

*ALGUNOS PROBLEMAS DE INTERFERENCIA EN  
LA FASE INICIAL DE LA LECTURA*

Ponencia presentada en el Segundo Seminario de Español para Profesores de Primaria, Universidad del Valle, Cali, Noviembre de 1983

*Juan de la Cruz Rojas B.  
Universidad del Valle*

RESUMEN

El aprendizaje de la lectura, que representa para el niño la transición de la forma oral a la escrita, lo pone en contacto con una serie de situaciones y problemas que en cierto modo van a determinar el grado de éxito que se alcance o la rapidez con que éste se logre. El presente trabajo tiene por objetivo principal examinar, de manera rápida y somera, una serie de problemas que, de acuerdo con nuestro modo de ver las cosas, tienen incidencia negativa en el aprendizaje de la lectura. Los problemas en referencia tienen que ver principalmente con la naturaleza de las cartillas de enseñanza, las actitudes de los maestros y algunos factores externos concomitantes del proceso. El trabajo esboza también algunos planteamientos que podrían servir al menos como puntos de partida para el desarrollo de futuras investigaciones.

1.0  
INTRODUCCION

Para quien se inicia en el estudio de los aspectos formales de la lengua, la lectura representa uno de los mayores retos a que pueda enfrentarse. A pesar de que la gran mayoría de los niños que llegan por primera vez a la escuela ya "sabe" lo que es leer, al menos en el sentido de que ya sabe que el texto escrito tiene un valor fonético y una pronunciación, el adentrarse en el aprendizaje de la lectura no es, sin embargo, una tarea fácil. Aún en el supuesto de que el aprendiz no tenga problemas físicos ni psicológicos, el proceso de asociar un símbolo o secuencia de símbolos con una pronunciación determinada representa uno de los grandes logros que pueda alcanzar la mente infantil.

Al presentar este trabajo no nos proponemos describir ni analizar la naturaleza, características o complejidad del proceso que nos ocupa; nos proponemos más bien analizar una serie de factores que contribuyen a

hacerlo aún más oneroso y complejo; nuestro inventario de aspectos negativos no incluye aquellos aspectos que puedan atribuirse al aprendizaje directamente (deficiencias en la capacidad asociativa, trastornos de la memoria, problemas visuales o auditivos, etc.): nuestro análisis se limita a aquellos problemas que tienen su origen en quien imparte la enseñanza, en los materiales que se usan, o en el medio en el que se desarrolla el proceso.

Aunque la serie de factores que mencionamos a continuación no pretende ser exhaustiva, creemos que allí se incluyen los que parecen ser los problemas más serios, o por lo menos los que parecen tener mayor incidencia. Bajo ningún punto de vista el análisis aquí presentado pretende constituirse en la explicación única o definitiva de los hechos, pues bien puede suceder que las ideas aquí consignadas sean solo parcialmente ciertas o tal vez, simples hipótesis que valdría la pena estudiar y explorar más a fondo.

## 2.0 PROBLEMAS

**2.1 Uso de palabras extranjeras:** Vivimos en un medio en el que la publicidad es parte de la vida diaria y en el que quienes tienen a su cargo la producción o distribución de bienes de consumo no escatiman esfuerzos ni imaginación en la búsqueda de medios que aseguren la mayor venta de sus productos. Es apenas lógico suponer que dentro de este estado de cosas la lengua, como principal medio de comunicación, ocupe un lugar de preferencia en la publicidad y que, como consecuencia de esto, se vea sujeta a adaptaciones, deformaciones y maltratos.

Al referirnos a la publicidad nos proponemos analizar un aspecto que, a la vez que representa un atropello en contra de la lengua nativa, constituye también una fuente de interferencia para quienes se inician en el aprendizaje de la lectura. Se trata del uso de palabras y expresiones de origen extranjero (tomadas especialmente del Inglés y del Francés) en los nombres de locales comerciales o en la promoción de productos de diversa índole. Con el objetivo velado de crear una atmósfera de extranjerismo alrededor del negocio o producto, se apela al uso de palabras y expresiones cuya pronunciación altera considerablemente los aspectos fonológicos y ortográficos del Español, sobre todo en lo que tiene que ver con las relaciones entre pronunciación y escritura.

Veamos ahora de qué modo pueden manifestarse las alteraciones que nos ocupan.

