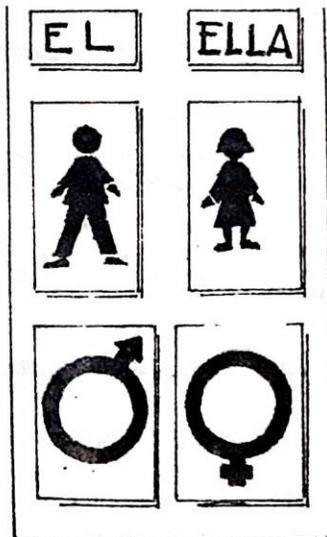


EL DESCIFRADO Y EL SIGNIFICADO DE LOS TEXTOS  
EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA'

MARCO FREDY SOLARTE RUANO \*

1. DEFICIENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA



Tal vez sea la concepción equivocada del proceso de enseñanza lo que conduce a pensar, al maestro de primero de primaria, al maestro que enseña a leer, que "sus alumnos ya están leyendo", que sus alumnos "ya leen de corrido", en el séptimo u octavo mes del período escolar. Y tal acontecimiento es motivo de regocijo para el maestro, para el padre de familia y obviamente para los niños. Pero la alegría no dura

\* Profesor Asociado adscrito al Departamento de Idiomas, Magister en Lingüística y Español de la Universidad del Valle.

Ponencia presentada en el Encuentro de Decanos de las Facultades de Educación del Sur Occidente Colombiano. Universidad Tecnológica de Pereira. Junio 16 - 17 de 1988.

mucho, después de cuatro meses, el maestro del segundo curso de primaria es quien descubre que sus alumnos no saben leer; infortunadamente este no hace mayor cosa por mejorar la situación porque dizque tiene que cumplir con el programa, y la historia se repite con los demás cursos del nivel primario. Ya el alumno en el nivel secundario, tampoco sabe leer, según el profesor de Español, pero éste tampoco se compromete con la solución del problema, y el resultado es que muchos alumnos pierden la materia, otros se retiran y los pocos que llegan a la universidad tienen problemas cuando deben tomar apuntes de clase, cuando deben hacer un resumen, cuando tienen que presentar un trabajo escrito, en fin, cuando tienen que estudiar.

En el Congreso Pedagógico Nacional, realizado por la Federación Colombiana de Educadores, en la ciudad de Bogotá el mes de Agosto de 1987, el profesor José Fernando Campo en su Ponencia titulada "Por una Educación Científica", sobre lo que tratamos hace la siguiente denuncia; ".../ la más grave expresión de la tragedia de nuestro sistema educativo consiste en que los niños no aprenden el dominio de su propio idioma, llegan al fin de la básica primaria sin saber redactar, terminan la básica secundaria sin desarrollar un estilo literario propio y siguen en la universidad sin

los elementos más indispensables para escribir correctamente una previa o un examen". Además agrega: ".../ Como profesor de Ciencias Sociales y Director de Monografías de Grado en la Universidad, /.../, me ha tocado dedicar el tiempo al ejercicio más elemental de pura redacción, sin la cual a los estudiantes les queda imposible poner por escrito la asimilación propia del tema investigado. Es por supuesto, el fracaso del sistema educativo, incluyendo el de la Educación Superior. /.../" (Panel: La Calidad y los fines de la Educación. p. 7).

En otra parte del mismo documento se encuentra: ".../ nuestra escuela (que en muchos aspectos -no sólo de horario- es una media escuela) ni siquiera cumple su tarea más fundamental: Enseñar a leer y escribir". (Antanas Mockus y otros, Universidad Nacional de Colombia, Op. Cit. p. 3).

### 1.1 EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Tanto psicólogos como educadores, hace ya algún tiempo, intuían que el aprendizaje de la lectura y de la escritura no podía limitarse solamente a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices, sino más bien pensaban que debía tratarse de una adquisición conceptual (E. Ferrero y A. Teberosky, 1985: 11).

