescritura es lineal, un tanto lento (ya que se aprende letra por letra) y monótono.

Desventajas.

- 1- Se considera un método de lento progreso, primero se memorizan las letras y después se combinan, después se pasa a la lectura de palabras, hasta por fin llegar a la lectura de oraciones, para pasar al final a la lectura de párrafos.
- 2- Este método no pone énfasis en la comprensión lectora y el acto de leer se convierte en un hecho mecánico.
- 3- El alumno, por dedicar especial atención a la forma, nombre y sonido de las letras desatiende lo principal, que es comprender el significado de la palabra y luego analizar la función que desempeñan las palabras.
- 4- El niño que aprende a leer con este método, se acostumbra a deletrear, por lo que el aprendizaje y comprensión de la lectura es lento para los tiempos actuales en que la rapidez impera, este método puede ser usado más como una herramienta, no como la guía principal (en órdenes actuales).

2.2.2. Método Fonético o Fónico.

Tenemos que remontarnos hasta el periodo histórico de Juan Amós Comenio, quien es considerado el padre de este método. En su libro *Orbis Pictus* (el mundo en imágenes) presenta un abecedario ilustrado que contenía dibujos de personas y animales produciendo sonidos onomatopéyicos (también se le podría considerar como el padre del método onomatopéyico). Así, presenta el dibujo de una oveja y seguidamente dice: la oveja bala y dice ¡beee! Con esta aportación, Juan Amós Comino contribuyó a facilitar la pronunciación de las grafías consonantes, principalmente de aquellas que no poseen sonoridad; permitiendo que se comprendiera la ventaja de enseñar a leer produciendo el sonido de la letra y no su nombre (Arias, 1989).

Sin embargo, este método no llegaría a España sino hasta finales del siglo XVIII y teniendo un lento avance ante el método alfabético, este método no dejaría de tener influencia en territorio español (también el territorio conquistado en América) sino hasta ya entrado el siglo XIX.

Poco a poco, las prácticas tradicionales fueron puestas en entredicho. En respuesta a las demandas familiares, la rapidez y el agrado en el aprendizaje serán dos de los objetivos perseguidos, esto debido a la modificación de procesos y sociedad provocado por la revolución industrial. En cuanto a la lectura, es en el ámbito de las clases acomodadas – enseñanza con preceptor o en colegios – donde primero se generalizarán los juegos, artilugios y abecedarios ilustrados que ya en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX empiezan a introducirse en las escuelas.

A la vez, los escolapios y los maestros del movimiento renovador de San Ildefonso, en Madrid, sustituyen en España el deletreo por el silabeo. Se anuncian métodos que prometen maravillas en un corto espacio de tiempo. Incluso un método declarado oficial, siquiera por breve tiempo, el de Vallejo, partía no ya de la sílaba sino de unas palabras determinadas (Arias, 1989).

Otro tanto sucede con la escritura, que al fin es tomada en cuenta en la educación oficial de la época. Frente a los escribanos y calígrafos defensores de una práctica de lo escrito más cercana al dibujo y la enseñanza con muestras, poco a poco se impuso, en el ámbito escolar, una escritura simplificada, el trazo personal y un aprendizaje más breve y sencillo de una lengua previamente sometida a un proceso de normalización y fonetización ortográfica. Así que el habla sigue teniendo prioridad sobre la letra impresa, aunque a diferencia del método anterior se comienza a trabajar en ello.

La escuela en el siglo XIX tanto en España como en América Latina comienza a establecerse como la institución oficial para impartir educación, sustituyendo a la iglesia. Esta ampliaba la noción de aprendizaje hasta incluir en ella progresivamente – primero en la teoría, después en la práctica – no ya la lectura expresiva y la copia, sino la comprensiva, con explicaciones y preguntas, y la silenciosa -antes reservadas al bachillerato-, el dictado e imposición de las normas ortográficas, la correspondencia epistolar y, con el tiempo, incluso la redacción o el breve texto libre. A lo largo del siglo XIX fue consolidándose un nuevo nivel educativo, una nueva escuela previa a la elemental. Su configuración abrió de inmediato el debate acerca de su naturaleza, en relación con esta última, así como el de a quien correspondían los primeros aprendizajes de la lectura y la escritura.

Por este motivo, hacer de la lectura el eje de la escuela, no significaba lo mismo que en la escuela tradicional. Otra rama incipiente de lectores eran las mujeres, que conformaban una parte sustancial y creciente del nuevo público, por lo que la discrepancia entre los índices masculinos y femeninos de alfabetización fue decreciendo. Las clases trabajadoras, de igual modo, empiezan a demandar obras que permitieran la formación continuada de los adultos, aunque la carga laboral que tenían, determinaban sus hábitos de lectura.

El proceso que sigue la aplicación del método fonético o fónico es el siguiente (Arias, 1989):

1. Se enseñan las letras vocales mediante su sonido utilizando láminas con figuras que inicien con las letras estudiadas.
2. La lectura se va atendiendo simultáneamente con la escritura.
3. Se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, etc. cuyo nombre comience con la letra por enseñar, por ejemplo: para enseñar la m, una lámina que contenga una mesa o de algo que produzca el sonido onomatopéyico de la m, el de una cabra mugiendo m... m...etc.
4. Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas como; c, ch, j, k, ñ, p, q, w, x, y, etc., se enseñan en sílabas combinadas con una vocal, ejemplo: chino, con la figura de un chino.
5. Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas; ma, me, mi, mo, mu.
6. Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras: ejemplo: mamá ama memo, etc.
7. Al contar con varias palabras, se construyen oraciones ejemplo: Mi mamá me ama.

8. Después de las sílabas directas se enseñan las inversas y oportunamente, las mixtas, las complejas, los diptongos y triptongos.
9. Con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, atendiéndolos signos y posteriormente se atiende la comprensión.

Ventajas.

1. Es más sencillo y racional que el método alfabético, evitando el deletreo.
2. Se adapta con facilidad al castellano por ser éste un idioma fonético, la escritura y la pronunciación son similares, se lee tal como está escrito.
3. Como el enlace de los sonidos es más fácil y rápido, el alumno lee con mayor facilidad.
4. Se aumenta el tiempo disponible para orientarlo a la comprensión de lo leído.

Desventajas.

1. Por ir de lo desconocido (el sonido) a lo conocido (la palabra), puede ser complicado de aprender en el inicio de la enseñanza.
2. Por atender los sonidos, las sílabas y el desciframiento de las palabras descuidan la comprensión, aunque se pretenda lo contrario.
3. La repetición de los sonidos para analizarlos vuelve el proceso mecánico restando con ello el valor al gusto por la lectura.
4. Requiere que el profesor domine el método y prepare material de apoyo, como láminas que posean imágenes que refuercen el aprendizaje del fonema, lo que lo hace un método caro.
5. Es el mejor método de los denominados sintéticos dado que en el idioma castellano la mayoría de los fonemas solamente poseen un sonido, pero existe dificultad al enseñar los sonidos de los fonemas: c, g, h, q, x, y, w., ya que existen otras letras con ese mismo sonido, lo que provoca confusión en los estudiantes.
6. Este método se presta más para la enseñanza de la lectura, la escritura se atiende, aunque de forma muy escasa y hay confusiones con los fonemas c, g, h, q, x, y, w.

2.2.3 Método Silábico.

El método silábico es una derivación del método fonético, fue difundido en el siglo XVIII por Federico Gedike y Samiel Heinicke. Las unidades claves empleadas en la enseñanza de la lectura son las sílabas. Cuando se utiliza en relación con los idiomas alfabéticos, antes de presentar las sílabas, suelen enseñarse, con ayuda

de palabras y cuadros, la forma y el sonido de algunas o de la totalidad de las vocales, las que se pronuncian primero como parte de una palabra o sílaba y, más tarde, en forma aislada (Estalayo y Vega; 2003).

Se utilizan cartillas preparadas conforme para mecanizar y facilitar en proceso de enseñanza, las sílabas se aprenden mediante repetidos ejercicios de reconocimiento y pronunciación. Otros tipos de cartillas de mejor calidad contienen cuadros que permiten establecer asociaciones significativas entre vocales y consonantes. Una vez pasada la primera lección, pueden hacerse ejercicios sobre la composición de frases, con palabras y sílabas ya enseñadas que tengan relación con la sílaba aprendida en clase (Estalayo y Vega; 2003). Tales ejercicios ayudan a los y las estudiantes a descifrar las frases, o bien, la enseñanza de palabras puede continuar durante algún tiempo antes de enseñarles a leer frases. Aquí surge una de las principales críticas a este método: que recarga demasiado trabajo la memoria del o la estudiante en las primeras etapas.

A continuación, se presenta parte del proceso del método silábico (Estalayo y Vega; 2003):

- 1) Se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura.
- 2) Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para estimular el aprendizaje.
- 3) Cada consonante se combina con las cinco vocales en sílabas directas así: ma, me, mi, mo, mu.
- 4) Cuando ya se cuenta con varias sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones.
- 5) Después se combinan las consonantes con las vocales en sílabas inversas así: am, em, im, om, um y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones.
- 6) Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas.
- 7) Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica y la expresiva.
- 8) El libro que mejor representa este método es el silabario.

Ventajas.

1. Omite el deletreo del método alfabético y la pronunciación de los sonidos de las letras por separado, tal como lo propone el método.
2. Sigue un orden lógico en su enseñanza y en la organización de los ejercicios. Se va lo particular a lo general.
3. Las sílabas son unidas sonoras que los sentidos captan con facilidad.

4. Se adapta al idioma castellano, siendo una lengua fonética y con base silábica.
5. Es fácil de aplicar y los alumnos lo captan fácilmente.

Desventajas.

1. Por ir de lo particular a lo general se rompe el sincretismo de la mente infantil.
2. Al partir de las sílabas es abstracto y artificioso, por lo que su motivación se hace muy difícil y no se puede despertar el interés en el niño. Se convierte en tedioso o mecánico.
3. Aun partiendo de la sílaba, el aprendizaje es muy lento.
4. Por ser muy mecánico, da lugar a que se descuide la comprensión lectora.

2.2.4 Método de Palabras Normales.

Al igual que el método Fonético se atribuye a Juan Amós Comenio, pues en su obra *Orbis Pictus* dijo que la enseñanza de cada grafía iba acompañada de una imagen, la cual contenía la primera grafía que se quería estudiar, o contenía el dibujo del animal que, hacia un sonido, el cual al utilizarlo como onomatopéyico les permitía a los niños relacionarlo con el dibujo y el punto de articulación.

Juan Amós Comenio abogaba por el método de palabras normales y aducía que cuando las palabras se presentan en cuadros que representan el significado, pueden aprenderse rápidamente sin el penoso deletreo corriente que es una agobiadora tortura del ingenio. Este método consiste partir de la palabra normal denominada también generadora o generatriz, la cual se ha previsto antes, luego se presenta una figura que posea la palabra generadora, la palabra generadora se escribe en la pizarra y los alumnos la escriben en sus cuadernos. Luego es leída para observar sus particularidades y después es separada en sílabas, además de ser separadas en letras las cuales se mencionan por su sonido (Estalayo y Vega; 2003).

Características:

- 1- Este método es analítico - sintético por partir de la palabra a la sílaba y de esta a la letra; y sintético porque también va de la letra a la sílaba y de esta a la palabra.
- 2- Para la enseñanza de cada letra nueva, dispone de una palabra normal nueva.
- 3- La palabra normal constará de una consonante nueva, si acaso lleva otras serán ya conocidas por los educandos.

- 4- Oportunamente se puede enseñar también la escritura con la letra cursiva.
- 5- En la enseñanza de la escritura debe enfatizar el dictado, el cual servirá de comprobación si el alumno está aprendiendo a escribir o no.

El proceso que sigue el método de palabra normales es el siguiente:

- 1- Se motiva el aprendizaje de las letras vocales independientemente de las consonantes.
- 2- Se presenta una lámina con la figura deseada u objeto del que se va hablar.
- 3- Se enseña a través de la motivación: se parte de la conversación sobre el objeto presentado en la ilustración, para extraer la palabra normal (generadora o generatriz), también puede ser una canción, un poema, una adivinanza relacionada con la palabra.
- 4- Los alumnos y alumnas dibujan la ilustración en sus cuadernos.
- 5- A continuación, escriben la palabra que copian del cartel o la pizarra.
- 6- El o la docente lee la palabra con pronunciación clara y luego los alumnos en coro por filas e individualmente también la leen.
- 7- Los niños y las niñas escriben la palabra en sus cuadernos.
- 8- Análisis de la palabra normal en sílabas y letras, para llegar después a la letra que se desea enseñar: Ejemplo: Palabra normal mamá. Después se pasa al análisis por tiempos y unidades silábicas ma – má. Por último, se pasa a las unidades fonéticas (sonidos) m - a - m - á (nombre de las letras).
- 9- Escritura de los análisis y los sonidos por alumno en sus cuadernos.
- 10- Escritura de la letra por enseñar en este caso es la m.
- 11- Combinación de la letra m con las cinco vocales, formando las sílabas: ma, me, mi, mo, mu, y la lectura y escritura en la pizarra y en los cuadernos.
- 12- Combinación de las sílabas conocidas para formar otras palabras: ama, mima, amo, memo, meme.
- 13- Lectura y escritura por los alumnos en la pizarra y después en sus cuadernos de las palabras estudiadas.
- 14- Formación de oraciones con las palabras conocidas, ejemplos: mi mamá me ama, amo a mi mamá.
- 15- Lectura y escritura de las oraciones por los alumnos en la pizarra y luego en sus cuadernos.

Ventajas

- 1- La cualidad más importante del método es que se basa en la capacidad sincrética o globalizadora del niño y por consiguiente sigue un proceso natural del aprendizaje de los niños.
- 2- Fomenta la comprensión de la lectura, desarrollando una actitud inteligente y un profundo interés por la lectura como fuente de placer y de información.

- 3- Es económico, al facilitar la enseñanza sólo con el uso de la pizarra, yeso, papel y lápiz e imágenes.
- 4- Facilita a leer y a escribir simultáneamente con bastante rapidez.
- 5- Permite que los alumnos tengan la oportunidad de observar diariamente el avance del proceso de su propio aprendizaje y de apreciar su propio progreso en la lectura y escritura.
- 6- El hecho de combinar la lectura y la escritura con la práctica del dibujo ayuda a la retención de lo aprendido.
- 7- Al permitir que la escritura sea simultánea a la lectura, además de la vista y el oído, participa en el aprendizaje los sentidos del tacto y la motricidad.
- 8- Facilita la organización en grupos de estudio: mientras unos escriben y otros leen, los atrasados aprenden a leer con el maestro. O los más atrasados contribuyen al aprendizaje de los más lentos, reforzando así sus propios aprendizajes.

Desventajas

- 1- No desarrolla la capacidad de autonomía para identificar las palabras con rapidez.
- 2- Gran parte de los alumnos requiere de ayuda especial para adquirir las técnicas y poder identificar los elementos de las palabras.
- 3- Potencia el aprendizaje de la lectura mecánica y descuida la comprensiva.
- 4- No atiende a las leyes de percepción visual pues descuida que niños y niñas perciban más fácilmente las diferencias que las igualdades.
- 5- Es poco atractivo para niños y niñas, por abstracto, pues para ellos la palabra suelta y con mayor razón las sílabas y las letras, no tienen significado.

2.3 La revolución educativa del XX. Los métodos de lectoescritura de la Escuela Nueva.

2.3.1 El método global.

El método global es de reciente aplicación, especialmente el introducido por Ovidio Decroly, uno de los pedagogos más importantes de la llamada Escuela Nueva. Se ha investigado que los precursores de este método fueron: Jacotot (1770-1840), el religioso Fray José Virazloing (1750) y Federico Gedike. Este método data del siglo XVIII, aunque fue hasta el siglo XIX que se organizó definitivamente (Hendrix; 1980).

Decroly nació el 23 de Julio de 1871 en un pueblo del Flandes Oriental denominado Ronse (Renaix). Estudió medicina en la Universidad de Gante, donde se especializó en psiquiatría; fruto de estos estudios nació la idea de crear una institución para el cuidado de deficientes mentales procedentes de clase media, que se concretó en la creación del Instituto Decroly, que fue, a partir de 1901 el primer centro experimental

de psicología de Bélgica; posteriormente en 1907, fundó la famosa École de l'Ermitage en Bruselas, donde se iba a experimentar con alumnos llamados "normales"; una metodología basada en los principios pedagógicos que se extrajeron de la experiencia del Instituto (Hendrix; 1980).

Su dedicación profesional e intereses estuvieron enfocados a la vida, en el sentido biológico y humano; a la humanidad, entendida como el conjunto de hombres en sociedad; y en el niño, a quien dedicó todo su esfuerzo.

Decroly fue uno de los impulsores de la escuela nueva, desarrollando una alternativa educativa integral que se aproxima a la realidad escolar con un triple enfoque:

1. Formuló principios psicopedagógicos sobre el aprendizaje.
2. Presentó procesos didácticos para desarrollar una teoría de la enseñanza.
3. Propuso un programa alternativo de contenidos educativos.

Decroly es considerado el padre del "método de oraciones completas o método global". La escuela Decroly (1907) tal como se le conoce corrientemente, adquirió desde su fundación gran prestigio internacional, siendo una de las escuelas nuevas europeas de mayor renombre. Pero, a diferencia de otras integradas en dicho movimiento renovador, hoy subsiste, y su fama no ha decrecido, muchos maestros, pedagogos, psicólogos y educadores de todo el mundo, deseosos de acercarse a las raíces de la pedagogía de Decroly la visitan cada año.