En primer lugar, si se intenta conservar la misma pronunciación y ortografía que las palabras tienen en su idioma de origen, el resultado va a ser la inevitable introducción de sonidos y secuencias de sonidos ajenos

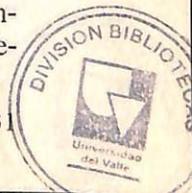
al Español; tal ocurriría, por ejemplo, con palabras tales como **boutique** (con **k** final y **e** muda), **shop** (con  $\frac{v}{s}$ ), **rinse** (con **ns** final), etc. Aparte de esto, sobrevendría un problema de carácter ortográfico por cuanto se alteraría el valor fonético que las grafías del Español tienen en la actualidad; como resultado de estos cambios sobrevendrían innovaciones tales como el uso de la letra **h** para representar el sonido de nuestra **j** (**Mr. Hot, productos Hamilton, Hotel Hilton**), y el uso de la letra **j** para representar el sonido de nuestra lectura y, al menos en alguna de las variantes dialectales (**Jeans**). Sería prolijo enumerar todos los casos que, al igual que los anteriores, implicarían el aprendizaje de un nuevo sistema en el que las letras adquieren valores diferentes a los ya conocidos.

En segundo lugar, si se intenta adaptar los extranjerismos a las normas fonológicas y ortográficas del Español (como de hecho ha ocurrido con algunas palabras como **gol, overol, bafle**, etc.), esto no implica que el problema se haya resuelto, pues no siempre es posible llegar a una adaptación tal que ni el aspecto fonológico ni el ortográfico no denuncien el carácter extranjero, o por lo menos la extraña apariencia de las nuevas formas; tal parece ser el caso de palabras como **yin, referí, tiner**, etc.

Al enjuiciar la adopción de palabras extranjeras no estamos, en modo alguno, desconociendo el valor y en algunos casos la necesidad, de los préstamos lingüísticos, pues existen áreas como las de la ciencia, la tecnología y los deportes en las que es necesario apelar a los préstamos, bien sea porque no existen dentro de la lengua términos adecuados para expresar los nuevos conceptos o porque el efecto de las traducciones sería tal vez peor que la adopción de las nuevas formas. Lo que está en discusión es el uso innecesario de palabras o construcciones gramaticales ajenas al Español como sería el caso de la **s** precedida de un apóstrofo al final de palabras como **Mimo's**, el uso de **shop** como en el caso de **Chía Shop**, el uso de **chez** como en **Chez Monique**, etc.

Aparte del efecto alienante que el fenómeno expuesto pueda tener, de allí se derivan consecuencias que tienen incidencia negativa en el aprendizaje de la lectura sobre todo si se tiene en cuenta la capacidad inquisitiva de los niños que los lleva a preguntar cómo se pronuncia una palabra y por qué se pronuncia así. Como anotábamos al comienzo de este trabajo, el aprendizaje de la lectura es un proceso complejo que impone grandes demandas a la capacidad del aprendiz; si a esto se le suma lo que parece ser el aprendizaje simultáneo de un sistema fonético-grafémico diferente, entonces la complejidad del proceso será aún mayor.

Podría decirse que estamos exagerando la gravedad del problema o su extensión, ya que éste es probablemente más común en las ciudades grandes que en las pequeñas. Sin embargo, si se tiene en cuenta la influencia de los medios de comunicación y la facilidad con que éstos pene-



tran los distintos extractos sociales entonces nadie puede abstraerse a la influencia de los extranjerismos, aunque el grado de vulnerabilidad varíe de un caso a otro.