Para que se hiciera tal afirmación tuvo que haberse aceptado

que el reconocimiento de una palabra se deteriora rápidamente cuando éste no conduce a la lectura de una expresión con significado. Y el niño perderá todo interés por aprenderla si solamente se espera de él que la domine porque sí; aunque puede suceder que, al empezar a aprender, a los niños les agraden los ejercicios de lectura del mismo modo que disfrutan practicando otras habilidades recién adquiridas. Esto es lo que afirma J. Piaget cuando denomina "juegos prácticos" (en *Play, Dreams and Imagination*, 1962) a aquellos realizados

"sin otro propósito que el placer de funcionar". Generalmente aparecen tempranamente durante el período sensorio-motor del desarrollo; pero un poco más tarde en los casos de funciones más complicadas.

## 1.2 EL DESCIFRADO

Lo malo, en cualquier método de enseñanza de lectoescritura, está en que el niño puede llegar a creer que ésta consiste exclusivamente en adquirir la habilidad del descifrado. No se está reprochando el hecho de que se enseñe una habilidad como aquella, siempre y cuando no se confunda los fines para los cuales esos ejercicios son necesarios; pues todo dependerá del énfasis que hagan el maestro, la escuela y el libro de texto. Lastimosamente el vacío significativo de éste último no permite enfatizar en el contenido. Respecto a este asunto, Sara G. Zimet afirma que "los textos de lectura

lamentablemente hacen énfasis en la habilidad y se enseña a leer por amor a la habilidad misma", y recomienda girar desde "leer para aprender a leer" hasta "leer sobre algo con significado mientras se aprende a leer". Añade que "al excluir las ideas con significado, sacrificamos la razón de ser del aprendizaje de la lectura" (en *What Children Read in School*, 1972).

Los niños pueden llegar a la conclusión equivocada por cierto, de que la lectura sea un proceso pasivo, que consiste en un simple reconocimiento de las letras, palabras y oraciones carentes de poder comunicativo, porque descifrar es esencialmente una actividad sin sentido, un proceso de mero reconocimiento que se ejecuta por alguna razón exterior al hecho mismo de leer, puede ser porque el maestro lo ordena y nada más.

### 1.2.1 Los Males que puede causar el Descifrado

La Psicología, la Lingüística y la Pedagogía de los años cuarenta parecían coincidir en considerar la lectura inicial como un puro mecanismo; así lo demuestra Leonard Bloomfield (1943) al afirmar que "la principal causa de las dificultades para comprender el contenido de la lectura es el dominio imperfecto de la mecánica de la Lectura" (en E. Ferreiro y A. Teberosky, 1985: 20). Así se está mostrando que se abordó,

el aprendizaje de la lectura, como un simple mecanismo de puesta en correspondencia entre lo oral y lo escrito. Ahora, después de más de cuatro décadas, algunos autores están defendiendo otras posiciones, exponiendo claramente que leer no equivale a descodificar las grafías en sonidos y que, por lo tanto, la lectura no puede reducirse al puro descifrado. J. Foucambert hace del descifrado la clave de todos los males de la iniciación escolar a la lectura; y lo expresa así: "la utilización del descifrado como medio para comprender una palabra escrita pone al niño en situación de fracasar". En su perspectiva, "las dislexias no son perturbaciones de la lectura, sino del descifrado, y el descifrado mismo no es una actividad de lectura" (Op.Cit. p. 351).

Los niños que descifran, es decir que oralizan las marcas gráficas, solamente "hacen un ruido con la boca en función de los signos que ven con los ojos; pero sin comprender absolutamente nada" (Op. Cit. p. 349). Esto no es una invención porque todo maestro sabe que un niño puede descifrar con mucha habilidad y no comprender el significado del texto; también sabe que este fenómeno no se debe a falta de memoria, ni mucho menos a que el niño es bueno para el análisis pero malo para la síntesis. Se debe a que no se puede retener en la memoria inmediata una serie larga de sílabas sin sentido.