El centro, que acogía a más de 900 alumnos, desde los dos años y medio hasta los dieciocho y más de 50 profesores, está enclavado en un lugar privilegiado de la ciudad de Bruselas. Por un lado, junto al inmenso y maravilloso bosque de Soignes (Bélgica) que permite la observación de la naturaleza, las estaciones, el trabajo forestal, los campos... Por otro, junto a un barrio popular que, poco a poco, se está convirtiendo en residencial por el éxodo hacia el sur de la burguesía francófona (Hendrix; 1980). En la época de la fundación esta zona constituía un paraje semirural, en el que sus moradores se dedicaban a la agricultura y a la artesanía. Aún hoy perviven algunos artesanos, hortelanos y pequeños ganaderos, así como el mercado de los lunes y una feria de ganado en septiembre... Este medio natural y social constituye un valioso recurso educativo que la escuela aprovecha.

La Escuela Decroly contaba con sus tres amplias torres antiguas, ubicadas en zonas vecinas, una de las cuales, el Ermitage, que da nombre a la escuela, fue adquirida por la familia Decroly en 1927. Estos edificios acondicionados para realizar las diversas funciones educativas, están en vías de renovación. Además, cuenta con dos edificios viejos, construidos respectivamente en 1932 y en 1960, para albergar

clases, talleres de impresión y cerámica, laboratorios, un comedor polivalente (que puede transformarse de forma muy original en sala de actos, teatro, etc.) y un gimnasio. Sorprende su arquitectura de estilo austero y sencillo, pero, eso sí, concebida con una clara y profunda visión pedagógica.

Decroly sustenta que el descubrimiento de las necesidades del niño permite conocer sus intereses, los cuales atraerán y mantendrán su atención y así, serán ellos mismos quienes busquen aprender más. Por ello tanto la relación enseñanza-aprendizaje y la relación maestro-estudiante se basa en hacer simple lo complejo a partir de materiales y ejercicios que el niño tome como motivadores para el desarrollo de su aprendizaje.

En la concepción Decroliana de la educación la observación activa del medio es el método a seguir, contenidos y aprendizajes deben estar relacionados entre sí, mas no separados. Resultaba importante facilitar la formación intelectual, hacerla entendible al estudiante, por eso se debe comenzar de lo más sencillo hasta llegar a lo más abstracto.

2.3.1.1 Centros de interés en la metodología Decroly.

La Escuela Decroly practicaba una verdadera “pedagogía del interés” que implicaba métodos deliberadamente activos, sin someterse a una jerarquización de temas partiendo de lo simple (o de lo que a menudo se cree equivocadamente que lo es) y hacia lo más complejo (Decroly y Boom; 1965). La psicología globalista de Decroly, que un siglo de investigación ha confirmado, permite partir de los temas propuestos por los mismos niños, con la condición de que el maestro sepa qué técnicas, qué nociones, qué referencias es conveniente introducir en cada momento favorable en el desarrollo intelectual de los niños.

Del maternal al segundo curso de primaria (2,5 a 8 o 9 años), los alumnos trabajan unos centros de interés ocasionales a través de las llamadas “sorpresas”, es decir, objetos diversos que les han atraído la curiosidad en su medio familiar o en su entorno. Una fruta, un animal doméstico, pueden ser objetos de observación que a través de un examen sensorial proporcionarán datos concretos. En la escuela estos objetos son examinados sensorialmente. En primer lugar, se trabaja la observación. Con los ojos cerrados o vendados se profundizan en sus cualidades: se palpan, se pesan, se huelen, si es posible se saborean. Luego se miran. A veces se parte de los objetos embalados para pasar después a un examen atento de estos al descubierto. Se tiene presente siempre que las mejores observaciones son aquellas que parten de una intervención plurisensorial, de ahí la estrategia de no centrarse únicamente en la vista que es el órgano cotidianamente más utilizado (Decroly y Boom; 1965).

Con la observación, basada en la percepción y la sensación, los alumnos adquieren el reconocimiento de las cualidades sensoriales de los objetos y se introducen progresivamente en el cálculo y la medida, en las nociones de peso, de longitud, de capacidad, de volumen, es decir, en una evaluación cuantitativa. Las unidades de superficie utilizadas por los más pequeños pueden ser, según ellos mismos convengan, la mano, el brazo, la envergadura del cuerpo, el largo de un pupitre, etc. La representación de estas medidas sobre un papel dará paso a otro tipo de medida más simbólica y, poco a poco, se pasará a usar otras abstractas y universales, todas estas nociones, aunque no lo parezcan, se usan después en la lectoescritura.

Mediante la asociación se realizan ejercicios de comparación de los objetivos (y más tarde de los sucesos) según unos criterios establecidos previamente, por ejemplo, mediante diferencias y semejanzas (o más adelante en relación al tiempo y al espacio). En el proceso de asociación se relacionan los conocimientos adquiridos previamente en la observación para ordenar, comparar, seriar, tipificar, abstraer, generalizar (Decroly y Boom; 1965). Los resultados de la observación y asociación se nos muestran en las cajas y paneles clasificadores de las clases. A medida que avanza el curso escolar las clases se van llenando con los objetos y materiales de ocasión aportados y trabajados por los escolares, y nos aparecen como pequeños museos llenos de vida.

La observación y la asociación están estrechamente interrelacionadas con la expresión concreta y la expresión abstracta. Sería impensable trabajar la observación sin el lenguaje oral. La observación y asociación permiten al escolar ampliar y afinar su vocabulario. Precisamente, en la Escuela Decroly con la ayuda del adulto que introduce un diálogo apropiado, los más pequeños aprenden a nombrar las percepciones con una terminología científica. El dibujo de observación fiel al objeto estudiado, apoya sólidamente el análisis que, poco a poco, se conjuga con el trabajo manual y el lenguaje escrito. La expresión oral y escrita vinculada a la observación y asociación inducen al alumno al rigor, la precisión y la exactitud.

La enseñanza de la lectura y escritura se presentan correlacionadas. En ambos casos se empieza por un proceso global al cual sigue una fase analítica para terminar en un procedimiento deductivo. Las frases que se trabajan en la lectoescritura surgen de la vida del aula de la clase o de los trabajos de observación de los centros de interés (Decroly; 1927). Eso conlleva que los alumnos vean su utilidad. A menudo, las sorpresas engendran proyectos de jardinería, cocina, juegos, maquetas, excursiones. A partir de los 8 o 9 años, los alumnos ya son capaces de prever las actividades de un trimestre; después, de todo un año. Los profesores les van entrenando a partir de estas edades a construir, primero individualmente y más tarde en grupo, un plan de trabajo desde la primera quincena de septiembre.

El globalismo, en el sentido psicológico del término, ha producido todos sus efectos; así, cede desde entonces la plaza a la coordinación. Los intereses de los niños van derivando en temas que serán analizados sobre el eje de la observación, asociación y expresión en función de la realidad estacional y de las modalidades de aproximación (Decroly; 1927).

Un centro de interés es la síntesis entre las exigencias del respeto a las aspiraciones propias del niño y las presiones de la formación intelectual que exige el contexto en que se desarrolla el niño. El centro de interés se organiza a partir de las siguientes fases (Decroly; 1927):

1. Observación como punto de partida de las actividades intelectuales y base de todos los ejercicios; debe ser continua y de llevarse a cabo en el medio natural.
2. Asociación:
 - a. De las dimensiones espaciales.
 - b. De las dimensiones temporales lejanas.
 - c. Asociaciones tecnológicas (empleo de materias primas, adecuación al medio).
 - d. Relaciones de causas y efecto.
3. Expresión, abarca todo aquello que permita la manifestación del pensamiento de modo accesible a los demás.
La enseñanza debía organizarse de acuerdo a estas consideraciones, así el alumno ejercería de manera activa sus capacidades intelectuales para adaptarse felizmente a su ambiente humano y físico.

Pero, ¿cómo se puede transformar el trabajo para llegar a esto? Decroly (1927) sugiere:

1. Crear centros de interés concentrando la enseñanza en torno a temas atractivos para los alumnos. Los contenidos deben estar relacionados con: las necesidades primordiales del niño (alimento, protección, contra la intemperie y los peligros, descanso y diversión); con su ambiente (familia, escuela, sociedad, plantas, animales, agua, aire, sol, etc.)
2. Clasificar a los niños para que las clases sean homogéneas.
3. Las aulas no deberán exceder los 30 estudiantes.

La aportación más valiosa del método Decroly es la utilización del método global en la enseñanza de la lecto-escritura, teniendo como piedra angular del método el interés y la observación (Hendrix; 1980). La actividad sensorial del niño será importantísima a la hora de iniciar la enseñanza de la lectoescritura. Otros

postulados del método Decroly son: la supresión de un horario fijo y la propuesta de una enseñanza cíclica para los centros de interés, para que en cada curso se desarrollen nociones de las distintas asignaturas, estamos hablando de lo que hoy conocemos como transversalidad.

Decroly dijo que este método “se basa en los principios de grandes pedagogos de todos los tiempos, pero también adopta un carácter científico”, también mencionaba que no se trataba “realmente de métodos nuevos, sino de otra concepción del método, el cual no debe considerarse como inmutable y definitivo, como el mejor, sino como algo que debe evolucionar y perfeccionarse constantemente” (Decroly; 1927).

En Bélgica el método global fue aplicado aproximadamente en 1904 en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por el Dr. Ovidio Decroly, este método es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly. El doctor Decroly afirma que sólo se puede aplicar el método Global analítico en la lectoescritura si toda la enseñanza concreta e intuitiva se basa en los principios de globalización en el cual los intereses y necesidades del niño y la niña son vitales cuando se utilizan los juegos educativos que se ocupan como recursos complementarios para el aprendizaje de la lectoescritura, es decir, que toda la educación esté basada bajo los principios del globalismo de Decroly.

El método Decroly o el método global o el método de lectura ideovisual (llamado así porque se basa en las ideas y la visualización de las palabras) parte de la frase y la palabra para llegar, por el análisis, a la distinción de la palabra, la sílaba y el fonema. Las frases que se trabajan en la lectura siempre salen de la observación directa, después de la asociación y siempre precedidas de un dibujo que es observado. El método posee múltiples ventajas para el escolar, aparte de ser un método natural que se ajusta a su psicología, pues permite la vinculación de la lectura con la vida misma y posibilita la relación de la lectura y del lenguaje con su vida afectiva. También facilita una percepción visual más rápida y una mayor comprensión lectora.

El método global es analítico, en él, Decroly (1927) contempla las características del pensamiento del niño que ingresa a primer grado. A esa edad el niño percibe sincréticamente cuanto le rodea. El sincretismo es un tipo de pensamiento característico de los niños; en la mente de los mismos todo está relacionado con todo, pero no de acuerdo con los conceptos adultos de tiempo, espacio y causa, sino con su concepción infantil del mundo. Las formas a esta edad son totalidades que su pensamiento capta antes que los elementos o partes que lo integran; el sincretismo se caracteriza por lo siguiente (Hendrix; 1980):

1. Percibe antes, mejor y más pronto las diferencias de formas que las semejanzas en los objetos.

2. Percibe antes y con mayor facilidad los colores que las diferencias de formas en los objetos.

3. No percibe con facilidad las pequeñas diferencias. Por ejemplo: para un niño de cinco años la mayoría de las frutas son iguales, es decir redondas. Algo similar le ocurre cuando se le presentan las frases u oraciones siguientes:

“1.-Mi papá come 2.- Mi mínimo monono

4. No siente espontáneamente la necesidad de analizar las partes de un todo, sino que es conducido a realizar esa operación mental.

5. Todo niño es intuitivo, a los 5 y 6 años percibe aún en forma global; por esto descubre primero las diferencias que las semejanzas.

El método global no agota prematuramente al educando con ejercicios de análisis mecánicos, como lo hacen otros que apresuran el análisis de los elementos de la palabra y conducen a asociaciones artificiales, métodos carentes de efectividad y dinamismo.

La enseñanza de la lectura y escritura en el método global debe partir del caudal del lenguaje oral que el niño posee al llegar a la escuela, el cual se irá enriqueciendo y acrecentando gradualmente a través de sucesivas lecciones. El método global consiste en aplicar a la enseñanza de la lectura y escritura el mismo proceso que sigue en los niños para enseñarles a hablar. El niño y la niña, gracias a su memoria visual, reconoce frases y oraciones y en ellas las palabras. También de manera espontánea establecen relaciones y reconoce los elementos idénticos en la imagen de dos palabras diferentes y a la hora de escribir el nombre de esas dos palabras diferentes. La palabra escrita es el dibujo de una imagen que evoca cada idea. Los signos dentro de las palabras tienen un sentido, y de su presentación escrita son transformados en sonidos al hablar, y el hecho de comprender enteras las palabras y la oración permite una lectura inteligente y fluida desde el principio, lo que favorece la comprensión global de un texto al leerlo.

2.3.2 Método Montessori.

El interés de María Montessori por desarrollar una filosofía pedagógica revolucionaria ante el sistema tradicional que rompiera con los sistemas convencionales de enseñanza de la época, primeramente, no nace por un interés únicamente pedagógico, sino que parte de sus estudios científicos fundados en un interés profundo por el desarrollo biológico del ser humano en especial del niño.

María Montessori nace en Italia en 1870 en la provincia de Ancona. Su carrera de médica la llevó a ser la primera profesional de Italia en su área (Montessori; 2003, 14-48). El trabajo con niños “con retraso” u hoy en día con necesidades educativas especiales, le abrió el camino hacia la lucha por acudir y atender a estos niños y niñas despojados de privilegios, fijando su mirada en ellos/ellas y en el cómo poder ayudarlos a desarrollarse y desenvolverse en la sociedad.

Es de esta manera que nace la hoy tan mencionada “Filosofía Montessori” o “Método Montessori” con el objetivo, en un principio, de ofrecer a niños y niñas con NEE (Necesidades Especiales) y en riesgo social, una educación diferente y consiente de no concebirlo como un adulto pequeño, sino como un ser único con intereses propios, con necesidades (acordes a sus etapas de crecimiento), con gustos e ideales, un ser que necesita desarrollarse tanto física, social, cognitiva y psicológicamente.

A finales del siglo XIX sus investigaciones y estudios dejaron de ser únicamente científicos (sin dejarlos completamente) para pasar al área de la educación. En sus inicios su experiencia como profesora de antropología fue dándole cada vez más fuerza a este interés por la pedagogía, ya que a raíz de sus observaciones en diferentes aulas y su experiencia como docente, es que nace la idea de enviar una carta a algunos gobiernos de la época expresando sus ideas, llamando a un estado de conciencia para tomar en cuenta al “niño” como un ser al cual se le debe otorgar toda la atención posible ya que ellos serían los hombres capaces de cambiar el futuro, y la base estaba en mejorar su educación desde sus años iniciales, en palabras de María había que “descubrir al niño” (Montessori; 2003, 14.48).

Sus bases biosociológicas fueron las que fundaron esta filosofía educativa. La pedagogía científica basada en la observación fue su principal arma para ir mejorando sus métodos educativos, y de esta forma llevarla a plantear los principios que regirían su filosofía, como lo son: *“El principio de libertad, el principio de actividad, el principio de individualidad y el principio de independencia”* (Standing, 2002), sin dejar de mencionar que a pesar de su formación científica, creyente en Dios, sus fundamentos poseen una gran influencia religiosa, ya que a pesar de ser un ser biológico el niño posee una fuerza interior de origen espiritual que lo lleva a manifestar sus intereses por los objetos del mundo exterior.

Es así como el 6 de enero de 1907 inauguró “Case dei Bambini”, idea que nace a partir de ayudar (primeramente, como oficial de médico de higiene) a niños y niñas de familias de obreros en Roma (Montessori; 2003, 14-48). El método Montessori ofrece una nueva propuesta educativa que emerge de una forma no convencional y derribando adversidades, tanto de género como culturales, además de las

contrariedades que traería consigo el iniciar una nueva mirada al mundo de los niños.

Para María Montessori la educación debe ser la herramienta transversal para la vida que le entregaría al hombre lo necesario para lograr desarrollarse íntegramente desde sus años iniciales, y sobretodo prestando gran atención en el ser mismo. A partir de ello Montessori comienza a cuestionarse sobre los métodos tradicionales educativos, dando cuenta que en ellos no existían ganas de satisfacer las necesidades de los estudiantes, sino más bien cumplir con el programa de contenidos establecidos (algo que aún sucede en la actualidad), dejándolos ajenos a la vida misma. Nos dice: “El mundo de la educación es una especie de isla, donde los individuos, separados del mundo, se preparan para la vida permaneciendo extranjeros de la misma” (Standing; 2002). A partir de esto, para María Montessori nace la necesidad de estudiar al ser desde sus más profundos intereses hasta su relación con el mundo exterior.

“El niño constructor del hombre” es así como debe ser considerado según María Montessori, y al mismo tiempo haciendo un llamado a padres, madres, profesores, profesoras, adultos en general, a considerarlo de esta forma, llamándolos a dejar de lado su rol sobre protector donde ...*“en vez de vestirlos, se les enseñe a vestirse, en vez de darles la comida, se les ayude a saber cómo tomar una cuchara, “cuando éstos se convengan de que no son los constructores, sino simplemente los colaboradores de la construcción, podrán cumplir mejor su propio deber y ayudarán al niño con más amplia visión”* (Lillard, 1977).

Para dar fortaleza a este método María Montessori desarrolló gran parte de sus estudios pedagógicos en base al planteamiento de “periodos sensibles” del niño o la niña. Para desarrollar esta idea basó sus estudios en la teoría de periodos sensitivos de Hugo Vries, quien trabajó con animales. Para María la idea es “Hacer ejercicios según la necesidad de su presente sensitivo” esto significa que *“en cada etapa de desarrollo el niño o la niña van desarrollando un interés por conocer o realizar ciertos ejercicios (...), instantes en que el niño es sensible hasta un grado increíble hacia un actividad o interés en particular”* (Standing; 2002), por ejemplo: el interés de la adquisición de la escritura, la que ocurre aproximadamente entre los 3 y 5 años de edad , en esta etapa el niño o la niña se acercará tomará un lápiz y comenzará a descubrir lo que puede hacer con este y lo que puede lograr, la repetición de ciertos movimientos se intensificarán (manejo del movimiento, manejo distal, creación de formas, etc.), el interés por este ejercicio en esta etapa se acentúa, se sensibiliza a tal grado de querer lograr la perfección (esto se deja entrever en la repetición e imitación de movimientos), que en este caso desencadena en la adquisición de los grafemas.