2.2 **Uso de palabras desconocidas.** Debido al criterio comercial que orienta la producción de los textos, la mayoría de estos se escriben pensando más en el número de ejemplares que puede colocarse en el mercado que en los problemas particulares que habrán de enfrentar los usuarios de los mismos. Como consecuencia de esto, no resulta extraño encontrar en ellos palabras y expresiones propios de la variante dialectal en la que se escribieron los textos aunque extraños al uso lingüístico de quienes habrán de usarlos. Los profesores saben por experiencia que la lectura de palabras que forman parte del léxico activo del aprendiz presenta menos dificultades que la lectura de palabras desconocidas, en las que, aparte de la pronunciación, es necesario aprender también el significado. Si se tiene en cuenta que leer es a la vez reconocer la pronunciación y construir un significado, podemos entender por qué en presencia de un dibujo determinado el aprendiz de lector tiende a asociarlo con el nombre que ya conoce y no con el que le presenta el texto. En tales circunstancias el profesor no debe sorprenderse si el aprendiz lee **estufa** en lugar de **cocina**, **llave** en lugar de **grifo**, y **dibujo** en lugar de **chromo**. Sin embargo en la situación real de clase no todos los profesores son igualmente conscientes de este problema, ni adoptan una actitud de comprensión y tolerancia frente a él; la reacción más común del profesor es la de censurar los errores y tratar, por todos los medios, de prevenirlos en el futuro, sin darse cuenta tal vez de que, además de las relaciones fonético-grafémicas, la lectura de una palabra desconocida requiere también que el aprendiz sepa que un mismo objeto puede designarse mediante diferentes nombres y que una misma palabra puede designar diferentes objetos.

Una posible solución (aunque tal vez utópica) para este problema sería la preparación de textos que reflejaran las características dialectales de los usuarios; esto implicaría, naturalmente, que la producción de textos se despojara del carácter eminentemente comercial que por lo general orienta su producción.

2.3 **Funciones de la lengua.** Las dificultades, frustraciones y desadaptación que el niño experimenta en los primeros años de escuela se deben en gran parte al desajuste que existe entre la concepción que el niño tiene de la lengua y la imagen que de ésta presentan los textos. Al comentar el papel que la lengua representa para el niño, Halliday (1973) afirma que: "La lengua es para el niño un instrumento rico y adaptable a la realización de sus intenciones".

Al expandir este concepto el mismo autor observa que "para el niño la lengua se define por sus funciones", y al hablar de éstas Halliday identifica las siguientes:

- a. La **instrumental**, o sea el uso de la lengua como medio para conseguir algo.
- b. La **regulatoria**, que consiste en el uso de la lengua como medio para controlar la conducta.
- c. La **interpersonal**, que es la que permite establecer relaciones con los demás miembros del grupo.
- d. La **personal**, o sea el uso de la lengua como medio de expresión y afirmación de la propia individualidad.
- e. La **cognoscitiva (heurística)**, a saber el uso de la lengua como medio para investigar la realidad y adquirir más conocimientos.
- f. La **imaginativa** que permite presentar las cosas como quisiéramos que ellas fueran.
- g. La **representativa**, es decir, el uso de la lengua para hablar de las cosas, de lo que sabemos u opinamos.

Ahora bien, si nos preguntamos cuál de estas funciones es que la ponen en práctica las cartillas de lectura, la respuesta no exigiría reflexiones muy profundas, pues allí se presenta la lengua no como un medio de comunicación sino como un objeto de estudio. Como consecuencia de esto, el niño, se ve enfrentado a un aspecto de la lengua que en la mayoría de los casos es la antítesis de la comunicación. Esto no quiere decir que algunas de las funciones antes mencionadas estén ausentes del salón de clase; lo que queremos destacar es el hecho de que existe un divorcio entre la imagen de la lengua que presentan los textos y la multiplicidad de eventos comunicativos dentro de los cuales está inmersa la vida del aprendiz.

Como resultado de esta situación, el aprendiz de lector enfrenta una triple dificultad: en primer lugar, el aprendizaje de la lectura exige la interpretación del valor fonético de las letras; en segundo lugar, el aprendiz no puede resistir al impulso a tratar de construir un significado con consecuencias de palabras cuyo valor semántico, si lo tienen, no es muy obvio; por último, y ésta es quizás la mayor dificultad, es necesario aprender a manipular la lengua para unos propósitos extraños. Con relación a este tipo de manipulación de la lengua Halliday (Op. Cit.) observa que: "Las técnicas de dominio de la lengua no constituyen un "uso", ni entran a formar parte de una imagen de la lengua; un niño, al menos, no aprende por el simple lujo de aprender".

Nos inclinamos a pensar que buena parte de la reticencia, inseguridad y falta de motivación que con frecuencia se observan en las clases y que constituyen un motivo de frustración para los profesores, se deben

al hecho de convertir en el proceso pedagógico la lengua en un simple objeto de estudio.