### 1.3 LA BUSQUEDA DEL SIGNIFICADO

Solamente cuando el niño se entusiasma por el contenido del texto y se predispone a captar el mensaje va más allá de la simple percepción de las palabras y comienza a percibir significados; porque debe recordar se que un mismo objeto puede designarse mediante diferentes nombres y que una misma palabra puede designar diferentes objetos. Luego, no debería ser motivo de modificación o rechazo, por parte del maestro, si el aprendiz lee una palabra en lugar de otra. Y tal cosa puede suceder porque leer supone ir elaborando auténticas conjeturas semánticas que son verificadas sobre la marcha, ya que una vez aprehendida una parte del significado de un texto, el lector anticipa de algún modo lo que va a leer. En este proceso, el niño aplica sus intereses, sus experiencias anteriores, sus miedos, etc., a lo que lee; es decir que participa activamente en lo que lee.

Frank Smith, en "Understanding Meaning" dice que "la atención concentrada en las letras o incluso en palabras específicas distrae del significado y, por consiguiente, representa un grave obstáculo para el proceso de lectura; pues el niño que tenga que leer letra por letra tiene muy pocas posibilidades de comprender". Agrega que cuando un niño lee en busca de significado, puede no necesitar que le señalen que determinada

palabra está equivocada" (en B. Bettelheim y K. Zelan, 1983: 14).

Si al niño se lo motiva para que se interese por el significado de una historia y se lo deja que se sumerja en ella con toda su fantasía, no debería el maestro con su forma de enseñar a leer, colocar al niño en una situación dubitativa de si concentrarse en descifrar las palabras o comprender la historia. Se supone que el niño aprenderá a leer sumergiéndose en la historia. Para los niños no debe ser nada desagradable que en un momento se los interese por el significado de la historia, para luego exigirles que no hagan caso de esa fantasía y que sólo se preocupen por la tarea de pronunciar bien las palabras. Esto, probablemente, el maestro no lo dirá a sus alumnos; pero su insistencia en que descifren bien y su brusquedad en la corrección, llevan al alumno a ese estado de desconcierto.

### 1.3.1 Toda Lectura es Interpretación.

Por ello en este proceso intervienen el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. O sea, que lo que el lector es capaz de extraer de la lectura depende de lo que él conoce y cree antes de la lectura. Por tal razón, diferentes personas que leen el mismo

texto no comprenden lo mismo, ya que solamente pueden interpretar sobre la base de lo que conocen.

Uno de los medios que utilizan los lectores para complementar la información disponible es la inferencia, que se constituye en un medio importante para colegir lo que no está explícito en el texto o que se hará explícito más adelante. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decidir cuando hay un error de imprenta.

#### 1.3.1.1 La Transacción del Significado

Si el lector lleva a su lectura la suma de su experiencia, de su lenguaje y el desarrollo de su pensamiento, es la idea de transacción la que debe predominar en el logro del significado, porque el proceso "tanto el texto como el lector resultan modificados" (Dewey).

El aceptar que el texto tiene un significado único y que el lector efectivo es aquel que comprende ese significado, o bien que hay una variedad de significados implicados en una transacción entre el lector y el texto, tiene serias implicaciones en la enseñanza de la lectura en la escuela. La primera posición lleva al maestro a guiar a los niños en la consecución del significado que él cree es el significado del autor. Ante esta situación, los

niños se dan cuenta de que realmente no interesa que uno comprenda el texto; lo que importa es saber qué es lo que entiende el maestro y estar de acuerdo con él. La segunda posición obliga al maestro a comprender los cambios que puede sufrir el texto en la transacción. Que lo que aporta el lector a la transacción es tan importante como lo que el escritor aportó.

### 1.3.1.2 Análisis del Error

Aquí es importante considerar la posición del maestro frente al error de los niños; que el maestro sepa la importancia de dejarlos cometer errores. Sobre este tema E. Ferreiro señaló: "La noción agobiante de que si se comete el error, éste será reforzado y lo seguirá repitiendo, es la noción prevaleciente a través de nuestro sistema escolar". Y, A. Teberosky complementa lo anterior de la siguiente manera: "el temor a cometer errores es tremendamente agobiante desde el jardín de infantes hasta la universidad. Pareciera ser que estamos tan centrados en la perfección que no permitimos el cometer errores". Y digamos para concluir que no pasamos de un día para el otro del no saber a saberlo todo (E. Ferreiro y M. Palacio G. 1982: 21).