A lo que llama María Montessori es a poner atención a estos “periodos sensitivos” y desarrollar lo que se debe desarrollar en el momento indicado de acuerdo a la sensibilidad que el niño o niña está cursando, ya que no será lo mismo si se le intenta despertar ese interés por la escritura años más tarde, puede que el logro se alcance, pero no alcanzará la perfección necesaria.

El proyecto educativo que María Montessori construyó fue desarrollado para desenvolverse en tres momentos: 1) El psicológico: donde desarrolla su teoría del desarrollo humano. 2) El Metodológico: donde desarrolla su teoría de la mente absorbente. 3) el Filosófico, en el cual se encuentran los periodos sensitivos, los cuales son: orden, lenguaje, refinamiento de los sentidos, refinamiento y desarrollo del movimiento.

2.3.2.1 Lectura y escritura en Montessori.

Montessori llamó a su metodología para la enseñanza de la lectoescritura como “método natural”, en él, la pedagoga italiana buscaba erradicar todo aquello que tuviera aires de métodos tradicionales.

Este método comienza con la escritura, se busca ser parte de lo que hay en el interior del infante, de lo que conoce, de lo que piensa, de todo aquello que habita en su espíritu y que él trata de exteriorizar; en el aprendizaje de la lectura, la palabra aparece como algo que se conoce y que se tiene que comprender. Montessori partía de la idea de que es más fácil aprender el alfabeto mediante la simultaneidad y enseñanza de imágenes sensoriales diferentes (táctiles, visuales, auditivas, motrices-orales, motrices-gráficas). Montessori aseguraba que el niño comienza a leer y a escribir por el simple hecho de rodearlo en un ambiente lleno de estímulos, en el cual han sido colocados letras con papel de liga (alfabeto rugoso para mayor estimulación, en este ejercicio de las yemas de los dedos), alfabetos móviles, juegos, etc.; dicho contexto se complementará con la actitud del maestro que buscará fomentar la curiosidad del niño, contestando todas sus preguntas y usando un vocabulario que el infante se pueda apropiarse (Hainstock, 1971).

Antes de comenzar la enseñanza de la lectoescritura, María Montessori comienza un proceso de maduración en el lenguaje en los primeros tres años de vida del infante, desarrollando los órganos relacionados con esta actividad humana. Así se comienza a desarrollar la audición, la vista, el tacto, el guiar los primeros balbuceos, hasta llegar a la adquisición del lenguaje por parte de los niños.

2.3.2.2 Desarrollo y enseñanza de la lectura en el sistema Montessori.

En una primera instancia los niños y niñas utilizan sus manos para reconocer sensorialmente la forma de las letras. Esto se lograba construyendo alfabetos con papel de lija, ya que la rugosidad del material permite a los niños experimentar de forma sensitiva el trazo de cada letra. Al mismo tiempo que se desarrolla la memoria sensorial, se enseña el sonido de cada letra, lo cual refuerza el aprendizaje en dos canales de percepción. Después de experimentar el trazo de las letras con los dedos se pasa al trazo de las mismas con lápiz. Ya para finalizar esta etapa se comienza a juntar consonantes y vocales para formar sílabas, después se pasa al aprendizaje de palabras, luego el de las frases y al final se llega al trazo y la lectura de una frase o pequeño texto.

Introducir al niño a la lectura es como llevarlo de la mano, pensaba Montessori, pero el niño sabe lo que quiere leer y lo que busca saber, es importante la preparación del contexto o ambiente de aprendizaje para dar inicio a la exploración que da inicio con ejercicios que se desarrollan en la vida diaria. A través de estos ejercicios en las primeras etapas del desarrollo infantil se ejercita el control del movimiento, la coordinación de ojos que es necesaria para leer y manos que es necesaria para escribir.

Una de las dificultades de aprender a escribir consiste en adquirir la habilidad para tomar correctamente el lápiz y controlar sus movimientos. Para tomar de forma idónea el lápiz se inician con ejercicios como delinear dibujos hechos con intercesiones de metal, pasando en cada intercesión un lápiz de madera sin grafito.

Más adelante el docente comienza a introducir actividades relacionadas con el lenguaje escrito, por ejemplo, como pronunciar el sonido “m”, después articular las vocales con ese sonido, hasta formar palabras con esas sílabas y esas letras. Es aquí donde se presentan las primeras letras de papel de lija, esto debe hacerse de manera individualizada (preferiblemente) y dramatizando las palabras, para así transmitir el misterio que esconde cada letra y así hasta llegar a la comunicación escrita. El papel de lija sirve para controlar los movimientos del niño cuando toca las letras (Hainstock, 1971). La supervisión del error se maneja con respecto a la dirección y el lugar de las letras, el niño se puede dar cuenta a dónde debe ir su trazo cuando coloca una letra al derecho y al revés.

Más adelante en el proceso del trazo de las letras, cuando se pasa a la escritura de palabras o frases, el niño deberá pensar en más de una cosa al mismo tiempo. La ortografía se abordará con los niños aisladamente, así entre maestro y alumno se forman palabras con las letras móviles, esto se ejercitará hasta que ya no existan errores. Podemos ver que la enseñanza de las letras requiere sesiones

individualizadas (personalizadas) donde maestro y alumno profundicen más en su relación, cosa que en un sistema educativo como el nuestro sería imposible de realizar

Cabe destacar que en este proceso de aprendizaje el docente tiene una importancia vital, ya que gracias a su minuciosa observación permitirá a su alumno avanzar y concretar las habilidades de lectoescritura. Será entonces el eslabón más importante entre “el ambiente preparado” y el niño o la niña, resaltando los sentimientos de libre elección, además de inculcar el respeto y la autodisciplina.

Una vez obtenida la habilidad lectora de palabras y pequeñas frases el docente reparte tarjetas, cada una con una palabra escrita, se reparte una tarjeta a cada niño, los cuales se encuentran sentados en círculo. Se pide a los niños que lean sus tarjetas uno por uno, después de ello se debe voltear la tarjeta y quien leyó se queda de brazos cruzados. Como cada una de las tarjetas tiene un verbo el docente les pide a sus alumnos que actúen el verbo que leyeron, sus compañeros deben imitarlos y repetir lo leído, se puede variar el trabajo y comenzar por leer la tarjeta sin voltearla, así los demás pueden adivinar de qué verbo se trata cuando su compañero actúa.

Algunos beneficios son:

1. Su enfoque en la autonomía permite que el alumno elija sobre que va a investigar, qué va a trabajar ese día y los materiales que va a utilizar de forma que este adquiere habilidades autodidácticas.
2. El ritmo del aprendizaje se adapta a cada uno de los alumnos y a sus necesidades, por lo que, se crea un aprendizaje personalizado, mediante la realización de actividades que no tienen pautas previas, el alumno va desarrollando una actitud resolutiva, en la cual, se autocorrige y se marca sus propios objetivos.
3. El contenido no desborda al alumno, es decir, los niños van a aprender todo aquello que ellos mismos sean capaces de asimilar, por lo cual, aquello que aprendan será más fácil de retener y sus habilidades de gestión del trabajo se desarrollan con facilidad, así como la creatividad, la imaginación, la memoria, su capacidad de atención y concentración aumentan, así como la creación de su propio pensamiento crítico.
4. El niño es lo más importante. Las actividades propuestas se ven enfocadas en el desarrollo de cada niño según su ritmo de trabajo, no incita a que entre compañeros exista la competencia.

5. Desarrollan un respeto hacia los demás y hacia el medio que les rodea, se tiene la libertad de coger los materiales que se necesiten y utilizar los recursos del aula como se crea conveniente, pero, se debe dejar todo como se encontró en un principio, así como, se debe respetar el trabajo de los compañeros y a los propios.
6. Finalmente podemos decir que apoya a una toma de conciencia de las necesidades de otros, ya que fomenta a cada uno de los niños/as a ayudarse entre sí, y a los más pequeños (Standing; 2002).

Algunos contras son:

1. El exceso de libertad puede ser contraproducente, esto quiere decir que, si un niño no sabe administrar bien su libertad o no se le han marcado bien los límites este podría rechazar cualquier límite o cambio que se le presente en un futuro.
2. El hecho de que los niños elijan que temas quieren tratar y trabajar hace que estos también puedan llegar a ignorar temas que no son de su interés pero que si son necesarios para el desarrollo del aprendizaje.
3. Como hemos señalado antes, este método se caracteriza por la adaptación a las necesidades educativas de cada uno de los alumnos, esto puede ser bueno para evitar muchas presiones, pero, al no haber unas pautas conjuntas puede que la educación y el desarrollo cognitivo del niño se retrase con respecto a la de la media haciendo que este pueda tener dificultades en formatos educativos superiores.
4. Problemas de adaptación. Si este tipo de sistema es nuevo para el/la niño/a, si cambian de colegio y no siguen el mismo método, pues todo lo que habrá adquirido no facilitará su vida educativa sino al contrario, puede retrasarla. Se requiere que los padres refuercen en casa la experiencia Montessori, así que se debe hacer accesible los materiales necesarios para el diario vivir.
5. Su alto costo, debido a los materiales que son requeridos es muy posible que sólo personas de cierto estatus social puedan costearlo. (Chattin-McNichols, 1992).

2.3.3. El método natural de Freinet.

Celestin Freinet, nació en 1896 y murió en 1966, figura de extraordinario relieve como pedagogo en España, filósofo, poeta. Su preocupación se orientó a construir una "educación para el pueblo y por el pueblo". Principal impulsor del movimiento contemporáneo de renovación pedagógica español, se inicia en 1920 como profesor en una escuela popular en los Alpes marítimos franceses (De Zubiría; 1999. 12-37).

Freinet se desenvuelve en un contexto histórico marcado por crisis sociales y educativas, participa en la Primera Guerra Mundial y es gravemente herido en un pulmón. En 1939 es recluido en un campo de concentración en Vichy, Francia y es allí donde escribió varios trabajos, entre ellos "La educación por el trabajo" y "La psicología sensitiva de la educación", en el primero comienza diciendo: "En los momentos más penosos de mi vida, cuando el horizonte está como ocluido por las catástrofes sucesivas, no voy a buscar la serenidad y la íntima esperanza en los filósofos cuya lectura se me impuso antaño". Dedicándose a renovar la educación y a adaptarla al mundo nuevo que va a nacer (De Zubiría; 1999. 12-37).

Freinet reacciona contra la escuela separada de la vida, aislada de los hechos sociales y políticos, que la condicionan y determinan, parte de su pedagogía unitaria y dinámica, que relaciona al niño con la vida, con su medio social y con los problemas que enfrenta, tanto personales como de su entorno. Entendía, asimismo, que la escuela debe ser la continuación de la vida familiar y de la comunidad en la que interactúa la escuela, por lo que la tarea del maestro debe controvertirla en una escuela viva y solidaria con la realidad del niño, de su familia y de su entorno.

La educación Freinet y sus nuevas perspectivas en las sesiones de clase, parte de la búsqueda práctica de la educación popular interesante, eficiente y humana, sobre todo, en la cual el trabajo se constituye un eje y motor del desarrollo infantil. Este trabajo se organiza en torno a una gran variedad de técnicas, como, por ejemplo: la introducción a la imprenta en la escuela, que desarrolla una serie de juegos-trabajos como la elaboración de textos libres; el periódico escolar, la correspondencia inter-escolar; la visita a otras escuelas y a otros pueblos (De Zubiría; 1999. 12-37); la organización, preparación y exposición de conferencias; la preparación de fichas de trabajo y documentos sobre diversos temas de interés para los niños; "los contratos de trabajo"; la toma de decisiones grupales y la autogestión escolar sobre diversos problemas de la vida escolar y comunitaria; por último, la cooperativa escolar con las diferentes tareas que a cada niño se le asignan y que tiende a la organización de la comunidad escolar.

2.3.3.1 Enseñanza de la lectoescritura en el método Freinet.

En este método se empieza trabajando la escritura, que se logra a partir del dibujo hasta que ambas se desprenden la una de la otra, llegando a diferenciarse. Podemos distinguir seis etapas fundamentales (Freinet: 1978):

1.El dibujo

Se refiere a la etapa donde los niños dibujan trazos sobre la hoja, trazos que van repitiendo sin ningún intento de coordinación. Después el dibujo se convierte dibujo simple, por ejemplo, dibujan los elementos y definen de qué se trata. En un momento posterior, el dibujo les sale por casualidad yuxtapuesto a otros dibujos y explican lo que es (dibujo explicativo).

2. Del dibujo a la escritura

Comienzan a imitar la escritura, aunque aún no se distinguen grafías convencionales. Dentro de los dibujos, la escritura ocupa su lugar.

3.La escritura se independiza del dibujo

Aparecen las primeras letras sin dibujo. Se reproducen firmas por imitación o simplemente solo texto, sin dibujo.

4. El sentido de las palabras

Una vez ha alcanzado el dominio elemental de la grafía, los niños establecen una relación entre esta y el pensamiento. Sin lecciones, impulsados por el deseo de creación y conocimiento. Ahora solo queda su perfección. En dibujos o creaciones ya se reconocen palabras en la lengua materna del niño.

5.Perfeccionamiento

Para perfeccionar su escritura, comienzan a imitar expresiones que aparecen siempre en todos los escritos.

6. La lectura

Se llegará a la lectura siguiendo los pasos de expresión oral - expresión escrita de esas palabras - reconocimiento de esas palabras cuando aparezcan en el texto.

A partir de aquí, toda labor consistirá en ofrecer motivación suficiente al alumno para que continúe su perfeccionamiento y originalidad. Además, propone varias técnicas que estimulan el tanteo experimental, la creatividad, la libre expresión infantil, la cooperación y la investigación del entorno pensados sobre la base funcional de la comunicación, como son:

1. El texto libre.
2. Las conferencias.
3. Biblioteca de trabajo.
4. La asamblea de clase.
5. La correspondencia escolar.

Aunque están orientadas a edades propias de la educación primaria, sí que pueden llevarse a cabo con los niños de educación infantil realizando pequeñas adaptaciones, como por ejemplo siendo el docente quien redacte los textos libres o la correspondencia, etc. (Freinet; 2011, 15-42) A continuación se presenta de forma sintética en qué consisten las actividades antes enlistadas:

- a) El Texto libre: Es un texto que el niño escribe libremente, cuando desea escribirlo y según el deseo que lo inspire. Es la expresión libre y escrita de un niño respecto a sus nuevos intereses. Es relativo a su vida y a sus vinculaciones con el ambiente. Los niños escribirán sus textos libres en casa o en la escuela, cada vez que tengan algo nuevo que contar (Pettini, 1977, 71-79)
- b) Revista escolar: “el diario o revista escolar en el método Freinet es una recopilación de los textos libres realizados e impresos día a día según la técnica propuesta por el pedagogo francés y que, agrupados a fin de mes, además de contar con una cubierta especial para los abonados y corresponsales de dicha revista en el centro escolar.
- c) La Conferencia: es la exposición oral y gráfica de un tema, preparada y dicha por un alumno o por un equipo de alumnos ante sus condiscípulos. Este trabajo se complementa con material audiovisual conseguido por el propio expositor o expositores. La culminación de la Conferencia es el diálogo (Faure, 1979, 35-57).
- d) La asamblea de clase: Se realiza una hora a la semana. Los niños hacen llegar al buzón de propuestas todo lo que quieren decir (críticas, felicitaciones, conflictos, opiniones positivas y negativas de maestros y compañeros). Para llevarla a cabo se acondiciona el salón con las bancas en círculo. Se realiza una orden del día de los problemas o temas a tratar. Se redacta un acta de los cambios que se llevarán a cabo en la dinámica dentro del salón de clases (1987; 46-47).
- e) La correspondencia escolar: Tomados los acuerdos necesarios entre dos maestros, dos clases empiezan a intercambiarse con regularidad páginas impresas, con envíos cada vez más frecuentes, en la proporción de una carta para cada alumno de cada grupo (Pettini; 1977, 100).

Este método tiene ventajas, ya que es un método que respeta el proceso de aprendizaje de cada niño, sin forzarlo; es motivador y favorece la comunicación y la originalidad. En cambio, la desventaja fundamental es que es muy difícil de aplicar en los colegios por los condicionantes que esta impone (tiempo, horarios, programaciones...). Por otro lado, también exige preparación, atención y trabajo constante del maestro y, sobre todo, un medio social y familiar favorecedor...que muchas ocasiones es inexistente.

2.3.4 La palabra generadora de Paulo Freire.

Freire, pedagogo brasileño nacido el 19 de septiembre de 1921, en Recife, Brasil. Aunque estudió derecho se vio influenciado por su esposa Elsa María dedicada a la enseñanza a nivel primaria, ella lo incita a abandonar sus labores como abogado para dedicarse a la pedagogía. Es encarcelado y exiliado después del golpe militar de 1964. Debido al desarrollo de sus métodos educativos, es nombrado experto por parte de la UNESCO lo que lo llevará más tarde a ser profesor en Harvard. Fue asesor educativo en muchos países de África recién liberados de la colonización europea (Bralavski, 1996).

El método de la palabra generadora es el fruto de los trabajos del pedagogo brasileño que realizó a lo largo de su vida, dicho método se basa en la construcción de aprendizajes significativos a través de la motivación y la relación entre escuela y realidad.