**2.4 Orientación formalista de los textos.** Como una consecuencia del predominio de lo formal sobre lo comunicativo (Rojas, 1981), vemos que las diferentes estructuras lingüísticas que se usan como medio para la enseñanza de la lectura (palabras, frases y oraciones) hacen más hincapié en lo fonético y lo ortográfico que en lo semántico. Siguiendo esta orientación se construyen ejercicios de lectura con palabras o secuencias de palabras en las que aparece reiteradamente la letra o sonido que se intenta enseñar, basándose en el principio de que es necesario ir de lo más simple a lo más complejo y de lo conocido a lo desconocido, se construyen listas de palabras que ciertamente cumplen con el objetivo de facilitar la repetición o práctica de una letra o sonido pero que no comunican nada a quien las repite, pues no representan el empleo normal de la lengua en su función comunicativa. Son frases y oraciones que el aprendiz nunca más verá o escuchará en su vida, pues no tienen existencia más que dentro del texto de lectura; si algunas de estas expresiones se entienden (aunque sea forzando un poco la imaginación) ello se debe a la capacidad que tiene el hombre para producir y entender oraciones que no haya visto ni escuchado antes y no al hecho de que a partir de ellas pueda construirse algún sentido; con ejemplos como los siguientes:

Una nena mima a una mona.  
La mona de Rosita me da risa.  
La cotorra de ese chico chilla mucho.  
Una gata vigila a la rata.  
Mi padrino me regala una golondrina como premio\*

Ciertamente se aprende a pronunciar las palabras mecánicamente y aún hasta "leer", si es que a esto puede llamarse lectura: lo que no puede aprenderse con estos ejemplos es a construir un mensaje, que es, sin lugar a dudas, el aspecto más importante del proceso. Es posible que el uso de este tipo de ejemplos explique por qué en muchos lectores adultos parece predominar la creencia de que leer es pronunciar correctamente las palabras aunque la comprensión del texto sea mínima.

Algunas veces los ejemplos contienen repeticiones de sonidos que pueden tener un efecto contraproducente, pues la reiterada aparición de determinados sonidos o combinaciones de sonidos los convierte en verdaderos trabalenguas:

Mama no duda nada.  
Papá pisa ese gusano.  
La niña aplicada recibe una placa de plata.

\*Ejemplos tomados de la cartilla VICTORIA, Edición Revisada, 1977

Al tratar de leer ejemplos de esta clase no es extraño que el aprendiz vacile y, lo que parece ser peor aún, llegue a la conclusión de que la lengua escrita es algo completamente diferente a la hablada, en su estructura, su funcionamiento y sus funciones. En casos como éstos valdría la pena preguntarse si las dificultades que experimenta el aprendiz se deben únicamente a su incapacidad para asociar correctamente una letra con un sonido o si, por el contrario, ello se debe al hecho de tener que enfrentarse a secuencias de palabras que no tienen sentido o cuyas posibilidades de ocurrencia en situaciones reales son muy remotas.

Vale la pena observar que el problema en discusión no es exclusivo de la enseñanza de la lectura sino que éste se extiende también a la enseñanza de otros aspectos formales de la lengua; tal es el caso de la enseñanza de la ortografía en donde no es difícil encontrar agrupaciones de palabras que comparten la misma ortografía integradas en "dictados" que ciertamente ilustran el uso de la misma letra o secuencia de letras pero que no tienen ninguna coherencia desde el punto de vista semántico. Nuevamente el sentido y la coherencia se sacrifican para dar cabida a los aspectos puramente formales del texto.

**2.5 Ordenamiento del material de enseñanza.** Un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que supuestamente se procede de lo simple a lo complejo y de lo familiar a lo desconocido, necesariamente requiere que se defina con claridad cuál es el principio en el que se basa el ordenamiento de los materiales, es decir, cuál es el criterio de simplicidad o de complejidad con el que se está operando.

Sin embargo, al cotejar diferentes textos entre sí o al comparar las diferentes partes de un mismo texto, fácilmente se llega a la conclusión de que no existe un criterio de ordenamiento claramente definido, y que la forma como se presentan los diferentes tópicos obedece a la tradición, la intuición o a simples conjeturas de parte de quienes preparan los materiales; no existe, pues, un principio de organización que obedezca a algún planteamiento científico o que se base al menos en alguna evidencia de tipo observacional.