### 1.4 LOS SIGNIFICANTES ESCRITOS

La escritura aparece como

un sistema "segundo" de signos, es decir, como un sistema de signos que remiten a otros signos (los del lenguaje oral). Al aceptar que hay variedad de significados, la escritura aparece como sistema alternativo de signos que remiten directamente a una significación, tal como los signos acústicos. Este planteamiento parece estar basado en el concepto de signo que nos dejó F. de Saussure:

"El signo lingüístico es una entidad psíquica de dos caras, /.../. Estos dos elementos están íntimamente unidos y se reclaman recíprocamente", luego, "lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica". La palabra signo se refiere a los dos que forman una sola unidad: el concepto o significado (así es para el autor) y la imagen acústica o significante (Curso de Lingüística General, 1969: 128-129).

Si se admite que el significante remite siempre al significado, a través de una señal, que en la lengua oral será el sonido (alófono) y en la lengua escrita será el grafema (letra), deberá recordarse que éste no se define por su estructura material, sino por la significación que confieren las relaciones de dependencia y de oposición que se ejercen en la estructura lingüística de la que forma parte. Según Lobrot, los dos rasgos más esenciales de los significantes escritos y que a la vez los distinguen

de los otros significantes son:

- Ser de naturaleza visual, lo cual hace que sean captados a través de la visión y no a través de la audición como sucede con los significantes de la lengua hablada.

- Estar registrados en un soporte fijo, que confiere a sus elementos un carácter simultáneo y no sucesivo.

Como se puede apreciar, el acto de leer sólo puede ser realizado significativamente y el sistema ideográfico tiene primacía sobre el grafo-fonético, quedando éste como sistema auxiliar.

#### 1.4.1 La Lectoescritura antes de la Escuela

La lectura y la escritura se enseñan como algo extraño al niño, recuérdese que éste antes de ir a la escuela ya tiene muchas ideas sobre los sistemas de lectura y escritura, la mímica de la lectura y los "garabatos" hechos en pisos y paredes son una buena muestra de ello; lo que sucede es que nadie utiliza ese conocimiento que lleva al niño a la escuela y generalmente parten de cero. Como dice L. Vigotsky (1978) "a los niños se les enseña a trazar letras y a hacer palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito. La mecánica de leer lo que está escrito está tan enfatizada que ahoga al lenguaje escrito como tal." Y después agrega: "Es necesario llevar al niño a una

comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice como un desarrollo más bien que como aprendizaje" (en E. Ferreiro y A. Teberosky, 1985: 358-359).

Lo expuesto confirma que la concepción de la escritura como copia inhibe de la verdadera escritura, la concepción de la lectura como descifrado no solamente inhibe la lectura sino que crea, además, otros problemas.

Dar preeminencia al código grafo-fonético sobre el código ideográfico equivale a suponer que el aprendiz lector no ha llegado a la madurez que requiere ese estadio de integración acústica, de allí la necesidad de los ejercicios de aprendizaje, especialmente en todo lo que representa un buen dominio del lenguaje oral en donde como se ha visto, el oído juega un papel decisivo. Es así porque la continuidad óptica debe ser doblada acústicamente, pues si bien la escritura es como una cinta dibujada que adquiere vida cuando el ojo la ha recorrido y la mente la ha sincronizado con esa "imagen acústica latente". Si esto resulta así, seguramente se pueda integrar el descifrado con el significado del texto.