A través de este proceso, que por su naturaleza crítica debía adaptarse al contexto cultural y social en los que se llevase a cabo la alfabetización, los *alfabetizandos* alcanzaban no sólo un cierto nivel de alfabetización que podría irse afinando en el futuro, sino también un grado de *concientización* de su lugar en el mundo y entre aquellos que le rodeaban. Un primer paso hacia la libertad contra autoritarismos de todo pelaje e ideología, que convirtió el pensamiento de Paulo Freire en un testimonio tan necesario entonces como ahora.

El método de la palabra generadora es un método de alfabetización sencillo y profundo a la vez, postula Paulo Freire en su libro *La educación como práctica de la libertad* (2007), la posibilidad de generar un cambio social, se trata del método de la palabra generadora mediante el cual en Brasil en los años sesenta, se alfabetizaron y concientizaron miles de adultos desarrollándose un movimiento social que rebasó al gobierno y que, como respuesta a este movimiento educativo y cultural, culminó en un golpe de Estado donde los militares tomaron el poder de la nación brasileña.

El método tiene en sus bases las características de ser activo, dialogal y crítico. Freire considera que el diálogo “Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza,

de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación” (Freire, 2007, 104). Este diálogo, sin embargo, está enfocado a la revisión de situaciones vivenciales de los participantes y a la reflexión y toma de conciencia de su marginalidad, los derechos en los que está siendo limitado y su nuevo papel como generador de su propia cultura.

Tras unas exitosas prácticas en Recife, se logró su instauración a nivel nacional en los Círculos de Cultura, donde se discuten y organizan soluciones desde y para el pueblo. En ellos, los analfabetos pasaron a ser *alfabetizandos*, y los educadores Animadores Culturales trabajan diluyendo la frontera entre *alumno* y *maestro*. Estos Animadores coordinan debates en los Círculos de Cultura, empapándose de la cotidianeidad de los *alfabetizandos* como paso previo e indispensable a su alfabetización, divisible en tres etapas (Freire, 2007):

1. Palabra generadora: los animadores escogen una palabra relacionada con la vida cotidiana de los *alfabetizandos*, para descomponerla en sílabas que serán recombinadas por los *alfabetizandos* para formar nuevos grupos silábicos, y luego nuevas palabras. Es importante que estas palabras generadoras tengan algún tipo de relación con la vida de los *alfabetizandos* esquivando parcialmente el peligro de que el proceso de alfabetización se convirtiese en simple dominación letrada.
2. Codificación: o también llamada representación de la realidad en el que viven los *alfabetizandos*. A veces se refiere a una parte de esa realidad, y otras a su totalidad. Una posible codificación de la palabra “pesca” podía ser una fotografía de un barco pesquero faenando, otra podía ser la palabra “árbol” representando todo tipo de árboles.
3. Descodificación: se analiza la codificación dando paso a leer la realidad y analizarla críticamente. Así, y través del debate auspiciado por los animadores culturales, el *alfabetizando* puede leer y escribir, pero sobretodo leer su realidad e intervenir o inscribirse en ella.

Existen cinco fases que deben cubrirse para la elaboración y acción práctica del método:

- I. En la primera, se debe obtener el universo de vocabulario de los grupos con los cuales se trabajará. Esta es una fase de estudio en la que a través de encuentros informales se van identificando vocablos, palabras y expresiones que tengan contenido existencial y carga emocional, así como frases que regionalmente expresen

cuestiones importantes para la comunidad. Para esta fase se realizan visitas y entrevistas con las personas que participarán en el proceso alfabetizador.

- II. En la segunda, se hace una selección del universo de vocabulario obtenido aplicando varios criterios, a) la riqueza fonética, b) las dificultades fonéticas, y c) el tenor pragmático de la palabra, esto es, se escogen palabras que impliquen compromiso con una realidad social, cultural, política, legal, etc.
- III. En la tercera, se deben crear situaciones existenciales típicas del grupo con el cual se trabajará, estas son situaciones problema que se someten a debate con los participantes, aquí se abren perspectivas para analizar problemas nacionales y regionales. En ellas se van colocando vocablos generadores, de distintos grados según sus dificultades fonéticas.
- IV. En la cuarta, se elaboran fichas que ayudan a los coordinadores en su trabajo. Por ejemplo, láminas con las familias fonéticas o con palabras y frases. Se trata de materiales de apoyo didáctico.
- V. En la quinta, Se preparan fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores. Estas láminas son preparadas por los coordinadores, quienes deben guardar siempre una actitud dialogal evitando caer en lo que Freire considera educación bancaria adoptando el concepto de Pierre Furter, que es precisamente la exaltación de las características más negativas de la educación tradicional (directiva, vertical, militar, acrítica, antidualógica).

La ejecución práctica es relativamente simple, de una palabra generadora se obtienen sus sílabas y de las sílabas se obtienen las familias fonéticas, por ejemplo, de las sílabas pa, pe, pi, po, pu, las cuales se pueden combinar con las de otra palabra generadora, por ejemplo, pe-ra, y así surgen nuevas palabras que podrán generar otras palabras. Este aprendizaje debe darse en un contexto de gran familiaridad para el alumno que permita un rápido dominio del alfabeto y que a la vez todo lo aprendido por el alumno tenga relación con el contexto en el que se relaciona.

2.3.5 Método de cuentos.

El *método de cuentos* es una herramienta didáctica para aplicar en el aula, dirigida sobre todo a estudiantes infantiles y hasta jóvenes (adolescentes) en edad escolar. Este método de enseñanza se aplica de manera diferenciada según la edad y el nivel de los educandos. Consiste en utilizar el cuento como medio para enseñar, socializándolo en el aula de diferentes maneras.

Una de las claves del éxito pedagógico de esta herramienta de enseñanza, es que aquello que se busca enseñar logra ser transmitido de manera natural y da rienda a la interpretación propia de los alumnos. No es una transmisión de información netamente conceptual, sino que se aprende a través de las situaciones contadas en las historias.

El cuento constituye una de las fases más importantes de la vida afectiva del niño y que su utilización en la educación es de gran valor. Como se ha dicho: “El cuento es la sal a la vida en los primeros grados escolares”. En ese sentido el papel del docente adquiere una vital importancia en este método, ya que la lectura y dramatización del cuento, así como la guía de la lectura de los cuentos en niveles más alejados del básico requieren de un docente comprometido con el método, además de ser conocedor de las técnicas de trasmisión de conocimientos que el mismo método plantea (contar cuentos).

Una de las máximas del método de cuentos es guiar hacia el mundo la verdad y la ciencia. “La ciencia va de la fantasía primitiva a la exactitud metódica”. El cuento es un medio de enseñanza que cautiva al niño y lo atrae hacia el aprendizaje cuando el maestro conoce el arte difícil de contar cuentos.

En el cuento reina la fantasía y lo mágico. En el relato predomina lo real. El cuento presenta varias características que lo diferencian de otros géneros narrativos. Hechos imaginarios: si bien puede ser una ficción de corte fuertemente realista o basarse en hechos reales, un cuento debe ampliar la realidad y volver lo real en imaginario.

Los cuentos se utilizan según la etapa del educando. Es el preescolar la etapa ideal del método de cuentos, ya que los infantes están abiertos a la fantasía e imaginario, lo que facilita la narración de las historias y el involucramiento de los niños. La enseñanza de la lectura en primer grado profundiza el contenido del cuento, ya que los estudiantes desarrollan un mayor grado de atención y poco a poco construyen su posición en el mundo lo cual favorece el diálogo. Según el crecimiento y razonamiento del niño el cuento cobra forma de anécdota o leyenda.

Este método tiene un enfoque psicológico. Se usa para motivar la clase, así que resulta una herramienta extraordinaria no sólo para los primeros grados, sino también para grados avanzados en educación básica.

La lectura es motivadora cuando guarda relación con el tema, su finalidad ha de ser a veces didáctica, pero otras, sobre todo con los niños pequeños, ha de aspirar a dar a la mente y al espíritu una impresión de belleza y alegría.

Se pueden cambiar las palabras difíciles, sustituir los lugares o hechos en atención a las experiencias y medio ambiente del alumno, pero siempre conservar el encanto o interés de la narración.

Es importante tener en cuenta la edad y sus características en relación a sus intereses del alumno. Según la educadora Carmen Gómez, los cuentos se comprenden de cuatro tipos y son:

- 1° Rítmicas – de 3 a 6 años
- 2° Imaginativas – de 7 a 9 años
- 3° Heroicos – de 10 a 12 años
- 4° Románticos – de 13 años en adelante

Las técnicas para la narración o socialización de los cuentos son las siguientes, teniendo en cuenta que el docente-narrador debe contar con una actitud positiva que motive a su grupo y que focalice su atención al aprendizaje de la lectoescritura:

1. Sentir la historia.
2. Conocer la narración.
3. La disposición o colocación de los niños, en círculo o en grupo.
4. Hacer silencio y no romper el hilo de la narración.
5. Contar la historia con naturalidad.
6. Referir la historia con una finalidad.
7. Contar la historia dramáticamente, pero sin darle carácter teatral.
8. El lenguaje debe ser sencillo con voz adecuada, agradable y correcta.
9. El narrador debe poner imaginación, espontaneidad y simpatía.
10. El narrador debe despertar el interés en el niño.

2.3.6 Método de Glenn Doman.

Los métodos de lectura basados en la filosofía de Glenn Doman llevan casi cincuenta años aplicándose en numerosos países y en distintos idiomas con unos resultados excelentes, incluso con niños de educación especial en lo que se han obtenido sorprendentes resultados.

Glenn Doman, médico estadounidense, fundador y creador de los Institutos para el Logro del Potencial Humano, basaba su método de lectura en la idea de que una adecuada estimulación visual, con palabras grandes y en contextos muy familiares es suficiente para que los niños/as muy pequeños discriminen palabras a partir de la edad en que aprenden a hablar y a utilizar conceptos significativos.

Al observar los progresos que se conseguían en estos niños, Doman decide trasladar sus conocimientos al resto de los niños, de manera que se potenciara su capacidad de aprendizaje. Elabora su teoría acerca del desarrollo cerebral, un Perfil del Desarrollo Neurológico y sistematiza una labor educativa, estructurada mediante programas secuenciados, con métodos precisos y eficaces.

El método Doman se subdivide en (Doman, 2004):

1. Programa de lectura
2. Programa de inteligencia (o conocimientos enciclopédicos)
3. Programa musical
4. Programa de matemáticas
5. Programa de escritura
6. Programa de excelencia física
7. Programa de segundo idioma como lengua extranjera

Dicha metodología se desarrolla por el método de los bits de inteligencia (como en los ordenadores, el bit de inteligencia es la máxima cantidad de información que puede ser procesada a la vez en un segundo). Las palabras, los números, las láminas de animales... son enseñadas a los niños en grupos de 10, varias veces al día (3 ó 4 veces) y cada lámina se le muestra durante un segundo. El niño al final acaba reconociendo la lámina, ya sea un dibujo, una palabra, un cuadro o un conjunto de puntos (Doman, 2004).

Los programas de lectura, inteligencia, matemáticas, lengua extranjera y parte del musical consisten en la presentación de bits. Los bits son unidades de información que pueden presentarse en cartulina, en presentaciones PowerPoint o con nuestras aplicaciones interactivas. En los bits de lectura, lo importante es utilizar un tamaño de letra adecuado a la madurez visual del niño, así como el tipo de letra y color adecuados.

El objetivo no es que realmente aprendan todo esto que les enseñan con los distintos programas; cuando se da este resultado (y suele darse) se da como consecuencia, pero nunca debe ser la finalidad de la aplicación del método, sino que la finalidad es estimular el cerebro para ayudarle a crear conexiones neuronales, cuantas más mejor.

El “truco” del método Doman es que se hace en sesiones muy breves, de modo que el niño no sólo no se cansa, sino que se queda con ganas de más, lo cual es positivo para el aprendizaje. Siempre hay que parar antes de que el niño lo pida, antes de que se llegue a aburrir.

Hay una “regla de oro” que siempre debe observarse a la hora de aplicar el método. Glenn Doman dice textualmente: “Si tú o tu hijo no os divertís, déjalo”. Esto debe ser algo divertido, que guste al padre/madre y al hijo, nunca una obligación ni mucho menos una vía de crear niños-genio. Si es divertido, el niño pedirá más y más (Doman, 2004). Si es divertido, el vínculo que se establece es absolutamente indescriptible. Y, además, no sólo aprende el niño sino también el padre/madre/abuelo que aplica el método.

En el aspecto motor, utiliza los que él llama los patrones básicos de movimiento:

1. Patrón homolateral
2. Patrón cruzado
3. Técnicas de relajación de extremidades
4. Ejercicios de arrastre y de gateo
5. Ejercicios de braqueación y de marcha

El Método sigue los estos pasos:

1. En una primera fase son carteles en cartón blanco de unos 15 cm. de altura y las letras rojas de entre 12 x 10 cm. todas minúsculas, con una separación de al menos 1,2 cm. Entre cada letra. Las palabras son las más cercanas al niño, papá, mamá, su nombre, el de familiares cercanos o cosas placenteras para él, agua, biberón, muñeco... y se hacen series normalmente con cierto acercamiento semántico. Se hacen diariamente en sesiones secuenciadas y hasta que el niño reconozca las palabras.
2. En una segunda fase se confeccionan carteles de 12 cm. de altura con letras de unos 10 cm. las letras seguirán siendo rojas y minúsculas. Las palabras tendrán relación con el cuerpo. Las sesiones seguirán igual.
3. En un tercer paso los carteles serán de 15 cm. de altura y con letras minúsculas de 8 cm. y las palabras serán de vocabulario doméstico, objetos, profesiones acciones.

En una cuarta fase eligiendo el libro que se le va a enseñar en el sexto paso (de no más de 150 palabras, de no más de 15 – 20 páginas, de letras de no menos de 6 cm. de altura, con texto e ilustraciones bien separados). Se extraen las palabras de ese libro escribiendo cada una en una tarjeta de cartulina blanca de 7 – 8 cm. de altura, con letras minúsculas de color negro (por primera vez). Estas palabras se le van enseñando en el orden en que aparecen en el libro, en sesiones similares a las anteriores (Doman, 2004).

La quinta fase es muy similar a la anterior y consiste en enseñar frases hechas con las palabras anteriormente preparadas. Se preparan esas frases en cartulinas de

2.5 cm. de altura y letras negras de 2.5 cm. Estas tarjetas, de dos o tres palabras, se unen con anillas formando un libro de hojas sueltas de unas 50 páginas.

El sexto paso consiste en la lectura del libro elegido para extraer palabras en el paso cuarto.

La última fase se le enseña el alfabeto, las letras por separado. En realidad, es volver a un procedimiento analítico, después de haberle enseñado globalidades con significado.

Este método exige la repetición de las diversas actividades durante varias veces al día, lo que se traduce en horas de intervención diarias. Además, es muy estricto en cuanto al cumplimiento de estas rutinas. Por ello quien decida aplicar el método, debe comprometerse seriamente con él.

2.3.7 El método Ecléctico.

El método ecléctico permite el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura que los métodos altamente especializados a los que se ha hecho mención. Por lo tanto, la tendencia ecléctica que presenta un intento para vencer las limitaciones de los métodos especializados da grandes esperanzas, para alcanzar mayores niveles de lectoescritura. Mediante la elección de aspectos valiosos de los distintos métodos y de procedimientos pedagógicos y técnicas adecuados puede organizarse un programa de enseñanza de la lectoescritura que permita el desarrollo de todas las capacidades de niños, niñas y personas adultas, que son indispensables para hacer frente a las necesidades.

En síntesis, el método ecléctico es el que se forma al tomar lo más valioso y significativo del método global, del de palabras normales y de todos los otros métodos con el propósito de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura. Entre las metodologías sintéticas y analíticas han surgido una serie de metodologías eclécticas mitigadoras de los inconvenientes de una y de otra orientación. La práctica escolar muestra que en ningún caso se utiliza una metodología en toda su pureza a la querrela entre métodos globales o analíticos y sintéticos con referencia a la lectoescritura en castellano conviene analizar con Venexki (1978), que la diferencia básica entre las dos metodologías radica en el momento en que se dedica al aprendizaje de las reglas de conversión grafema - fonema ya que las metodologías sintéticas lo utilizan desde el comienzo mientras que las metodologías analíticas la posponen a etapas posteriores, en consecuencia cualquiera que sea el método por el que el niño o la niña aprende la lectoescritura antes o después tendrá que aprender las reglas de conversión grafema - fonema.

El método ecléctico es analítico y sintético y fue creado por el doctor Vogel, quien logró asociar la grafía de cada palabra con la idea que representa. Este método propicia la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de manera simultánea. Todos los métodos, los del pasado y los del presente, tienen sus ventajas y limitaciones cada uno de ellos inicia al alumno y alumna, en el desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura. Por lo tanto, el maestro y maestra se ha visto en la necesidad de utilizar un método ecléctico para enseñar a leer y escribir (Harol, 2006).

En términos generales eclecticismo consiste en usar los mejores elementos de varios métodos para formar un nuevo método, pero agregados a una idea definida. Antes de lanzarse a la búsqueda de los elementos para realizar un método ecléctico se debe tener una idea sobre a cuál metodología basarse.

Proceso del método ecléctico.