Con el objetivo de ilustrar más detalladamente este punto, examinemos, aunque sea de paso, lo que podrían ser algunos principios de ordenamiento:

a. **Orden de Adquisición de los Sonidos.** Una posible forma de organizar la presentación de los sonidos en los textos de lectura podría lograrse mediante la utilización de un orden que recapitulara la misma secuencia en que se adquieren los sonidos de la lengua nativa. No obstante las posibles diferencias que puedan existir entre un hablante nativo y otro, se podrían emprender estudios con el objeto de determinar no solo el orden de adquisición sino también el promedio y la clase de sonidos que se manejan a determinada edad. A pesar de que esto no parece ofre-

con mayores dificultades, quedaría todavía por determinar si la adquisición informal de los sonidos tiene alguna incidencia en el aprendizaje formal de las relaciones entre sonidos y letras.

b. **Dificultad Articulatoria.** Podría pensarse en la posibilidad de ordenar los sonidos de acuerdo con el grado de dificultad que su articulación representa. El problema estriba, claro está, en determinar grados de dificultad que sean válidos para distintos aprendices; vale la pena observar, además, que el mismo concepto de dificultad articulatoria puede ser relativo, sobre todo cuando no se dispone de estudios objetivos sobre la lengua nativa y se entra a operar con información derivada de investigaciones realizadas en otras lenguas. En otras palabras, habría necesidad de establecer con toda precisión índices de dificultad que fueran válidos, para el promedio de los hablantes nativos, y no limitarse simplemente a aplicar parámetros válidos únicamente para otras lenguas.

c. **Índice de Ocurrencia.** La presentación de los sonidos podría jerarquizarse también de acuerdo con la frecuencia con que ocurren en el lenguaje cotidiano, en los textos y demás muestras de comunicación que rodean al aprendiz; de este modo se presentaría primero aquellos sonidos que se usan más a menudo o que ofrecen mayores posibilidades de combinación con otros sonidos. Aún suponiendo que esto se hiciera, quedaría todavía por definir la validez de estos índices puesto que es muy probable que ellos no resulten igualmente aplicables a hablantes de distinto nivel socio-cultural.

d. **Representación Gráfica.** Finalmente, cabría la posibilidad de tomar como punto de partida la representación gráfica de los sonidos y presentar primero aquellas letras que representan un solo sonido, que ofrecen menos posibilidades de confusión con otras letras o que resultan más fáciles de escribir. Vale la pena anotar que la representación gráfica de los sonidos es un aspecto digno de tenerse en cuenta sobre todo si se tiene en cuenta que la lectura y la escritura se enseñan simultáneamente.

Ahora bien, si a la luz de las anteriores consideraciones se examinan los textos de enseñanza de lectura más comunes, fácilmente se advierte que cada texto emplea prácticamente un orden diferente, sin que se explique cuál es el criterio que orienta la presentación del material. Aún más, dentro de un mismo texto se pueden advertir inconsistencias como por ejemplo, la utilización unas veces de los sonidos y otras de las letras como punto de partida. En ausencia de un principio de organización claramente definido por el texto, o por lo menos deducible de la presentación misma del material, fácilmente se concluye que la presentación de los sonidos o de las letras se basa más en la tradición o en conjeturas respecto a las relaciones fonético-grafémicas que en una concepción clara de algún principio de ordenamiento.

Aún sin disponer de datos que permitan estimar la incidencia negativa que este problema pueda tener, nos inclinamos a pensar que este es un aspecto que valdría la pena estudiar más a fondo y que una vez que esto se logre, la enseñanza de la lectura podrá adelantarse sobre una base más científica que la que hasta ahora se ha empleado.

**2.6 Unidad Gramatical de Enseñanza.** Aunque en el texto que nos ha servido como punto de referencia la unidad de enseñanza a nivel fonético es la sílaba, a nivel gramatical no existe una unidad similar que pueda servir de contexto a la presentación de los sonidos. De este modo, se utilizan unas veces palabras aisladas, sustantivos como **bota, misa, flores**, adjetivos como **feo, azul**, verbos como **amo, teme, fui**; otras veces se emplean frases sueltas como **la mula de papá, una bata bonita, coche número ocho**; finalmente se utilizan oraciones completas (al menos gramaticalmente) como **la mona de Rosita me da risa, esa mona sí sabe, esa foca se ve fea**.