#### 1.4.2 La Percepción de la Palabra

La disociación entre el descifrado y el sentido no surge

del niño, proviene de la escuela, del maestro, de la cartilla de lectura y los materiales o del método; porque como dice el Doctor Tomatis (en S. Molina, 1981: 49): "para que una palabra pueda ser evocada hasta su descomposición literal, es indispensable que el juego de análisis y síntesis "sonido-imagen" sea algo habitual, reflejo de su balanceo y fluído en su mecanismo, a fin de dar la impresión de una realidad espontánea". Además tiene que considerarse que el valor semántico de la palabra tiene mucha más influencia en la percepción de la misma que cualquier otro aspecto físico, tal como la forma de las letras, la disposición entre ellas, el color, etc. Al respecto, se ha comprobado que mientras menos conocida era una sucesión de letras para el lector, más interés se evidenciaba en éste por captar cada letra, produciéndose un desdramatamiento que reducirá notablemente la velocidad de lectura y los espacios abarcados por los movimientos oculares. Por el contrario, cuando más conocidas eran las palabras y, en general el contenido global del texto, los movimientos oculares abarcaban espacios significativos mucho mayores, al tiempo que se aumentaba la velocidad en la lectura y la capacidad de comprensión. A esto seguramente se debe que en el Programa Curricular (M. E.N.) se recomienda que " ... todo ejercicio de escritura sea precedido de uno de expresión oral y de una etapa de

preparación."

#### 1.4.3 El Contenido de los Textos

Parece lo suficientemente claro que la solución al problema del Aprendizaje de la lectoescritura no está en inclinarse por uno u otro método, porque es evidente que un mayor conocimiento del contenido de los textos que se han de utilizar para enseñarla, quitará preponderancia al descifrado silábico y permitirá que tal proceso se realice de una forma más significativa y rápida. De tal manera que, en esta conceptualización, el maestro debe preocuparse por conseguir textos motivadores para el niño, así como también por no iniciar jamás una sesión de lectura sin asegurarse de que sus alumnos ya están familiarizados con dichos textos a nivel semántico. Es decir partiendo del todo significativo, pero sin olvidar las secuencias intermedias que deben conducir al análisis de los elementos.

#### 1.5 EL COMPROMISO DEL MAESTRO

En tales condiciones, los operarios, técnicos, tecnólogos y profesionales están mal preparados desde la escuela. Será esa la misión de la educación? Formar ciudadanos que no trasciendan, que no pregunten, que no discurren? A alguien le favorecerá este estado de cosas? De pronto sí. Y para lograr algún cambio positivo, los

maestros debemos comprometer-  
nos en la lucha que a nosotros  
fundamentalmente nos correspon-  
de: desarrollar el Proceso  
Enseñanza-Aprendizaje con es-  
píritu crítico y con amplios  
criterios, siendo los artífices  
del aprendizaje del alumno  
antes que los transmisores de  
enseñanzas, esto con base en  
'los principios de la 'escuela  
activa', en la cual el maestro  
es el orientador y el niño

el protagonista del proceso,  
a partir de la organización de  
experiencias concretas de apren-  
dizaje"; acercándose a la comu-  
nidad para conocer sus intere-  
ses, sus preocupaciones, sus  
aspiraciones; liderando las  
actividades que vayan en procu-  
ra del mejoramiento comunita-  
rio; en fin, participando acti-  
vamente para que el trabajo  
del maestro no esté fuera del  
entorno que rodea a sus alumnos.

## 2. LA CARTILLA DE LECTURA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

### 2.1 LA IMAGEN DE LA LENGUA

Muchas veces repetimos en el  
capítulo anterior que el hecho  
de que el niño "lea bien" en  
voz alta, lastimosamente sólo  
prueba que ha adquirido una ha-  
bilidad que le parecerá vacía

y de muy poca utilidad. Esto es  
por cuanto puede deberse a que  
el niño haya sido sometido de  
una forma pasiva a la domina-  
ción del estímulo externo de  
la palabra impresa y a la  
exigencia de que ésta sea leí-  
da. En tal tarea no existe nin-  
guna asimilación debido a que  
no se da significado alguno al  
texto ni éste le transmite na-  
da. Con todo esto, el niño pal-  
pa que la lectura no tiene im-  
portancia personal, ni tampoco  
satisface sus expectativas.