Tomando como base el método de palabras normales, el maestro puede tomar de cada método los siguientes elementos (Venexki, 1978):

1. Del alfabético: El ordenamiento de las letras, para su enseñanza, por la facilidad de su pronunciación. Las ilustraciones, para recordar las letras por asociación. Las letras preparadas en cartón, de un color las vocales y de otro las consonantes.
2. Del silábico: El orden de su enseñanza y sus distintos ejercicios. El análisis de palabras hasta llegar a la sílaba. El empleo de pocos materiales. El empleo del silabario; no para la enseñanza de la lectura, sino como estímulo para lograr su perfeccionamiento.
3. Del fonético: El uso de ilustraciones con palabras claves. Los recursos onomatopéyicos, para pronunciar enlazar las letras.
4. Del método de palabras normales: La motivación. El análisis y síntesis de las palabras. Las ilustraciones o la presentación de objetos. Los ejercicios de pronunciación y articulación. La enseñanza de la escritura y lectura. Las combinaciones de letras sílabas y palabras. El oportuno empleo del libro. El uso de la pizarra y yeso, papel y lápiz.
5. Del método global:
1ª Etapa: Comprensión. Los cartoncitos con sus nombres en las partes del aula, muebles y otros. Los nombres de los alumnos en cartoncitos colocados en sus pupitres. Los nombres de los alumnos en cartoncitos colocados en sus pupitres. Las oraciones tipo a manera de órdenes. Los ejercicios de comprobación y ampliación. El reconocimiento de palabras por el contexto. El manejo del calendario con palabras en cartones que indican el estado del tiempo. El empleo de carteles con poesías, canciones, etc. La formación de

oraciones nuevas con palabras en cartones. La identificación de palabras. Los ejercicios y juegos para la revisión de la correcta pronunciación.

2ª Etapa: Imitación: Los distintos ejercicios de escritura, ya copiados o al dictado.

3ª Etapa: Elaboración: Los ejercicios de reconocimiento de palabras o partes de palabras en otras palabras.

4ª Etapa: Producción: La lectura comprensiva y la escritura con letra de molde y cursiva, así como la redacción de informes breves.

6. Facilidades del método: A partir de una motivación, trata de incentivar al niño y la niña, mediante cuentos, poemas, cantos rondas, y otras formas literarias. El método se vuelve natural ya que el alumno aprende mediante las leyes del aprendizaje. Permite hacer el análisis, la síntesis y la comparación de la letra, a fin de que el alumno pueda grabarse el detalle de las letras (Coloma, 2005).

Como el aprendizaje es natural y grato al niño, este se esfuerza y aprende con su propia autoactividad. Permite la correlación con el contenido de otros materiales. Al emplear materiales y temas del ambiente contribuye a la socialización del educando. La enseñanza es colectiva e individualizada.

La individualización de las enseñanzas propicia el dar atención preferente a las diferencias individuales. Como el niño tiene que leer desde la primera clase, le hace impresión de que ya lee desde el inicio de la enseñanza, lo cual es un gran factor que estimula el aprendizaje. A diferencia de otros métodos, el método ecléctico no tiene ninguna desventaja por lo que se considera bueno para enseñar a leer y escribir.

Características de este método:

1. Es analítico y sintético, ya que se tome la palabra como elemento de partida para ir a la sílaba y al sonido, reconstruyendo después la palabra, formando nuevas palabras con esas sílabas y algunas nuevas, también.
2. Con este método se enseñan simultáneamente la lectura y la escritura. Entre las razones que podemos anotar para esa simultaneidad figuran: a) Favorecer la fijación de la imagen de la letra, palabra, etc., por la repetición provocada en la enseñanza de una y otra actividad. b) Favorecer la evocación de los signos gráficos por la asociación. c) Se intensifican las imágenes mentales del lenguaje hablado y escrito, a la vez que los complejos musculares motores, mediante la actividad simultánea de las impresiones visuales, auditivas y motoras.
3. Se aconseja que se enseñen simultáneamente la letra impresa y manuscrita, mayúscula y minúscula (Coloma, 2005).

Capítulo 3. El libro como puerta a otros mundos. Nuevas prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectoescritura.

3.1 Una aventura única e irrepetible: lectura y escritura como experiencia. Las ideas de Jorge Larrosa sobre experiencia de la lectura y escritura.

Hablar, entender, leer, escribir no son sólo habilidades instrumentales ni mecánicas. Leer y escribir es nombrar el mundo, abrir el mundo, traspasar las murallas de lo cotidiano y residir en nuestro hogar, el lenguaje.

Aprender a leer no es sólo adquirir la capacidad de entender lo que dice un texto, sino ser capaces de escuchar, de ser hospitalarios ante las palabras de un alguien que ya no, es más. Introducir a los nuevos al lenguaje se limita, en nuestro tiempo, a hacer hablar como está estipulado, en otras palabras: pensar y hablar como el mundo habla y piensa.

El mundo de la educación, lo educativo enseña a pensar, nos enseña a leer, sin embargo, tal vez en ello mismo se encuentra la dificultad que presenta nuestro tiempo ante la lectura, "lo que más amenaza la lectura es el lector, el saber leer del lector, el lector que se empeña en decir yo y en continuar siendo el mismo frente a lo que lee, el lector que cree que sabe leer o que al menos, quiere ser alguien que sabe leer. Pero ¿no es el "saber leer" lo que se pretende en los espacios pedagógicos? ¿No es el profesor, idealmente, el que sabe leer y el que ayuda a sus alumnos a leer para que ellos también sepan leer? Además, ¿cómo se puede leer sin saber leer? Una vez experimentadas todas esas perplejidades, quizá podemos preguntarnos por cuál es ese "saber leer" que según Blanchot amenaza la lectura quizá hasta tal punto que hace imposible el leer (Larrosa, 2000).

En esa modalidad de lectura, en la lectura que se lleva en las aulas, el lector comprende lo que lee porque ya sabe leer, en ese sentido quien lee decodifica las palabras para entender de cierta manera, entiende las palabras que ha aprendido a lo largo de su recorrido escolar. "Pero la lectura empieza a ser interesante cuando tenemos que leer lo que no sabemos leer, lo que no se adapta a nuestros esquemas previos de comprensión. La lectura entonces desafía la seguridad de nuestro saber leer, violenta la estabilidad de nuestros modos habituales de comprensión. Por eso el que sabe leer es el que solo se encuentra a sí mismo en lo que lee y el que, por tanto, no lee en absoluto puesto que no es capaz de una confrontación que cuestione lo que ya es capaz de anticipar y de comprender. La decisión de leer, por el contrario, es la decisión de que el texto nos diga lo que no comprendemos, es decir, lo que no sabemos leer (Larrosa, 2000).

Lo anterior es lo que Heidegger llamaba nuestro "horizonte de comprensión", la escuela nos dota de un panorama lingüístico, gramatical, sintáctico, por el cual

podemos comunicarnos, relacionarnos con los demás, pero lo hacemos de una forma superficial, apenas si entramos en contacto con aquéllos que nos rodean. Cuando nos atrevemos a ir más allá del horizonte de comprensión es cuando comienza la aventura, la verdadera lectura, ya que en esos nuevos territorios sobrepasamos el uso de habilidades que hemos adquirido en la escuela, es más, se descubren otras habilidades de pensamiento y comunicación que hasta entonces desconocíamos.

Volvamos un poco más atrás y preguntamos de nuevo ¿cómo se puede leer sin saber leer? Existe un secreto que se esconde en el saber leer, en ese leer que no se adquiere en la escuela. Por otra parte, Blanchot se refería a la lectura de la siguiente manera: “una obra literaria es, para quien sabe penetrar en ella, una rica morada de silencio, una defensa firme y una muralla alta contra esa inmensidad hablante que se dirige a nosotros apartándose de nosotros. Si en ese Tíbet imaginario, donde los signos secretos no se descubren ya sobre nadie, toda literatura viniese a dejar de hablar, lo que haría falta es el silencio, y es esa falta de silencio la que tal vez revelaría la desaparición de la palabra literaria (Blanchot, 1949, 246-247)”.

Ahora entendemos ese “saber leer sin saber leer” se refiere al silencio, el cual hace posible una comprensión diferente a la que las pruebas escolares exigen. Pero, ¿no se trata en los espacios pedagógicos de hablar y de hacer hablar?, ¿no se seleccionan los textos en virtud de su funcionamiento como pre-textos sobre los que se monta el “hablar” de los alumnos?, ¿no es el mejor texto el que más y mejor “da que hablar”?, ¿no es la lectura, justamente, la producción de textos orales o escritos a partir y alrededor de ese texto principal que es el que se “da a leer”?, ¿no es el comentario de texto ese dispositivo pedagógico esencial que consiste justamente en “hablar del texto”? ¿Y qué ocurre con ese otro dispositivo pedagógico esencial, el texto seguido de unas preguntas, en el que las preguntas intentan impulsar y enmarcar la producción de textos secundarios, provocar a los alumnos para que hablen y dirigir su hablar en el sentido que nos interesa?, ¿qué ocurre con ese otro dispositivo pedagógico también esencial, ese de “lee el texto y explícalo con tus propias palabras”, en el que la lectura consiste precisamente en traducir al propio lenguaje lo que el texto dice?, ¿no es el mundo escolar un lugar en el que constantemente se producen palabras a partir de otras palabras y no es ese espacio pedagógico un espacio institucionalizado en el que esa producción de palabras a partir de otras palabras está regulada, controlada y orientada hacia ciertos objetivos?

Ahora especifiquemos a qué silencio nos referimos en este trabajo. El silencio de la interrupción, ese que se produce cuando uno no puede ya decir lo que todo el mundo dice o cuando uno no puede ya pensar lo que todo el mundo piensa. Y ese

silencio que interrumpe la proliferación vana de la palabra insustancial es el que nos da la literatura. Porque el poder también funciona haciendo hablar, pero haciendo decir lo que hay que decir y haciendo hablar como está mandado. Y gran parte del trabajo de los dispositivos pedagógicos, culturales o mediáticos se dirige a producir incesantemente ese murmullo vacío y ensordecedor que nos aleja del silencio. Y es ese murmullo el que hay que acallar para que del silencio pueda surgir una palabra no prevista para que podamos entrar a la experiencia de la lectura y la escritura.

Y es ahí donde dar a leer (sin saber leer) es dar lo que no se tiene, donde dar a pensar (sin anticipar el pensamiento del otro) es también dar lo que no se tiene, dar oportunidad a nuestros estudiantes de traer al mundo lo que aún no existe en el mundo. O, aún más radicalmente, es ahí donde dar a leer es dar la aceptación de la desaparición de las propias palabras y dar a pensar es dar la aceptación de la "desaparición de los propios pensamientos, eso imposible de dar al otro, esa aceptación de la desaparición propia, el silencio, la interrupción, lo que quizá pueda suceder, el espacio vacío en el que el quizá puede venir en el porvenir de la palabra o la palabra del porvenir, el porvenir del pensamiento o el pensamiento del porvenir.

En contraposición la escuela está preocupada en otras formas de leer, por ejemplo, la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) pretende evaluar los siguientes aprendizajes en los estudiantes en materia de lengua y comunicación: Lenguaje y Comunicación

1. "El desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Los contenidos que evalúa Planea corresponden a comprensión lectora, pero no a los de producción oral o escrita dadas las dificultades de emplear los mecanismos necesarios para su evaluación en cada escuela".
2. Poner en contacto a los alumnos con la literatura infantil para darles un panorama más amplio de textos literarios y que logren recrearse con ellos. •
3. Promover que compartan sus experiencias de lectura, hagan recomendaciones y tomen sugerencias de otros para elegir textos literarios.
4. Invitar a los alumnos a producir textos originales en los que puedan expresar su imaginación y usar los recursos lingüísticos de la literatura.

En cuanto a la comprensión lectora se evalúa:

1. Extracción de información
2. Desarrollo de una comprensión global
3. Desarrollo de una interpretación
4. Análisis de contenido y estructura
5. Evaluación crítica del texto

En cuanto a la reflexión sobre la lengua se evalúa:

1. Reflexión semántica
2. Reflexión sintáctica y morfosintáctica
3. Convencionalidades lingüísticas
4. Conocimiento de fuentes de información

Si analizamos la parte de la comprensión lectora y las habilidades que se pide que el estudiante desarrolle, nos damos cuenta que estas habilidades son propias del mundo laboral y mercantil. Sí, las reformas educativas habidas y por haber siempre priorizan el juego, las actividades lúdicas, el uso de la imaginación, sin embargo, el punto de llegada, el lugar previamente establecido siempre es el mundo laboral, el mundo de lo formal, de las competencias que exige un mundo moderno y mercantil.

El “saber leer sin saber leer” se encuentra fuera del mundo de lo educativo fuera del mundo de las habilidades y competencias estandarizadas, saber leer sin saber leer se refiere a lanzarse a una aventura de la lectura, tomar el libro o el texto con vendas en los ojos y dejarse llevar por las corrientes que se desatan al abrir la puerta que resguarda el mundo oculto que se haya en las hojas que el lector esta por leer.

Rafael Pérez Gay habla de la lectura de la siguiente manera: “abres una puerta y detrás de ella aparece un mundo, eso es un libro”, sin embargo, abrir la puerta se trata de una decisión personal, el cruzar los umbrales de esa puerta o quedarse del otro lado como observador, en eso radica la aventura, en decidir, en el hecho de vivirla o no vivirla. Llámese cualquier libro, literario, informativo, argumentativo, etc., de un modo u otro es el sujeto quién decide abrir para que le ocurra algo, es quien decide si vive la aventura o no.

Para los griegos “la palabra” era un *pharmacon*, dicha palabra encierra dos significados, 1) por una parte puede resultar una cura, 2) en otro sentido es veneno. Los griegos ya reconocían la peligrosidad o salvedad de las palabras. Y es en esa virtud o en el peligro de la lectura (hecha de palabras, *pharmacon*) donde estriba su infinita capacidad interrupción con respecto al mundo donde no existe el silencio, su capacidad para la desviación, para la des-realización de lo real y de lo dado y para realizar la apertura de la conciencia a lo desconocido. Interrupción, desviación, des-realización, todas palabras que en nada tienen que ver con las habilidades que marcan los planes y reformas educativas

El libro, la lectura constituyen un resguardo hacia la soledad y el silencio; cuna del pensamiento, la lectura se escapa al control estricto, a la supuesta recepción correcta de las ideas de un texto, a la supuesta correcta enseñanza pedagógica de las aulas; la experiencia de la lectura abriría la percepción de un texto a infinitas interpretaciones, lo cual se contrapone a la unívoca interpretación que se pretende

alcanzar en clase, esta última sea consciente o inconsciente por parte del profesor y del alumno.

Adolfo Bioy Casares escribió la ya muy conocida frase: “Leer es la otra aventura, y la primera es quizás la vida misma.” Bajo esta lógica, ¿cómo establecer un método en la lectura vista desde la perspectiva expuesta en la frase del escritor Bioy Casares?, ¿acaso no la concepción de lector y de lectura originadas de pruebas estandarizadas como PLANEA y otros organismos internacionales, en nada tiene que ver con eso a lo que Casares llamó aventura? ¿Por qué llamar a la lectura aventura si hoy es pensada como una actividad que lleva al aburrimiento?, ¿No se trata acaso de una vida en otros universos creados a partir de lo leído, pero que a su vez encierra el secreto de la vida misma?

Antes de establecer una relación entre la lectura y el término “aventura”, analicemos el concepto de experiencia de Jorge Larrosa:

“La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos y actualidades, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles. Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo. Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos (Larrosa, 2007, 29).”

La experiencia es “eso que me pasa”, en palabras de Larrosa. La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido, en ella interviene movimiento, pero no movimiento físico sino espiritual. Si la palabra experiencia tiene el “ex” de lo exterior, tiene también ese “per” que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese “ex” del que hablábamos antes, hacia ese eso de “eso que me pasa”. Pero la experiencia no sólo se limita a un sujeto, sino que este sujeto corre un peligro con la experiencia:

“Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre,

supone un riesgo, un peligro. De hecho, el verbo “experimentar” o “experienciar”, lo que sería “hacer una experiencia de algo” o “padecer una experiencia con algo”, se dice, en latín, *ex/periri*. Y de ese *periri* viene, en castellano, la palabra “peligro”. Ese sería el primer sentido de ese pasar. El que podríamos llamar el “principio de pasaje” (Larrosa, 2009)”

Si la experiencia es “eso que nos pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie sensible en la que algo deja su marca y en la que “eso que nos pasa”, al pasar por nosotros o en nosotros, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional, alguien que espera. Dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece, se experimenta. A este segundo sentido del pasar de “eso que me pasa” lo podríamos llamar el “principio de pasión”.

Ahora llevemos los conceptos hasta aquí expuestos a la experiencia de la lectura. Cuando leemos a José Emilio Pacheco (o a Borges, o a Edgar Allan Poe, o a Shakespeare, o a cualquier otro escritor), lo importante, desde el punto de vista de la experiencia de la lectura, no es ni lo que José Emilio Pacheco dice, ni lo que yo pueda decir sobre José Emilio Pacheco, sino el modo como en relación con las palabras de alguno de los libros de José Emilio Pacheco puedo formar o transformar mis propias palabras. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de José Emilio Pacheco (o de Borges, o a Edgar Allan Poe, o a Shakespeare, o a cualquier...) puede ayudarme a decir lo que aún no sé decir, o lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero o he pensado decir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de José Emilio Pacheco (o de Borges, o de cualquier otro autor...) puede ayudarme a formar o a transformar mi propio lenguaje, a hablar por mí mismo, o a escribir por mí mismo, en primera persona, con mis propias palabras.

En contraparte, las pruebas estandarizadas proporcionan otras vivencias, y decimos vivencias y no experiencias, ya que éstas limitan la actividad lectora a una situación con paredes o barreras, es decir que encierran todas las probabilidades que una experiencia de lectoescritura pudiera proporcionar a un territorio pedagógico limitado y controlado. Las actividades de lectoescritura escolares giran en torno a cuestionarios, preguntas de falso o verdadero, seleccionar opciones, entre otras tareas similares, que más que proporcionar una experiencia verdadera lo único que hacen es privilegiar la recolección de información y datos, de una reflexión superflua de lo leído que supone ninguna profundización en lo que el lector o escritor ha leído o escrito.