El principio de organización de estas secuencias es obvio: partiendo de las sílabas se pasa a palabras que incorporan las sílabas ya conocidas, luego a frases en las que se repiten las mismas palabras o sílabas, y finalmente se concluye con oraciones construídas a base de elementos ya conocidos.

Esta forma de organizar el contenido temático debería facilitar el aprendizaje. El problema es, sin embargo, que estas secuencias se presentan fuera de un contexto; es por eso por lo que la mayoría de ellas carecen de sentido, tienen un sentido que solo puede construirse haciendo un gran esfuerzo de imaginación, o se prestan a más de una interpretación. Cualquiera que sea el caso, el resultado parece ser siempre el mismo: el desarrollo de una actitud de rechazo o resistencia pasiva ante una tarea cuyo aporte a la comunicación parece ser mínimo. La imposibilidad para dotar de sentido a una secuencia de palabras ya sea porque su significado resulta absurdo, o porque éste se muestra renuente a utilizar otro tipo de información que no sea la puramente visual, constituye uno de los problemas que más interfieren con el desarrollo de la lectura, tanto en lo que se refiere a la pronunciación correcta de las palabras como en lo que tiene que ver con la interpretación del significado (Smith, 1978).

**2.7 Proliferación de textos de lectura.** La proliferación de textos de lectura la actualidad es uno de los fenómenos más comunes a nivel tanto de primaria como de secundaria. Con el asentimiento, explícito unas veces tácito en otras, de directivas y profesores la iniciación de cada año escolar coincide también con el lanzamiento al mercado de nuevos textos destinados a reemplazar a sus predecesores. Es por esto por lo que hemos sido testigos del advenimiento de un nuevo tipo de texto, desconocido antes en nuestro medio: el texto efímero, aquel cuyos días están conta-

dos, un producto desechable como los envases de ciertos productos. Podría pensarse que este modo de sentir reflejara la nostalgia por los textos de hace algunos años, en los que varias generaciones solían aprender a leer y que esto, a su turno, conllevara un rechazo por todo aquello que tenga visos de innovación. Nuestra inquietud refleja más bien el desconcierto ante la inseguridad e inestabilidad que parecen caracterizar la vida de los textos, lo que a su turno transmite inseguridad al profesor, quien, atraído por la supuesta novedad de un texto no vacila en desechar uno ya conocido y recomendar otro por el simple hecho de que es nuevo. Prueba de ello es que cuando se pregunta si el nuevo texto es realmente superior o por lo menos diferente del anterior, la mayor parte de las respuestas se limitan a comentar aspectos de tipo superficial como son el tamaño de letras, el tamaño, colorido y distribución de las ilustraciones, etc., dejando de lado lo que deberían ser los aspectos realmente importantes. Hasta donde tenemos información, la evaluación de los textos se ha adelantado sobre la base de las reacciones puramente subjetivas de los encuestados. Se hace necesario, pues, adelantar una evaluación científica de los textos que permita determinar objetivamente la calidad de los mismos.

De ningún modo estamos desconociendo el hecho de que el problema en discusión puede tener mayor incidencia en las instituciones privadas que en las oficiales; sin embargo, si se tiene en cuenta el alto número de educandos que por preferencia o por necesidad tienen que acudir a las instituciones privadas, entonces la extensión del problema es mayor de lo que a primera vista parece.

Aparte del impacto económico que el cambio de textos puede causar en el presupuesto familiar, existe también el riesgo de que el profesor llegue a renunciar a la actitud crítica que debe caracterizarlo, induciéndolo en cambio a creer que en materia de textos lo único que es susceptible de mejorar es el aspecto puramente formal mientras que los demás aspectos permanecen prácticamente inalterados.

**2.8 Actitud del profesor frente a los errores.** Uno de los factores que más incidencia negativa puede tener en un proceso de enseñanza-aprendizaje es la actitud de desaprobación y censura del profesor frente a los errores de los aprendices. Sin embargo, esta es la actitud que parece predominar con más frecuencia ya que en la mayoría de los casos el profesor no hace ni siquiera el intento por comprender los errores, sino que adopta una actitud de rechazo y hasta de vilipendio frente a ellos.