Sucede con la imagen que se  
forma el niño respecto a la es-  
critura, lo mismo que con la  
imagen que él tiene de la len-  
gua. Esta resulta de su propia  
experiencia, o sea que el niño  
conoce la lengua porque sabe lo  
que la lengua hace, porque con  
la práctica de la lengua ha des-  
cubierto la utilidad de ésta.  
Los elementos determinantes de  
la experiencia temprana del

niño están conformados por el uso adecuado del lenguaje que el mismo ha hecho, por las necesidades particulares que ha satisfecho por medio del lenguaje. El niño utiliza la lengua de muchas maneras. Para satisfacer necesidades materiales e intelectuales; como elemento de mediación en las relaciones interpersonales; para la expresión de sentimientos y para muchas otras actividades.

El lenguaje es para el niño un rico instrumento adaptable para el logro de sus intereses; casi se podría decir que no hay límite para lo que el niño quiera hacer con el lenguaje. Se colige que si el niño no encuentra utilidad en las primeras tareas tradicionales de leer y escribir es porque se le exige aceptar un estereotipo de lenguaje que es contrario a las internalizaciones que él ha logrado con su propia experiencia y porque choca con la concepción de lenguaje del profesor, por considerarla menos rica o menos diversificada, de pronto hasta anacrónica (M. A.K. Halliday, 1977:9-12).

## 2.2. EL LENGUAJE DE LA CARTILLA

Si el lenguaje del profesor, tal como se ha expuesto, presenta barreras, que se podría decir de la cartilla de lectura, porque el vocabulario con el que se construyen las frases, oraciones e historias es limitado, desadaptado a los

intereses del niño, lleno de repeticiones sin sentido de principalmente monosilábico, y por ejemplo en el Libro Coquito (1) se encuentra:

- "mamá toma tilo y mi tío toma té"
- "Lola sale, sale a la loma y pasea su mula"
- "papá toma mate".
- "Dime Susana, se saluda así?"
- "Sí, Pepito, así se saluda".
- "Dime torero, morirá mi toro? No, nenita mía, tu toro no morirá".
- Arre, mulital, arre, arre, arre!
- Arre a la loma, arre mulital!

Seguro que hay muchas frases faltas de sentido y casi absurdas como "Papá toma mate" (porque esa bebida, que yo sepa, en Colombia no se toma, aquí tomamos café); "Dime torero, ¿morirá mi toro? (porque ningún torero sale al ruedo a perder); las otras son repetitivas y aburridoras.

Se nota que a algunos maestros con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, les interesa más la parte mecánica (descifrado) que el sentido de las

---

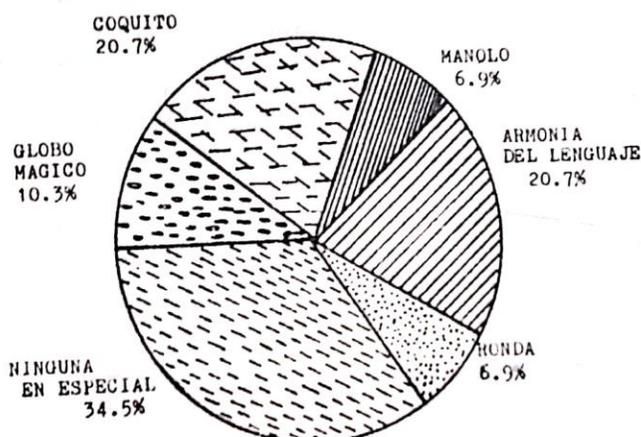
(1) Se ha señalado esta Cartilla porque es una de las más utilizadas en las escuelas de la ciudad de Pasto.

frases; por tal razón escriben unas que verdaderamente sorprenden, como éstas:

- "el sapo come sopa" (M.E.N. p. 40)
- "El saco del sapo" (Op. Cit. p. 41)
- "Papá tapa la pipa a Lulú" (Escuela de la Rosa)
- "El piloto le pita a Lupita" (ibídem)

- " El pato patea la tula" (ibídem)

Esta clase de expresiones minimizan la capacidad del niño porque lo tratan como a un estúpido, además no despiertan en él ningún interés, pues no le aportan nada nuevo con esas frases insoportablemente simplistas.