Esta limitación de la lectoescritura la podemos observar en la prueba del SISAT (Sistema de Alerta Temprana) que, en nuestro contexto educativo, tiene como objetivo identificar a los alumnos con rezago en lectura, escritura y matemáticas, . Este sistema mide la habilidad lectura y escrita por medio de pruebas estandarizadas, que supuestamente, miden la habilidad del alumno o la alumna en la lectura y la escritura. Para la aplicación de dichas pruebas es necesaria la creación de un ambiente favorable para el alumno, y así realice las pruebas de forma fluida. Para lograr este ambiente favorable en la prueba de lectura se recomiendan las siguientes especificaciones para el aplicador:

“Instrucciones específicas:

1. Después de presentarse y propiciar un ambiente de confianza, entregue al alumno la lectura correspondiente a su grado y pídale que lea en voz alta; y que al final, usted le hará las preguntas.
2. Siga la lectura del alumno señalando en la hoja del supervisor, las palabras o signos de puntuación en los que comete un error u omisión. Al final de la lectura, retire el texto de las manos del alumno y realice las preguntas que se presentan en la hoja del supervisor. No es necesario registrar las respuestas.
3. Si requiere hacer alguna anotación sobre el desempeño del alumno en la lectura use el espacio destinado para observaciones de la ficha de registro.
4. Si el alumno se niega a realizar la lectura, aún después de invitarlo a que lo intente, coménteles que no hay problema, en otra ocasión lo hará y sustituya su participación con la de otro alumno elegido al azar.
5. Por el contrario, cuando el alumno tiene la disposición de leer, aún con un desempeño muy bajo, realice el ejercicio y registre su resultado. Si la lectura implica un sobre esfuerzo para él, puede plantear una salida como: “Ahora yo te leo la última parte”, sin aplicar las preguntas de comprensión.
6. Al final, agradezca su participación al alumno, pida que regrese al aula y que avise al siguiente alumno que usted lo espera en ese mismo espacio. Utilice los minutos que tarda en llegar el siguiente alumno para concluir el registro, tomando como referencia la rúbrica de toma de lectura.”

Las indicaciones anteriores en cuanto a un clima favorable de aprendizaje apenas dedican unas palabras, como si ello, la creación de un clima favorable de aprendizaje, fuera fácil y sencillo, ya que toda aplicación de exámenes genera en el alumno cierto estrés, el cual será mayor o menor según el estudiante y su capacidad de afrontar el estrés.

En un estudio de la Unidad Psicopedagógica de la Universidad de Granada se habla del estrés que genera la aplicación de un examen, en ese estudio se dice lo siguiente:

“En la mayoría de las ocasiones existe un agente real o percibido que activa la ansiedad. Este puede ser sencillamente una experiencia anterior de bloqueo en un examen, o de haber sido incapaz de recordar respuestas sabidas.

Si la preparación para el examen ha sido la correcta, la ansiedad puede estar debida a pensamientos negativos o preocupaciones. Puede que estés pensando en exámenes anteriores, en cómo otros compañeros están haciendo el examen o en las consecuencias negativas que prevés de hacer un mal examen.

También es posible que sea debido a una falta de preparación para el examen, ¡lo cual no deja de ser una buena razón para estar preocupado! En estos casos errores en la distribución del tiempo, malos hábitos de estudio o un “atracción” de estudio la noche anterior pueden incrementar considerablemente la ansiedad.”

Si se aplica una prueba de lectura en la escuela los estudiantes no realizarán dicha actividad en libertad, tampoco en soledad. Parece que la escuela no ha logrado construir un ambiente que favorezca la lectura, en lugar de eso ha sometido dicha actividad a estándares internacionales y económicos, a objetivos medibles y que exigen evaluación, lo cual ha llegado a provocar ansiedad y estrés a los alumnos, ya que no se lee con motivo de esparcimiento sino para constatar si los alumnos han logrado los aprendizajes esperados especificados por aquellos que controlan la educación y el modelo de hombre propio de nuestro nombre.

Pero en qué consiste la ansiedad escolar, de nuevo la Unidad Psicopedagógica de la Universidad de Granada define el estrés escolar de la siguiente forma:

“La ansiedad ante los exámenes consiste en una serie de reacciones emocionales negativas que algunos alumnos sienten ante los exámenes. El miedo a los exámenes no es un miedo irracional, no en vano la actuación en ellos determina gran parte del futuro académico de la persona. Pero como ocurre la mayoría de las veces con la ansiedad, es cuando se da a niveles muy elevados cuando puede interferir seriamente en la vida de la persona. Esta ansiedad puede ser “anticipatoria” si el sentimiento de malestar se produce a la hora de estudiar o al pensar en qué pasará en el examen, o “situacional” si ésta acontece durante el propio examen.”

A partir de aquí podemos iniciar la segunda línea de exploración: ¿cuál es el papel de profesor? El profesor que sabe leer es el que ya sabe lo que el texto significa o en todo caso, el que ya es capaz de anticipar las posibilidades de lectura del texto.

Su "dar a leer" no es otra cosa que fijar un punto de partida para un conjunto de operaciones destinadas a producir las lecturas que ya ha previsto y proyectado. Desde ese punto de vista, el profesor que sabe leer es el dueño del texto que da a leer puesto que ya posee de antemano el sentido del texto y la previsión de su funcionamiento. El profesor que sabe leer es el que ya sabe que es lo que quiere hacer con el texto. Pero sólo el profesor que no sabe leer puede dar lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita, es decir, lo que no se puede anticipar, ni prever, ni proyectar, ni prescribir.

El profesor que sabe leer no es sólo aquel que puede inhibir el estrés que produce la escuela en los alumnos al momento de leer. El profesor que "da a leer" puede transportar a sus alumnos al mundo de la lectura, puede llevarlos y guiarlos en el principio de su aventura. Cada lectura tiene algo que ofrecer, en el sentido de que adentrándose en ella no es posible anticipar a dónde nos llevará; todo lo contrario que sucede en la lectura escolar y estandarizada, donde ya de antemano se ha anticipado que es lo que el alumno debe hallar en ella.

Ahora refirámonos a la escritura. Si ya de por sí es difícil que a un niño o joven en nuestro país le agrade la escritura, la escritura, en ese sentido, queda aún más relegada. Sin embargo, al ser una actividad hermanada con la lectura, esta actividad también es una defensa contra la soledad. Con respecto a la escritura como frente de defensa, la pensadora española María Zambrano hace una pregunta que es tajante: *"Habiendo un hablar, ¿por qué el escribir?"*. La soledad de la escritura deriva, primero, de la necesidad de acallar toda esa cháchara insustancial y siempre excesiva en la que estamos continuamente sumergidos, nos referimos a todo aquellos a lo que estamos expuestos en el habla de lo social.

Bajo ese prisma la escritura se convierte en una actividad sustancial para la humanidad, ya que provee, al igual que la lectura, de un momento de soledad consigo mismo al sujeto que se atreve a escribir, en ese sentido Jorge Larrosa dice lo siguiente:

"Necesitamos retirarnos a escribir porque hablamos demasiado sin decir nada, porque oímos demasiado sin escuchar nada. Por eso, nos retiramos a escribir *"para reconquistar la derrota sufrida siempre que hemos hablado largamente"*. En el hablar las palabras siempre circulan demasiado deprisa, y por eso nos traicionan; nos sentimos como fuera de nosotros mismos, disgregados y dispersos; sentimos que las palabras que oímos nos invaden, nos atacan, nos tienden trampas; y sentimos también que las palabras que decimos se nos escapan, que las perdemos en el momento mismo de decirlas. Y necesitamos entonces escapar de algún modo

a la velocidad del momento y a la presión de las circunstancias. (Larrosa y Skliar, 2005, 25-40)”

Esa retirada temporal, que es la escritura, es un modo de salvación contra el mundo pragmático e interesado en la dimensión económica de la existencia. El escribir también posibilita la huida del ser humano de ese tiempo cronológico que lo arrastra y lo fragmenta, que lo hace vivir en una velocidad que le produce un malestar ante su existencia. Así escribir da una oportunidad al sujeto para recuperar cierta unidad, una cierta sensación de ensimismamiento y deja afuera esa otra sensación de pérdida o extravío de uno mismo.

La escritura se convierte en un espejo donde cada sujeto tiene la posibilidad de mirarse y aprender de sí mismo, escribir es un reflejo donde cada persona puede salvarse, por algún momento, de la lógica del mundo que lo hace extraviarse de su propio centro, al escribir el sujeto construye una guarida contra todas esas palabras que intentan definirlo y que a la vez no dicen nada de él. Y extraordinariamente no sólo se construye una guarida para el sujeto, sino que a la vez se construye una guarida para las palabras, las protege de ese decir vulgar que desgasta las palabras, que las corrompe y las destruye, Jorge Larrosa nos dice lo siguiente sobre este último punto:

“Sólo podemos salvarnos de la presión del tiempo y de las circunstancias si somos capaces de rescatar las palabras y nuestra relación con las palabras de esa misma presión. Y la escritura viene a "salvar las palabras" de la usura del tiempo y de la vacuidad de la comunicación circunstancial. Como si hubiéramos perdido las palabras y la amistad de las palabras en el momento mismo en que las hemos convertido en un instrumento de nuestras necesidades más vanas. Como si la escritura viniese a salvar las palabras liberándolas, devolviéndoles esa libertad que les hemos quitado desde que las hemos arrastrado con nosotros, desde que las hemos hecho humanas, demasiado humanas. (Jorge Larrosa, 2005, 25-40)”

Pero la lectura en la que nos centramos en este trabajo se aleja de la lógica escolar, de aquel ambiente que en lugar de liberar a las palabras las encierra, las entumece. La escritura a la que nos referimos posibilita en los alumnos el ejercitar su imaginación, jugar con las palabras y obviamente se confronta a la lógica escolar. Nos referimos a una actividad de escritura que posibilite una experiencia de verdad.

Es en el momento en que un alumno toma lápiz o pluma, abre su cuaderno y comienza a escribir, escapando de las instrucciones de su docente, es ahí, en ese momento que la experiencia de la escritura comienza a surgir. Solo en el momento en que “nos ponemos a escribir”, es cuando ese carácter casi inefable de la

experiencia se muestra de forma casi evidente. Es al intentar escribir cuando la experiencia más banal y más ordinaria parece más rica y más poliédrica que lo que todas nuestras palabras podrían expresar.

Escribir es una experiencia en la que se interrumpen lo que podríamos llamar “los automatismos del pensar”, es decir que aparecen los cuestionamientos donde uno se pregunta el sentido de las cosas. Lo que pensamos automáticamente, lo que pensamos sin pensar. Por eso escribir no es sólo un ejercicio de “intentar decir (y decir-nos) de otro modo”, sino también, y al mismo tiempo, un ejercicio de “intentar pensar (y pensar-nos, de cuestionar-nos) de otro modo. Por eso, en la escritura, lo importante no es tanto “decir lo que se piensa” como “pensar lo que se dice”. Leer lo que emergió de nuestra propia alma y mirar si ese decir-nos en realidad tiene lo esencial de nuestro ser.

Esta actividad, la escritura, resulta ser una defensa del silencio y la soledad, la construcción de un templo del propio yo para su esencia, en ese sentido Jorge Larrosa dice lo siguiente:

“...Pensar requiere una interrupción, un apartamiento, una cierta soledad, un cierto silencio. Para pensar, hay que retirarse. Del ruido, del blablablé, de la banalidad de esas palabras demasiado comunes y demasiado urgentes en las que generalmente estamos atrapados. Y para eso hay que pararse a pensar. Hay que pararse a pensar lo que decimos y hay que pararse a pensar lo que pensamos. Para poder decir de otro modo. Para poder pensar de otro modo. Y escribir, el gesto simple y elemental de ponerse a escribir, es una de las formas mayores de ese “pararse a pensar. (Larrosa, 2009)”

Podríamos decir que leer y escribir son las dos caras de una misma moneda llamada pensamiento; se tratan de resguardos, con sus diferencias, para el silencio; alejan del escándalo originado de la cotidianidad y liberan a las palabras de la esencia que nuestra realidad les ha dotado, una naturaleza inclinada a una razón instrumentalista; así, a través de la lectura y escritura las palabras recuperan su naturaleza original, que es humana, que se aleja de la instrumentación y le permite a las personas reconocerse y reinventarse.

Es necesario repensar la enseñanza de la lectoescritura, rescatar la escritura y la lectura de esa lógica que las limita en el espacio escolar. A lo largo de este trabajo hemos intentado enfatizar las fallas en la enseñanza de la lectoescritura, y en este último apartado intentamos repensar esas actividades (leer y escribir) a partir de las ideas del pedagogo Jorge Larrosa, ideas que proveen de una base filosófica para idear una nueva forma a la didáctica de la lectoescritura.

3.2 Fundamentos para una nueva enseñanza de la lectoescritura.

Es tiempo de exponer algunas ideas acerca de un método de lectoescritura que pensamos pueda ser idóneo para nuestra realidad. Debemos decir que estas ideas son el inicio de un método y no toda la estructura del mismo, ya que para eso hacen falta pruebas de ensayo y error, dejar pasar años de prueba, hacer análisis para reforzar al mismo método. Así que iniciaremos con las bases de lo que pensamos podría ser un nuevo método de lectoescritura en un mundo por venir.

- 1) **LEER ES SINTETIZAR; ESCRIBIR ES ANALIZAR:** análisis y síntesis son parte de un mismo proceso. La síntesis hace al lector; el análisis al escribiente. Antes de comenzar a escribir una palabra el niño hace un análisis mental de ella (análisis fonético). Respecto a esto, Torres Quintero lo exponía de esta forma:

“...si le decimos que escriba la palabra chocolate, no sabe por dónde comenzar; hay que repetirle despacio: cho -co -co -la -te, y si aún no percibe la primera sílaba, es necesario decirle cuál es -cho [...] no obstante el hecho significativo de que si ve escrita la palabra chocolate, puede leerla fácilmente por la agregación sucesiva de los sonidos. En este caso hay síntesis; en aquel análisis.” (Torres Quintero, 1979, 12-13)

Actualmente se desvirtúa o ignora el análisis fonético y se le sustituye por la copia que es pasiva y trae consigo un análisis gráfico de la palabra estudiada. El análisis fonético incluye al gráfico además de no ser pasivo e involucrar a quienes se encuentren en una lección o clase. El desarrollo del análisis fonético que tratamos de rescatar de Torres Quintero va del análisis de la letra hasta las oraciones completas, es decir que va de la particular a lo general. El análisis fonético que instauró Torres Quintero en la enseñanza de la lectoescritura fue creado a partir de la onomatopeya, método que, como ya se vio en este trabajo, desciende directamente de Comenio.

- 2) **UNA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA CENTRADA EN EL NIÑO:** Sabemos que esta idea no es nueva, que a más de un siglo de haber sido proclamada la educación y escuelas se fue alejando de dicha proclama. Hoy es evidente que la educación no está centrada en los niños sino en sus resultados. De nueva cuenta nos encontramos en un proceso de adultización del niño.

El niño no se educa con arreglo a unas condiciones previamente establecidas, antes que nada, debe ser educado con arreglo a sí mismo, a

sus posibilidades y a su dinamismo. No se trata, por su puesto, de suprimir, olvidar o menospreciar los conocimientos o la enseñanza, sino de no recargar desenfadadamente de ellos la educación; se trata de reforzar más los impulsos vitales de los alumnos, de preocuparse menos por la acumulación de conocimientos que por el proceso de asimilación e integración: «si sabemos exacta –y científicamente- lo que el niño desea, lo que puede digerir y asimilar en un momento dado, en los momentos particulares que condicionan su vida personal, podemos permitirnos presentarle en los libros, explicado, pormenorizado o concentrado, el alimento ideal que espera». (Freinet; 1967, 253)

Lo que nos planteamos, y que a la vez es tan difícil de hacer, es que las actividades desarrolladas en clase despierten el INTERÉS de los alumnos. Que el aburrimiento, el desinterés –y hasta el llanto si se quiere- desaparezcan de la escuela y sean sustituidos por dinamismo, vitalidad y alegría. Hablamos de una enseñanza donde exista “la escuela por y para la vida” y claro está que debe ser centrada en el niño.

- 3) **LECTOESCRITURA A PARTIR DE UN APRENDIZAJE LIBRE:** “es preciso que la escuela permita las libres manifestaciones naturales del niño”. La escuela de hoy (también la escuela del pasado) coacciona a sus estudiantes a partir de diversos dispositivos: ya sea el mobiliario escolar fijo, los premios y los castigos, la realización de exámenes y exhaustivas evaluaciones, lo cual impide que el niño se desarrolle libremente. Incluso el hecho de trabajar en equipo se convierte en una práctica coercitiva en el momento en que deja de ser natural y se estipula como método de enseñanza y de trabajo (aunque estamos siendo un poco extremas).

Montessori pensaba a la libertad como sinónimo de actividad:

“El trabajo de la educadora está en impedir que el niño confunda, como sucede en la antigua forma de disciplina, el bien con la inmovilidad, y el mal con la actividad; porque nuestro objeto es el de disciplinar por la actividad, para el trabajo, para el bien; no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia.

Una clase donde todos los niños se moviesen útilmente, inteligentemente, voluntariamente me parecería una clase bien disciplinada (Montessori, 2003, 152).”

Lo anterior puede parecer utópico, en específico para nuestro contexto, generaciones van y vienen de maestros y pedagogos, y una clase como la que plantea Montessori es casi un milagro de observar.

La disciplina, que podía ser considerada hasta hace poco tiempo un tema secundario en el orden de prioridades de las preocupaciones de los docentes, ha pasado a ocupar un lugar de primer orden entre ellas (Gotzens, Castello, Genovard & Badía, 2003). Un número importante de profesores ubican en los problemas de comportamiento de los alumnos la principal barrera con la que se topan en el desarrollo de su ejercicio profesional (Cubero, 2004); a pesar de los esfuerzos, tanto individuales como colectivos, de los docentes, por el momento no parece que los problemas de disciplina se encuentren en un camino con garantías de solución.