En el caso particular de la enseñanza de idiomas extranjeros durante los últimos años ha venido gestándose una nueva actitud frente al problema de los errores. Conocida como **análisis de errores**, la nueva tendencia concibe estos no como algo vituperable que debe evitarse a cualquier precio, sino como parte del proceso mismo de aprendizaje, como estrategias del aprendiz, como síntomas reveladores que le permiten al profe-

sor diagnosticar el estado del proceso, es decir, ver cuánto camino se ha recorrido, cuánto falta por hacer, y cuál es la naturaleza de las dificultades (Corder, 1971, 1973, 1975, 1978).

Aunque la mayor parte de los trabajos en este campo se han limitado a examinar problemas relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras, consideramos que los principios básicos de este análisis resultan también aplicables al aprendizaje de los aspectos formales de la lengua nativa.

En el caso particular de la lectura, el análisis de errores nos ayudaría a explicar problemas como los siguientes:

La inseguridad y lentitud que con frecuencia se observan en los aprendices podrían explicarse en términos de la imposibilidad para crear sentido en lo que se está leyendo. La adición o supresión de palabras, así como la sustitución de una palabra por otra podrían explicarse como el resultado del conflicto entre la capacidad lingüística del aprendiz y la lengua de los textos. El origen de muchos errores en la lectura podrían atribuirse a la incapacidad del aprendiz para utilizar otro tipo de información que no sea la estrictamente visual. Finalmente, el causante de muchos errores bien podría ser el profesor mismo, pues lo más probable es que haya centrado la atención en los aspectos puramente formales, olvidando que leer es construir un significado (con todos los aspectos que el proceso implique), y que para ello es necesario hacer referencia a la información ya presentada en el texto y anticipar los aspectos que vendrán más adelante.

Lo anterior nos da una idea, si bien muy general y vaga, de lo que implicarían ciertos errores y de lo que podría hacerse para enfrentarlos. En situaciones reales, sin embargo, la actitud más común frente a los errores es más de rechazo que de comprensión o tolerancia. El profesor, preocupado más por la correcta pronunciación de las palabras, condena indiscriminadamente los errores de los aprendices, sin detenerse a pensar si la falta constituye realmente un error y sobre quién debe recaer la responsabilidad del mismo (Smith, Op. Cit.).

Lo dicho hasta ahora no debe interpretarse como una apología de los errores o como un rechazo a todo intento normativo; lo que nos hemos propuesto hacer es llamar la atención sobre el hecho de que el concepto de error es, hasta cierto punto, relativo y que una actitud de censura por parte del profesor puede llegar a tener efectos contraproducentes, pues en lugar de solucionar el problema puede contribuir más bien a agravarlo. Lo que el profesor debe hacer es aprender a convivir con los errores, distinguir aquellos que realmente lo son de los que simplemente lo parecen, entender la naturaleza del error e idear la forma de utilizarlo positivamente, incorporándolo al proceso de aprendizaje.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el campo de la enseñanza de la lectura subsisten problemas de diversa índole que de un modo u otro contribuyen si no a impedir por lo menos sí a complicar o prolongar lo que debería ser un desarrollo normal. Es pues necesario tomar conciencia de los problemas, comprender la naturaleza de los mismos y diseñar la solución más adecuada.

Entre las tareas específicas por desarrollar podrían mencionarse las siguientes:

- a. Preparar textos y materiales que se adecúen a la capacidad lingüística de los aprendices\*; vale la pena observar que hasta ahora lo que hemos visto ha sido una situación de antagonismo entre la lengua artificial de los textos y la lengua natural de los aprendices. El principio de selección y organización de los materiales así como las estructuras que se tomen como base para la enseñanza de la lectura deben ser un reflejo de la capacidad lingüística de los aprendices.
- b. Diseñar materiales en los que se dé prioridad a lo comunicativo; si se acepta que este debe ser el objetivo primordial, entonces el problema de la viabilidad de los distintos métodos (la llamada "querrela de los métodos") perderá las dimensiones del problema que hasta ahora ha tenido, como quiera que los aspectos puramente mecánicos de la lectura se relegarán a un segundo plano a fin de dar vía libre al desarrollo de los aspectos comunicativos de la lengua.
- c. Empezar una evaluación de textos con el objetivo de buscar que el cambio de un texto por otro no se fundamente en reacciones puramente subjetivas de parte de las autoridades educativas, los profesores o los alumnos, sino que, por el contrario, aplique un criterio de objetividad claramente definido.
- d. Propender, hasta donde las circunstancias lo permitan, por la oficialización de los textos, es decir, buscar que su producción y distribución se despoje del carácter mercantilista que hasta ahora ha tenido.