Por lo general se consideran como fáciles aquellas palabras que repiten las mismas sílabas o las mismas letras como 'nene' 'mamá', 'papá', 'Mimí', 'Lulú', 'ama', 'oso', 'ala', 'ese' etc. Pero habría que preguntarse: ¿Fáciles para quién? De pronto resultan difíciles para el niño puesto que tales palabras pueden leerse de izquierda a derecha y de derecha a izquierda manteniendo el mismo

significado. Luego, desde qué punto de vista se consideran fáciles? Las palabras con sílabas permutables como 'ma-má' pueden ser pensadas, por el docente, al mismo tiempo como un todo del cual derivan las dos partes o sílabas, pero un niño no puede hacer tal operación porque no puede trabajar al mismo tiempo con el todo y con las partes (E. Ferreiro y A. Teberosky 1985: 25-78).

### 2.2.1. El interés de las Historias y Cuentos.

Ahora bien, después de alcanzar la habilidad de leer palabras a lo mejor resulta para el niño un tanto divertido repetir tales ejercicios; los niños esperan que suceda algo más interesante, que las historias de sus libros de lectura les cuenten algo que realmente les interese y que muestren que la lectura efectivamente satisface sus necesidades, así como lo hizo el lenguaje en su momento; pero las historias de esos muchachitos dulces y perfectos en todo, muy poco los convencen porque ellos saben por experiencia propia que niños y niñas con esas características serían hartísimos para tenerlos como compañeritos de juego, posiblemente supondrán que esa clase de niños se podrían lastimar en los juegos que ellos organizan. Estos cuentos con tales protagonistas mortifican a los escolares al dar a entender que son tan bobos que se iban a convencer de que existen niños y niñas tan angelicales; o sea que tales historias les disgustan porque, al fin de cuentas, no son ni realistas ni fantásticas. Los niños se divertirían mucho más, aprendiendo a leer, con historias verdaderas como la vida misma, o totalmente fantásticas, como los cuentos de hadas, de Masinger, de los Transformers, de los Thundercats, etc. A propósito de los cuentos de la vida real, el maestro debe integrarse a la vida de la comunidad para conocer sus

costumbres, sus mitos y leyendas, los cuentos populares, etc. En lo que atañe se ha dicho que "todo mito personifica un fenómeno natural". Y que el niño capta con facilidad el mito porque no está contagiado de la razón". Como quiera que fuera, sería provechoso utilizar el carácter alegórico de nuestros mitos, ya que estos son una narración fabulosa que incluyen animales y plantas de la región. Las leyendas son más didácticas que los mitos, son más elaboradas.<sup>2</sup> El maestro debe conocer el lenguaje de la comunidad y trabajar con él, pues tiene que aceptarse que lingüísticamente toda variedad es correcta. Con respecto a los cuentos fantásticos, creo que los clásicos nunca deberían desaparecer de la imaginación de los niños, al contrario, sería bueno que se incrementen y se adecúen racionalmente, según las características socioculturales, económicas, religiosas, políticas, raciales, etc. de los niños; los cuentos de la televisión, gústenos o no, debemos aceptar los como una realidad de la época, y no sería bueno dejar volar la ficción de los niños sin que haya siquiera una mínima guía por parte del maestro.

---

2 Véase Los Mitos de Colcultura: Cuentos, Mitos y Leyendas de América Latina, de Norma.

### 2.2.1.1. La Base Cultural y el Lenguaje de las Historias

"Siempre que sea factible, el niño debe iniciarse en las letras dentro de su propio lenguaje (en el ámbito de su dialecto nativo)" Goodman (1970). Pues ya referimos que el principiante tiene necesidad de lecturas vinculadas con su propia base cultural; y además, la aproximación desde el ángulo de la experiencia lingüística es el método de enseñanza que tiene más posibilidades de hacer que el contenido de las lecturas de los niños se adapte a la propia experiencia de éstos.

Recordemos que en una misma colectividad no hablan igual los campesinos, los obreros, los estudiantes, los abogados, los médicos, los profesores, etc. Porque las diferencias geográficas se entrecruzan con profundas diferencias sociales; o sea que cada registro o sociolecto tiene su dignidad y su propia razón de ser. Lo expuesto no debe entenderse como una defensa a la vulgaridad y a la afectación de la lengua, de estos peligros la liberan la función educadora de la escuela y de la cultura en general (A. Rosenblat, 1971:32-35).