El problema de que las clases de hoy no se lleven en base a la libertad en el aprendizaje de los alumnos es que para el manejo de la disciplina continúan utilizándose métodos convencionales tales como el castigo y la negociación y una evidente ausencia de estrategias basadas en la convivencia que implica la participación de los propios alumnos en el establecimiento de las normas y la comprensión de éstas. Mientras esto siga así la alfabetización y aprendizaje de la lectoescritura tendrá problemas, teniendo en cuenta que una de los elementos principales del aprendizaje de leer y escribir es la comprensión.

- 4) **EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA REQUIERE DE UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN-RECONSTRUCCIÓN:** es fácil caer en un error, creer que la construcción-reconstrucción son sinónimos de copia, de reproducción.

La reproducción implica hacer copias de un sistema lingüístico y simbólico que al final de cuentas no se comprende. Enseñar bajo este esquema la lectoescritura resulta en la incompreensión, en la decodificación y no se llega al objetivo principal que es la comunicación. La construcción y reconstrucción del sistema lingüístico y simbólico que comprende nuestra lengua requiere de otros procesos cognitivos que Ferreiro (1972) explica de la siguiente forma:

“Puede hablarse de un proceso de construcción en el caso de la lengua escrita porque hemos podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos alfabetizados”.

- 5) **LEER Y ESCRIBIR ES DEFENDER LA SOLEDAD EN DONDE SE ESTÁ:** quien escribe y lee lo hace para defender su legítima soledad, la iniciación a la lectoescritura es una iniciación a un determinado tipo de soledad, y a los dones de esa soledad.

María Zambrano dice que la soledad de la lectura y la escritura es una soledad específica, una soledad que es comunicación: retirarse a leer es establecer una separación que une, una distancia que aproxima. El lector se separa de la realidad, de la vida y de los otros para recuperarlos, en el alejamiento, de otra manera (Larrosa, 2007, 599).

Es necesario enseñar a los alumnos que leer y escribir son actividades que permiten a las personas relegarse hacia sí mismos, es decir conocerse a sí mismo, porque se escucha demasiado sin oír nada, hablamos muchos sin decir nada, porque se está demasiado en ese tipo de comunicación y de habla banal y superficial que describe personas pero que no provoca el conocimiento de uno mismo y mucho menos el conocimiento de los demás.

Jorge Larrosa dice lo siguiente acerca de nuestra relación con el lenguaje que responde a las necesidades inmediatas de la vida:

“...para reconquistar la derrota sufrida siempre que hemos hablado largamente. En el habla las palabras siempre circulan demasiado deprisa, y por eso nos traicionan; nos sentimos como fuera de nosotros mismos, disgregados y dispersos; sentimos que las palabras que oímos nos invaden, nos atacan, nos tienden trampas; y sentimos también que las palabras que decimos se nos escapan, que las perdemos en el momento mismo de decirlas. Y necesitamos entonces escapar de algún modo a la velocidad del momento y a la presión de las circunstancias” (Larrosa 2007, 600).

- 6) **SIMULTANEIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA:** de hecho, el término lectoescritura ya indica que ambas actividades son parte de una misma actividad o son una sola actividad en sí misma. Cada letra que se pronuncia puede escribirse al mismo tiempo, aunque esto a una edad temprana puede resultar imperfecto.

La unión de sonido con su signo facilita el aprendizaje de la lectoescritura, esta es una de las ventajas de la simultaneidad. Sin embargo, aunque en

muchas ocasiones las políticas y reformas educativas han planteado la simultaneidad, los docentes no practican este tipo de enseñanza en clase.

Las copias y la práctica de la caligrafía no son tareas que trabajen la escritura, se trata de tareas monótonas y pasivas que en nada ayudan al aprendizaje de la lectoescritura. Los niños en sus primeros años escolares practican hasta el fastidio su caligrafía más no la escritura. El principio de la pedagogía que hemos establecido aquí es el de la actividad, entrelazado con el divertimento. Sin embargo, en las escuelas de nuestro contexto la repetición y la copia son el continuum del trabajo escolar.

Decroly y Montessori señalan que el aprendizaje de la escritura está relacionado estrechamente con la habilidad general del niño para “hacer “y “controlar o dominar” movimientos. Esta habilidad se madura y mejora a medida que el alumno crece (Torres Quintero; 1979, 53).

Decroly y Montessori no se preocupan por la forma de las letras. Dejan escribir a los niños libremente, como se les deja hablar libremente, ambas actividades son parte del lenguaje. Así como hablar es espontáneo, es espontánea la escritura. Y del mismo modo que el infante balbuciente perfeccionará después su lenguaje por medio del ejercicio y la corrección, imitando buenos modelos, del mismo modo perfeccionará su escritura. Los niños no persisten en sus defectos, sino que perfeccionan la forma de su letra (Torres Quintero; 1979, 48).

Simultaneidad significa aquí aprender a leer y escribir en concordancia de tiempo, aunque el alumno pronuncie “latón en lugar de ratón o tlen en lugar de tren” o que el alumno escriba de forma irregular e ininteligible, estos errores no persistirán, sino que con el pasar de clases se irán corrigiendo. Lo importante del proceso es la meta, el objetivo, la forma en educación siempre es perfectible.

- 7) **LA LECTURA DEBE SER VISTA COMO UN PROCESO EN EL QUE SE EFECTÚA LA INTERACCIÓN ENTRE LECTOR Y TEXTO:** la construcción de significados, exige la participación activa del lector; dicha intervención se da con toda su personalidad, sus conocimientos y experiencias previas, y sobre todo está orientada por distintos propósitos, por ejemplo: buscar información, entretener, fundamentar opiniones, gozar de la lectura, y otras actividades.

Una tarea central de la escuela es proporcionar a todos sus estudiantes un ambiente alfabetizador, abundante en requerimientos para emplear la lectura y con amplia disposición de textos para realizarla.

No existe fórmula que garantice que la lectura sea fácil, tampoco existen materiales ni procedimientos para no interferir en el progreso de un niño; pero existen situaciones que el docente puede propiciar y que pueden traducirse en situaciones sencillas y que darán resultados significativos.

Ya lo expresamos antes, uno de los puntos clave en el aprendizaje de la lectoescritura es ser activo, tanto quien enseña como quien aprende. Comentar las lecturas, comentar las opiniones de sus compañeros pueden permitir que los alumnos descubran una gama de diversas emociones y sentimientos que la lectura de un texto provoca.

Trabajar de forma activa la lectoescritura teniendo como objetivo la interacción entre lector y texto, es dar a los alumnos una amplia posibilidad de participar en la búsqueda y elección del material que los alumnos desean y quieren leer. Hacer efectiva la diversidad lectora demanda la existencia de materiales escritos que hagan posible esa experiencia, el maestro debe ser ejecutante y guía de dicha experiencia.

Es recomendable que el docente lea periódicamente ante sus alumnos algunos textos de extensión adecuada y que haya elegido con la intención de leer en voz alta para disfrutar un texto. A esto nos referimos con el punto anterior, el docente debe ser el responsable de crear una experiencia activa de la lectura, es el maestro quien debe propiciar que unos alumnos lean ante otros o ante el grupo. Es el maestro quien debe elegir las lecturas en su aula, con el objetivo de hacer de la lectura un proceso activo, en la cual lector y texto interactúan.

- 8) **ES NECESARIA LA PREPARACIÓN ANTES DE INTENTAR ALGO Y EL PERFECCIONAMIENTO DE LA ACTIVIDAD ANTES DE CONTINUAR:** un ejemplo de ello es la enseñanza de la escritura en la escuela Montessori, donde se tiene la idea de empezar esta actividad de un modo imperfecto, donde el alumno sea quien corrija sus propias fallas, con ese tipo de actividad se prepara al alumno antes de lanzarlo a la actividad final.

Montessori pensaba que el hecho de que todos los niños, tanto los que empiezan como los adelantados, repitan siempre los mismos ejercicios, lo

une y los hermana, además de colocarlo aparentemente en el mismo nivel. Cuando Montessori habla de la experiencia de su método se expresa de esta manera:

“La verdadera escritura es una prueba; es el desahogo y la manifestación de un impulso interior; es el placer de explicar una actividad superior: no es un ejercicio. Y así como para los místicos el alma se perfecciona con la plegaria, del mismo modo en nuestros alumnos el lenguaje gráfico, esta expresión más alta de la civilización humana se adquiere y se perfecciona con ejercicios siempre iguales que no son la escritura.” (Montessori 2003, 306)

Podríamos llamar una propedéutica de la escritura a todos aquellos ejercicios que anteceden al hecho de escribir, ejercicios que hoy en día suelen saltarse en educación básica en pro de agilizar el aprendizaje del lenguaje gráfico. Se hace del aprendizaje de la escritura un hecho tortuoso donde el alumno debe realizar letras de forma perfecta.

Montessori creía que el aprendizaje de la escritura es una de las conquistas más fáciles y agradables de los infantes en edad escolar, esto se debe a los ejercicios que anteceden a la escritura, las cuales deben ser llamativas (ejemplo de ello son las actividades en la escuela Montessori: recorrer contornos con sus dedos, calcar, rellenar de color.) ya que su constante repetición podría aburrir al niño y con esto romper el principio de actividad que enunciamos apartados atrás. Se trata, en palabras de Montessori, de preparar la escritura sin escribir, el material y su manipulación pretende enseñar los movimientos para reproducir la forma de las letras y la reproducción de los movimientos del manejo de los instrumentos para escribir.

- 9) **ENSEÑAR EL PROCESO DE LA ESCRITURA SIENDO CONCIENTE QUE LA VIDA MODERNA EXIGE UN COMPLETO DOMINIO DE LA ESCRITURA:** cierto tipo de habilidades de escritura se está arraigando en la mayoría de las actividades humanas, desde aprender un oficio, cumplir con las responsabilidades fiscales o participar en la vida cívica de una comunidad, cualquier hecho anterior requiere de la elaboración de un informe.

Para Daniel Cassany escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar nuestro documento de identificación. Escribir, para Cassany, quiere decir ser capaz de expresar información de

forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas. Significa poder elaborar:

1. Un currículum vitae
2. Una carta para el periódico con una opinión personal
3. Un resumen escolar
4. Una tarjeta de dedicatoria
5. Un informe laboral o escolar
6. Una queja o reclamación. (Cassany; 2014, 13)

Para Cassany la escuela obligatoria “ofrece unos rudimentos esenciales de gramática que no pueden cubrir de ninguna manera las complejas y variadas necesidades de la vida moderna” (2014, 13). Uno termina de formarse en su profesión, fuera de la escuela, en un área específica de conocimiento, y permanecemos quietos e indiferentes al papel o pantalla en blanco.

Nuestro sistema educativo ofrece una formación en la escritura fragmentaria, o incluso bastante pobre, nuestro contexto social y cultural cree que los escritores nacen; que es imposible aprender a redactar. La Enseñanza de la escritura de nuestra época debería de estar al tanto de las exigencias del mundo en que vivimos y optar por métodos o estrategias que den armas a nuestros alumnos para vivir en el mundo actual.

Pensamos que escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción. Quien escribe tiene que saber trabajar tanto con ideas como con palabras (Cassany, 2014, 32), cosa que los niños de escuelas mexicanas no precisan y se limitan a transcribir o copiar. Siguiendo a Cassany, pensamos que escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema.

- 10) **LA APROPIACIÓN DEL LENGUAJE CONSTITUYE UN PROCESO DE NATURALEZA SOCIAL Y DIALÓGICA:** El lenguaje es materia de toda la humanidad, pero las palabras se pueden apropiar al probarlas con intenciones propias, en palabras de Bajtin “*el lenguaje se convierte en la propia palabra únicamente cuando el hablante lo llena con sus propias intenciones, sus propios acentos, cuando se apropia de la palabra y lo adopta a sus propias intenciones semánticas y expresivas*” (cit. Por Kalman, 2003, 45).

Bajtin habla de participación lo cual permite y posibilita el acceso y dominio a una práctica social, en este caso se trata de la comunicación. La participación implica el involucramiento del alumno en la realización de una práctica y su consiguiente interacción social con los miembros de su comunidad. Bajo esta perspectiva y al referirnos al lenguaje estaríamos hablando de una participación dialógica.

Hicks señala que el proceso de apropiación a través de la participación dialógica, esta implica una suerte de diálogo entre los individuos y los discursos sociales involucrados en las actividades en las que participa. Al respecto dice Hicks:

“Apropiación significa para Bajtin una especie de conversación e incluye una respuesta activa. Cuando los hablantes-pensantes individuales participan en las actividades que involucran los discursos de su cultura, forman también una respuesta dialógica a estos discursos... el individuo construye nuevas formas de respuesta al mismo tiempo que se apropia de los discursos del mundo social” (Kalman, 2003, p. 46)

Desde esta perspectiva la dialogicidad es inherente a la orientación que siguen las palabras en su comprensión y señalamiento de un objeto o persona. La consideración de otros puntos de vista es inevitable, voces como la de los padres, las exigencias institucionales, compañeros y el mismo currículum escolar constituyen referentes que los alumnos no solo no ignoran, sino que las articulan dialógicamente en “complejas relaciones”, nuevas experiencias de diálogo.

Y en este sentido y bajo la perspectiva de Bajtin, la lectoescritura y sus diversas actividades son voces dentro del aula escolar que intervienen en el diálogo como elementos activos de la comunicación. La lectura sería aquí la voz de nuestros antepasados, voces que no se pueden ignorar para que el alumno sepa quién es y hacia dónde se dirige su destino. La lectura se trata de la voz de otro que aún está y que a partir de las hojas aún podemos escuchar.

La escritura en cambio es una voz que viene desde nosotros mismo, es nuestra propia voz. Leer bajo el ángulo de Bajtin se trata de la posibilidad de dialogar con nosotros mismos, no sólo se trataría de una actividad que reproduce la voz de otro lejano a mí, sino que transcribiría la voz de nuestro propio yo interno; así los alumnos al poder dialogar con ese yo aprenderán un poco más de sí mismos.

Y más allá del propio yo del alumno y de la posibilidad de escuchar a quienes forman parte de nosotros (nuestro pasado) y ya no están, la lectoescritura enseñada desde la dialogicidad permite a los alumnos estar más cerca de esa otredad que conforma su comunidad tanto escolar como social. La apropiación y reapropiación del lenguaje permite al hablante conocer y reconocer a ese otro que está cerca y que cotidianamente ignoramos, aquí el papel del docente cobra una vital importancia como mediador y detonador del lenguaje que permitirá al alumno entablar un diálogo con ese otro que está cerca del estudiante.

- 11) **PARA APRENDER A ESCRIBIR LOS NIÑOS DEBEN LEER DE UNA MANERA ESPECIAL, “LEER COMO ESCRITOR”**: Lo anterior se refiere a un lector que participa, sin proponérselo, de manera inconsciente a lo que Frank Smith describe:

“Para leer como un escritor participamos vicariamente en lo que el autor está escribiendo. Anticipamos lo que el autor dirá, de modo que él, de hecho, está escribiendo por encargo nuestro; no está simplemente mostrando cómo se hace algo sino haciéndolo con nosotros. La situación es idéntica a la del lenguaje oral, cuando los alumnos ayudan a los más chicos a decir lo que quieren decir y no pueden. El autor se convierte en un colaborador involuntario... (Smith 1994; 40-41)”

Aprender a escribir supone la apropiación de algunas tareas mecánicas y técnicas (saber tomar el lápiz, manejo de espacios en la página, segmentación de palabras, ortografía, etc.), tareas que van de lo más simple a lo más complejo (o tal vez se vuelven simples cuando el alumno crece y aumenta de edad). Así que no sólo hablamos de complejidad técnica, sino que también requiere del dominio de “procesos mentales superiores” donde intervienen la reflexión, la memoria, creatividad, selección, planificación, creación, desarrollo, etc.

Así que, para superar los primeros escalones de complejidad a la hora de componer textos, es importante que el docente diseñe estrategias que le permitan al alumno escalar en actividades según su grado de complejidad, valga la redundancia. Diseñar actividades comunicativas de composición (textos escolares) no es tarea fácil. Sin embargo, en particular con alumnos inexpertos en estas actividades, esto es de vital importancia. Los tipos de textos más sencillos que un docente podría modificar para que los

estudiantes redacten en clase son: la autobiografía, el diario, la carta, el recado, etc. La sencillez de estos estriba en que el destinatario del escrito es la misma persona que escribe o una persona cercana, lo que facilita la redacción.

El docente se convierte así en el principal promotor de la escritura de textos, guiando a sus estudiantes entre actividades que exigirán cada vez más de ellos. Si se desea salir de la crisis educativa en nuestro país y en la mayoría de los países latinoamericanos, es importante que el docente este consciente que el aprender a “leer como escritor” requiera mucho de su inventiva didáctica, además de paciencia. Cada oración y párrafo bien escrito al inicio de tal proceso, permitirá que más adelante sus estudiantes puedan redactar ensayos o reportes de diversas materias.

Una de las principales características de los textos, ya sean académicos o informales, es la cohesión. Si un texto no posee cohesión resultara poco entendible. El docente debe guiar a sus alumnos a conseguir esta cohesión, se trata de encaminar a los estudiantes partiendo de lo concreto a lo abstracto. Partiendo de la oración hasta llegar a la estructura correcta de un párrafo y al final llegar a la redacción de un texto completo.

La cohesión de un texto (desde una pequeña oración hasta un texto completo), su textura, depende de algo que va más allá de su estructura; esto es de las relaciones semánticas, lo que permite ver el texto como unidad semántica. La cohesión al escribir da posibilidad a una mejor comprensión, al escribir y leerse a uno mismo da la oportunidad de abandonar los errores de sentido en la escritura y leer de forma que se haga énfasis en el sentido que el autor se ha propuesto al escribir.