\*Hemos dicho "que se adecúen a la capacidad lingüística" y no "que reflejen la variedad dialectal" de los aprendices por cuanto esto último plantearía problemas diferentes a los que nos ocupan en este momento. Para tener una idea de la relación entre variedad dialectal y lectura consúltese el trabajo de Kenneth S. Goodman (1969) "Words and Morphemes in reading" en *Psycholinguistics and the Teaching of reading*, De K. S. Goodman y J. T. Fleming eds, y el libro de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979). *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

- e. Adelantar un estudio tendiente a determinar los tipos más comunes de errores, analizar su naturaleza, diseñar mecanismos de corrección e incorporar esta información a la metodología de la enseñanza de la lectura.

Es posible que debido al gran poder de adaptabilidad de la mente infantil los niños aprendan a leer a pesar del método, el texto o el profesor, y no a causa de ellos. Sin embargo, dentro de una metodología en la que la atención se centre más en el proceso que en los resultados, resulta apenas obvio pensar en la posibilidad de modificar el proceso a fin de que éste resulte menos traumático, requiera de menos tiempo y produzca resultados que estén más de acuerdo con lo que deberían ser los objetivos del curso que sirve de apertura a todo el proceso de educación formalizada.



- BARNES, Douglas (1972), "Language and Learning in the Classroom", *Language in Education*, The Open University Press.
- CORDER, S. Pit. (1971), "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", *IRAL*, Vo. 9/2.
- \_\_\_\_\_(1973), *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books.
- \_\_\_\_\_(1975), "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Development", *Language Teaching and Linguistic Abstracts*, Vol. 8/1.
- \_\_\_\_\_(1978), "Language-Learner Language", *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Jack C. Richard, editor.
- HALLYDAY, M.A.K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*, Edward Arnold.
- ROJAS, Juan de la Cruz (1976), "La Enseñanza de la Lectura", mimeo U.V.
- \_\_\_\_\_(1981) "Sobre el Predominio de los aspectos formales en los programas de Español de Secundaria". *Lenguaje* No. 12.
- SMITH, Frank (1978), *Reading*, Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press.

LENGUAJE No. 14  
 Universidad del Valle  
 Cali, Colombia, Diciembre de 1983

*ALGUNAS PROPUESTAS PARA UNA METODOLOGIA DE LA  
 ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DEL FRANCÉS A NIVEL DE  
 SECUNDARIA EN COLOMBIA*

Manuel Jiménez  
 Elizabeth de Vásquez  
 Gilma de Vizcaino  
 Universidad del Valle

0  
 INTRODUCCION

0.1 Por qué elaborar un nuevo material para la enseñanza del Francés en secundaria si ya existen varios?

Fue la primera pregunta que nos planteamos antes de iniciar nuestro proyecto, y después de haber considerado los siguientes puntos hemos podido responderla:

- Por una parte, existen en el mercado colombiano textos universalistas<sup>1</sup> elaborados por las grandes casas editoriales, generalmente francesas, que si bien son satisfactorios en muchos puntos, en otros no pueden dar cuenta ni de las diferencias inherentes a cada país, a cada público, ni de sus necesidades lingüísticas específicas.
- Por otra parte, existen materiales complementarios a los textos citados anteriormente, materiales elaborados ya sea aisladamente por profesores, o por equipos universitarios locales o por centros de difusión nacional tales como el C.L.C.F. (Centro Lingüístico Colombo-Francés).

Ninguna de las soluciones existentes nos parece satisfactoria por las siguientes razones:

- Los métodos universalistas ignoran las condiciones socio-lingüísticas de los públicos a los cuales se dirigen, lo que explica tal vez el tedio

1. Podemos citar, entre otros, Intercodes, *La France en Direct*, *Le Français et la Vie*, y aún el archiconocido *Langue et Civilisation Françaises* (Mauger).