Para aquellos maestros que solamente están interesados en la enseñanza de las habilidades del descifrado, posiblemente tales cartillas de lectura no les gusten, pero se sienten

obligados a usarlas aunque el contenido de las historias no les importe, pues según ellos, los libros solamente sirven para desarrollar las habilidades lectoras.

### 2.2.1.2 El Mundo del Niño y las Historias

El niño tiene necesidad de lograr cierta madurez para la lectura y, a decir verdad, casi la totalidad de los niños que asisten a buenos preescolares la alcanzan, así como también algunos niños que no tuvieron la oportunidad de asistir a un pre-escolar, pero que hicieron un buen aprendizaje. Con estas prácticas el niño se crea algunas expectativas al comenzar la escolaridad, sobre todo con referencia al aprendizaje de la lectoescritura, pero también en cuanto al cambio de costumbres, comparativamente entre las de su hogar y las de la escuela. Es así que la mayoría de los niños maduran al adquirir nuevas responsabilidades y, por lo tanto, esperan que se los considere como tal. Pero pronto se desilucionan porque los ejemplos de las frases y oraciones que tienen que leer se basan en el juego y en toda esa serie de actividades que hacían antes de ir a la escuela y que con esfuerzo ya habían superado; o sea que los textos de lectura que se les presenta a los niños para que los lean, hacen que el niño retroceda hasta la fase del desarrollo de la que difícilmente trata de salir.

Este desconocimiento del mundo del niño es el causante de aquellas historias que se convierten en un insulto a su capacidad. Por ello los niños encuentran vacío semejante material de lectura y lo rechazan porque no toman en serio sus aspiraciones y vivencias.

Cuando los textos son apropiados el niño olvida sus preocupaciones y se introduce en el mundo de la fantasía o de la realidad, según la historia, y el aprendizaje de la lectura se vuelve cautivante ya que en él intervienen no sólo las facultades cognoscitivas del niño, sino también su imaginación

y sus emociones. Al contrario, la sencillez de las oraciones no estimula a invertir energía mental en la lectura, ni permite la transmisión de algo interesante, no pasa de ser un ejercicio que, según algunos maestros, "fomenta la capacidad lectora". Pero el niño no participa de este criterio, por que su perspectiva, con respecto al lenguaje, es más amplia, toda vez que la lectura jamás puede tener significado como simple ejercicio.

\* \* \*

#### BIBLIOGRAFIA

1. BETTELHEIM, Bruno y SELAN, Karen. Aprender a Leer. Barcelona Crítica, 1983.
2. FERREIRO, Emilia y PALACIO, G. Margarita. Nuevas perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. España. Siglo Veintiuno Editores, 1982.
3. FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. México. Siglo Veintiuno Editores, 1985.
4. HALLIDAY, M.A.K. Explorations in the Functions of Language. London Edward Arnold Publishers, 1977.
5. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Maestro: Tiene la Palabra. '94 Maestros Narran sus Experiencias sobre la Enseñanza de la Lecto Escritura', Bogotá, 1984.
6. \_\_\_\_\_. Síntesis de los Programas Curriculares. Primer Grado de Educación Básica. Bogotá, 1987.
7. MOCKUS, Antanas y Otros. 'Un criterio de Calidad' en el panel: La Calidad y los Fines de la Educación. Bogotá, 1987.

8. MOLINA G. Santiago. Enseñanza y Aprendizaje de la Lectura. Madrid: Pardiña, 1981.
9. OCAMPO, José F. 'Por una Educación Científica', en el Panel: La Calidad y los Fines de la Educación. Bogotá, 1987
9. ROSEMBLAT, Angel. Nuestra Lengua en Ambos Mundos. España, Alianza, 1971.
- 10 SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Lingüística General. 7. ed. Buenos Aires: Losada, 1969.

\* \* \* \*