La Cohesión de oraciones, párrafos y textos no debería ser una noción estática ni tampoco como un concepto sacado de un catálogo de nociones para una buena redacción. La cohesión desde nuestra perspectiva se observa como un juicio del lector (quien es el mismo escritor) sobre el texto y su estructura (la más simple: sujeto más predicado). Después de la cohesión se buscará la coherencia, pero ello a un nivel total del texto.

Hablamos de cohesión y no de coherencia porque la primera es a un nivel horizontal y busca el sentido entre las palabras que forman un enunciado o de enunciado a enunciado, la segunda busca que la información entre los párrafos de un texto se correspondan. En ese sentido hablamos de cohesión, ya que la mayoría de métodos presentados en este trabajo están dirigidos a

un nivel inicial de lectoescritura y en ese nivel buscar la cohesión es de vital importancia para que el alumno comprenda al leer lo que ha escrito.

- 12) **EN LECTURA HAY QUE DEJAR A UN LADO LA EJERCITACIÓN MECÁNICA Y LA MEMORIZACIÓN:** Las series de preguntas sobre el texto que no aportan nada a su comprensión; las instrucciones sobre la localización de la idea principal, sin explicación de cómo hacerlo (Maqueo, 2009, 214).

Los maestros y nuestro sistema educativo deben tomar conciencia del fracaso educativo generalizado y de la falta de eficacia de las técnicas y métodos de enseñanza en cuanto a la lectura se refiere. Resolver el problema o problemas relacionados con la lectura podría ser la clave para revertir el fracaso escolar en la mayoría de estudiantes latinoamericanos, el fracaso escolar en cualquier área se puede deber a la incapacidad del alumno de comprender e interpretar un texto, porque no sabe leer.

Hoy las reformas educativas giran en lo burocrático y la evaluación, sin embargo la lectura queda relegada, aunque la lectura es la base de casi todas las actividades escolares; los alumnos leen, técnicamente hablando, pero no comprenden lo que leen, ahí estriba el problema de la educación en nuestro país.

La lectura necesita ser vista desde una nueva perspectiva didáctica, una nueva visión que contemple:

1. El empleo de los conocimientos previos que posee el lector relacionados con el texto que se leerá.
2. Comprender el propósito u objetivo de la lectura.
3. Realizar inferencias, hipótesis, predicciones, interpretaciones y comprobaciones en el transcurso de la lectura.
4. Tener la capacidad, al finalizar de leer, de recordar, resumir e integrar los nuevos esquemas de aprendizaje surgidos de la actividad de la lectura a sus conocimientos previos (Maqueo, 2019, 215).

CONCLUSIÓN.

En una sociedad cuyo pensamiento está permeado por un proyecto de modernización y avance, y que ha traído como consecuencia muchos cambios, el más evidente, el de las relaciones humanas casi reemplazadas por redes sociales, donde lo que se pretende es entablar una red de amigos y evidentemente la relación ya no es interpersonal, dentro de estos cambios y gracias a la movilidad de información; la lectura, así como la escritura se encuentra en un proceso de cambio, que amenaza, por así decirlo, su fin dentro de la formación del ser humano, “una introspección del ser”, una acción tan compleja que se da a partir de la creación de experiencias que hacemos nuestras, que vivimos, implican un proceso interno cuando nos apropiamos de la lectura, de las letras, cuando compaginamos lo que leemos, lo que escribimos y creando una experiencia que nos ayude a apropiarnos de nuestra la realidad, entendernos frente a ella, recrearnos en ella.

Por lo tanto, la mayor amenaza de la lectura es nuestra realidad, son los signos de nuestra época, hacer una lectura de un presente carente de sentidos o tal vez de varios sentidos en el cual no hay uno definido y esté a la deriva.

La lectura se ha visto moldeada para cumplir las necesidades de un mundo laboral, cumplir con estándares de los organismos internacionales, pero no se enfoca en darle sentido a las palabras, estas que permiten la relación con el mundo y dar paso a la formación.

La escuela es ese medio que acercará a los alumnos a las letras, realizará una lectura mecánica sin ir más allá, no navegará en el océano de la imaginación y la creatividad, esas letras no le darán esa libertad, esa expresión para ser escuchado en un mundo donde las personas no entablan comunicación. Su relación es textual; ya no se hacen cartas, ni se envía, no se genera la emoción de recibir una carta que estaba escrita a puño, no hay relación con el Otro.

El vocabulario de las conversaciones textuales en las redes sociales es cortante, carente de significado, ni que mencionar de la ortografía, en ellos hay horrores ortográficos, la deformación de las reglas ortográficas, ni que decir de la gramática y la sintaxis.

La lectura como experiencia y no como el arrojado de datos y cifras; esta es la construcción y reconstrucción de otros mundos, el abrir puertas desconocidas, que van hacer ya no volver a pensar y ser como antes pero cada palabra ha tocado cada una de las fibras del cuerpo de quien ha decidido dejar las habilidades de leer y escribir como funciones que deben ser aprendidas en la escuela.

El docente se encuentra atado de manos en tal solo cumplir con un programa determinado con los conocimientos que tiene que adquirir el alumno y la utilidad de éstas para su permanencia en el mundo laboral; ese papel se ha delegado al docente, si el alumno falla en los estándares internacionales es por culpa de él, no toman en cuenta la sociedad, los planes y programas de estudio, el sistema educativo y sobre todo el contexto.

Un mundo que se mueve tan veloz que apenas se procesa algo y llega más información que se almacena en la mente de los alumnos más no en su alma, en un porvenir carente de nuevas ideas y de sentidos de los otros, para moldearlo y sea parte de la sociedad y, por tanto, sea funcional.

El enseñar a leer se ha convertido en un gran reto para los docentes, en México se lee muy poco o se leen textos carentes de sentido y con un tono comercial, que lo único que pueden llegar a provocar, es caer en el mismo susurro mediático.

En el otro extremo del hilo podemos ver, que los docentes pueden llegar a caer en un estado de confort, desconociendo o ignorando la gama de métodos para enseñar a leer y escribir, ya sea por la funcionalidad con respecto a ciclos anteriores o por caer en la homogenización del mismo niño, olvidando que cada niño tiene un proceso diferente.

La sociedad tan acostumbrada a la velocidad e inmediatez de la información y “conocimiento”, exige la culminación del proceso de lectura y escritura en el infante, en un tiempo determinado para lograr los aprendizajes esperados y de esa forma entrar en los estándares establecidos por diferentes organismos internacionales.

Centrar intereses en las necesidades de los niños, tendría que ser nuestra prioridad, olvidarnos de los “estándares de calidad” y recordar que nos estamos educando para reproducir lectores habilidosos de forma masiva, que lo único que son capaces de hacer, es lograr terminar de leer un libro en cierto tiempo, pero no crea nada más.

Frente a esta realidad nuestro papel es fundamental en los niños, tendríamos que replantear nuestra labor y optar por provocar en ellos la curiosidad del mundo frente a la lectura, el asombro de las letras, imágenes y las formas; no debemos perder de vista esto ya que, en un mundo lleno de inmediatez y volatilidad de información también implica perder la formación, el cuidado de sí, de conocerse y recrearse, esa posibilidad que se da en la lectura, en el encuentro con las letras. Con lo anterior planteado no pretendemos convertirnos en el Mesías que dé una luz dentro de un mundo oscuro, por el contrario, queremos plantear la idea de ser el guía, el acompañante que este con el niño, para que este a su vez pueda dar cuenta de sí mismo frente a su propia experiencia de la lectura y se reconozca como diferente

en un mundo donde todo es homogeneidad y no se convierta en otra cifra más y se acerque a la escritura, pero no a la que conlleva un sentido pragmático y funcional, sino aquella que se hace para sí mismo, aquella donde las palabras son armas para enfrentar su realidad.

BIBLIOGRAFÍA.

Alegría, Jesús, Carrillo, María, y Sánchez, Eloy. (2005). La Enseñanza de la lectura. *Revista Investigación y Ciencia*, 340, 6-14.

Arias Leyva, G. (1989) El método fónico-analítico-sintético. ¿Lectura "mecánica" vs comprensión lectora? Material digitalizado.

Álvarez José Rogelio (1987), «Estados Unidos», en *Enciclopedia de México*, Tomo 5, Enciclopedia de México - SEP, Edición especial, México, 1987.

Antonio Viñao (1997) "Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones", en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar . Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Barbosa Heldt, Antonio. (1985) Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos, México, Pax-México.

Baez Pinal, G. E. (2009). Del catecismo a los libros de texto gratuitos. Un panorama histórico de la enseñanza del español en la escuela primaria. Historia y presente de la enseñanza del español en México. Coord. José G. Moreno de Alba. México: UNAM.

Baez Pinal, G. E. y A. V. Canizal Arévalo (2009). "El español en la escuela secundaria: un panorama histórico (1926-1993)", en Historia y presente de la enseñanza del español en México. Coord. José G. Moreno de Alba. México: UNAM.

Bralavsky, Berta (1996). *Los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y renovación actual*. UPN. México.

Baranda Manuel. (1985) *Memoria del Secretario de Estado y del Despacho de justicia e Instrucción*

BELLENGER, L. (1979) *Los métodos de lectura*. Barcelona, Oikos-Tau

Carr, Nicholas. (2010) *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes*. Taurus, México.

COLOMA Sandrina, (2005) *Lectoescritura en el aula*. Editorial Salas S.A. Madrid

Cantón Arjona Valentina (2009). *Historia de la lectura en México. Hacia la formación de lectores autónomos*. *Revista del correo del maestro*. No. 162 noviembre 2009. México. P. 44-53.

Cassany, Daniel (2014). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España. Anagrama.

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Róger. (1998). Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Santillana S.A. Taurus

Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula. Costa Rica: IIMEC.

Chateau, Jean (1996). Los grandes pedagogos. Fondo de Cultura Económica. México.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. (2005) ¿Qué es la filosofía?, trad. Thomas Kauf, Barcelona,

DECROLY, O. y BOON, G. (1965): Iniciación General al Método Decroly, Ed. Losada, Buenos Aires, 8ª edic

De Zubiría, Julián: (1999) Las Vanguardias Pedagógicas, Editorial, Versión Preliminar Bogotá Colombia.

Decroly O. (2002) Lectoescritura, Madrid

Dominguez Chillón, G., y Barrio Valencia, J. (1997). Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula. Madrid: La Muralla.

Doman, G. (2004). Cómo enseñar a leer a su bebé. La Revolución Pacífica. Madrid: Edaf.

Ferreiro Emilia, Pasado y presente de los verbos leer y escribir (2002). Fondo de cultura económica de México.

F. Cuetos, M. Arnedo, M. Fanjul, J. Fernández, M. Fernández-Ojanguren, M. García, J. Gallego (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. Perú: Aula abierta.

FERREIRO E. y TEBEROSKY A. (1972), Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Siglo XXI, Madrid

Freire, P. (2007) Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores. México

Freinet, C. (1978). El método Natural de Lectura. Editorial Laia, Barcelona.

Freinet C. (1979). Los métodos naturales. Editorial Laia. Barcelona.

Freinet, C. (2011) El texto libre. Editorial Fontamara. México.

Faure, Raoul (1979). Medio local y geografía viva. Editorial Laia. Barcelona.

Gotzens, C.; Castello, A.; Genovard, C. & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15 (3). Recuperado el 15 de Marzo de 2009, de <http://www.psicothema.com>

HAROL G. (2006) *Aprendizaje de la lectoescritura*, Madrid.

Hermosa, A. (2013). ¿Democracia islámica? De la primavera árabe al invierno musulmán.

Gui **Bonsiepe. (1999)** *Del objeto a la interface* Ediciones Infinito, Buenos Aires.

Hendrix C. (1980). *Cómo enseñar a leer por el método global*. Buenos Aires, Argentina. Kapelusz

Hainstock, G. Elizabeth (1971). *Enseñanza Montessori en el hogar*. Editorial Diana. México.

J. Ventura. (1970) Disposiciones Legales en Materia de Educación a través de la Historia de México. Edit. SNTE. México.

Kalman, Judith (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura *Revista*

Larrosa, Jorge. (2000) *Dar a leer, dar a pensar... quizá... entre literatura y filosofía*

Larrosa, J. y Skliar, C. (2005) *Entre Pedagogía y literatura*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores

Larrosa, Jorge (2005). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*". Barcelona: Editorial Laertes.

Larrosa, Jorge (2009). *Palabras para una educación otra*. En Carlos Skliar & Jorge Larrosa: *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens,

Larrosa, Jorge (2007). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lévy, P. (2007). Cibercultura. La cultura de la sociedad digital. [Informe al Consejo de Europa]. México: Anthropos Universidad Autónoma Metropolitana.

Lebrero, M^a Paz (2008) *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura: aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales*. Madrid: UNED.

Lebrero, M. P., y Lebrero, M. T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.

Leer bien, al alcance de todos: el método Doman adaptado a la escuela. Víctor Estalayo, Rosario Vega. Madrid : Biblioteca Nueva, 2003. ISBN 84-9742-106-X.

Lillard, Paula (1977). Un enfoque moderno al método Montessori. Editorial Diana. México.

Loyo, E. (2005). La lectura en México, 1920-1940. Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la Educación en México. México: COLMEX

Ma. de los Ángeles Rodríguez y Sara Griselda Martínez. (2003) Una obra olvidada de la Pedagogía Mexicana, Cd-Rom, Universidad de Colima.

Montessori M. (2003). El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia. Biblioteca Nueva. Madrid, España.

Maestros del Col·legi Public Libertat (1987). Asamblea, una invitación al diálogo. Rev. Cuadernos de pedagogía, Num. 150. Barcelona.

Maqueo, Ana María (2015) Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México. UNAM-Limusa.

Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17, enero-abril, 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

M. BLANCHOT. (1969) El libro que vendrá. Caracas: Monte Ávila.

Moraïs, J., Alegría, J. y Content, A. (1987). La relación entre el análisis segmentario y la alfabetización alfabética. Cuadernos de Psicología. UPN.

Molina, Zaida y Chang, Sarita. (1994). El Método Natural Integral. Costa Rica: Editorial Fernández-Arce.

MARIN, J. (2003). El analfabetismo tecnológico. Monografías.com. Lucas Morea/Sinexi, S. A. 2003.

Pettini, Aldo (1977). Celestine Freinet y sus técnicas. Editorial sígueme. Salamanca, España.

Pública a las Cámaras del Congreso Nacional de la República Mexicana, en enero de 1844, en Staples Anne, Antología. Educar: Panacea del México independiente, SEP-EI Caballito.

Rifkin, J. (1995) El Fin del Trabajo. La decadencia de la fuerza de trabajo mundial y el amanecer de la era post-mercado. Putnam and Sons. En español Paidós, España

Rifkin, J. (2011) *La Tercera Revolución Industrial*. Santos Mosquera, Albino. España: Paidós.

Sartori, G. (1998) *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus, México.

Sibilia, Paula. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sven Birkerts. (1999) *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*. Alianza Editorial, Madrid

SKLIAR, C. & LARROSA, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO.

Standing, E. M. (2002) *La revolución Montessori en la educación*. Siglo XXI editores. México.

Smith F. (1994). *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Argentina. Aique.

Seger, J. (1950). *La enseñanza de la lectura por el método global*. Buenos Aires: Kapelusz.

SERRA, J. M^a. (2006): "El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación", España. Cultura y Educación.

Tapia, Chela (2004). *Charlas de Pedagogía sobre la escuela Moderna. Impresiones Especiales*. México.

Tanck de Estrada Dorothy (Coor.)(2010) , Historia mínima de la educación en México, El Colegio de México – Seminario de Educación en México.

UNESCO, *Recommendation for adult education*, citada por Everett M. Rogers, y William Herzog- (1985). "Funcional literacy Among Colombian Peasants", en *Economic Development and Cultural Change* 14 (1966): 192, también en Carmen St. John Hunter, "Adult literacy: developed countries", en *The International encyclopedia of education, research and studies*, Vol. 1.

UNESCO (2005) en *Literacy for life: education for all*

Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

VAZQUEZ, Josefina (comp.) (1988) *Historia de la lectura en México*. México, Ediciones del Ermitaño.

Venexki (1978), Lectura y escritura en funcionalidad. Realidad del aula. Madrid.

Wolf, Maryanne. (2008). Cómo Aprendemos A Leer. Ediciones B. Madrid, España.

FUENTES ELECTRÓNICAS.

GUEVARA BENITEZ, Yolanda e RUGERIO TAPIA, Juan Pablo (2014). Programa para promover prácticas alfabetizadoras de profesoras de preescolar en escuelas de nivel sociocultural bajo. *J. behav. health soc. ISSUES*.

Rodríguez Gallardo, Adolfo. (2007). Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados. *Investigación bibliotecológica*, 21(42), 143-175. Recuperado en 24 de marzo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2007000100007&lng=es&tlng=es.

Domínguez Sánchez-Pinilla, Mario LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACIÓN: SUS OPCIONES, SUS LIMITACIONES Y SUS EFECTOS EN LA ENSEÑANZA Nómadas, núm. 8, 2003 Universidad Complutense de Madrid Madrid, España

Pilar Gonzalbo A., “La lectura de evangelización en la Nueva España”; y Dorothy Tanck Estrada, “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1812”; ambos en Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia de la lectura en México*, Colmex, México, 1998.

Pilar Gonzalbo A., *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, Colmex, México, 1995, y Dorothy Tanck Estrada, *La educación ilustrada 1786-1836*, Colmex, México, 2000

Lastra Lastra, José Manuel. (2017). Rifkin, Jeremy, La Tercera Revolución Industrial. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 50(150), 1457-1462. <https://dx.doi.org/10.22201/ijj.24484873e.2017.150.11847>

Reig Hernández, Dolores (2012b): Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC, Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación) | ISSN: 0213-084X | pp. 2/2 |Enero – Marzo 2012 Editada por Fundación Telefónica