

modos en tres puntos. Debe, en primer término, adquirir nociones correctas en cuanto a los sonidos y a la manera de reproducirlos. Son indispensables para una buena elocución una articulación clara y una pronunciación exacta. Pero no son sinónimas del proceso mismo de la lectura en alta voz, y no hay que confundir las dos cosas. En la Escuela Maternal, en la Casa de los Niños, en el Jardín de Infancia, las maestras se encuentran, desgraciadamente, en presencia de mucho trabajo que hacer. Si las madres y los otros parientes bien intencionados quisieran dejar de imitar el lenguaje defectuoso, aunque divertido frecuentemente, del niño que comienza a hablar, la maestra tendría más tiempo que consagrar al desenvolvimiento general de los niños. Es deplorable consignar cuantas madres «hablan infantilmente» a sus hijos y los dejan llegar a la edad escolar sin que hayan tenido ocasión de oír hablar correctamente a su alrededor.

Segundo punto: El niño debería enriquecer tanto como le sea posible la experiencia que tiene del uso de todos sus sentidos y de modo que adquiera nuevas ideas y desenvuelva su capacidad de ideación. El niño no comienza a pensar más que cuando dispone por sí mismo de ideas con las cuales puede hacer asociaciones. Se ha escrito mucho ya acerca de la necesidad que hay de enriquecer la experiencia del niño antes de enseñarle el uso del libro.

Tercer punto: Mediante estas actividades diversas se estimulará al niño a que enriquezca su vocabulario oral y su capacidad de lenguaje, conversando con él acerca de sus experiencias y de sus observaciones. Antes de ponerle en presencia de la complejidad de los símbolos visuales, conviene reducir al mínimo el esfuerzo que tiene que hacer para asimilar la significación de las palabras y comprender su uso.

Existen todavía otros medios para méjorar la lectura en alta voz. En las escuelas en que reina la enseñanza individual el niño que lee en alta voz está solo con el maestro. Los errores que comete no atraen sobre él la atención de toda la clase y se encuentra más a su gusto. Además, siendo el único responsable de la recitación y no siendo tentado desde entonces de especular con la suerte que puede tener de que no le llamen, se siente empujado a aprender su lección más concienzudamente. Los otros alumnos no están condenados a esecuchar en silencio la corrección de las faltas que

ha cometido, o de seguir la lectura al paso a que él la lleva. Mientras lee, cada uno de ellos se ocupa en un trabajo personal.

En otras escuelas, donde no existe la enseñanza individual, los alumnos son obligados a cerrar sus libros mientras su compañero lee en alta voz. Así se evitan las pausas embarazosas causadas por el alumno que "no sigue"; cuántos maestros ignoran el número de niños que pierden el hilo de la lectura porque han leído antes silenciosamente y no siguen del todo al lector oral, a quien no escuchan. El niño que "pierde el hilo" por esta razón debería ser alabado más bien que censurado.

Cuando una falta llega a ser universal, como es la de "no seguir" durante una lección de lectura en alta voz, hay que estar sumido en la inercia y la tradición para seguir tratando como culpables a los alumnos que caen siempre en ella. Sentados en sus sitios los alumnos leen silenciosamente al paso que les es propio, y la mayoría de ellos van más de prisa que el compañero que lee en alta voz. Es exigir demasiado de una clase entera esperar que los alumnos no lean más de prisa que el que recita, y continúen interesándose en la lección.

Para hacer la lectura en alta voz más interesante, indicamos además otro medio que no se usa habitualmente en las escuelas. En vez de comprar cada año, para una clase de 30 alumnos, 30 ejemplares de dos o tres obras, lo que hace 60 o 90 volúmenes, que la escuela compre cinco ejemplares de 12 o 18 obras diferentes, procurando así a los niños una mayor variedad de historias que leer y multiplicando por esto mismo las probabilidades de poseer 18 libros diferentes; este modo de hacer será muy ventajoso desde el punto de vista económico.

Desde el momento en que hay abierto un solo libro en la lección de lectura, no es necesario que todos los alumnos posean el mismo volumen. Para oír la historia y aprovecharse de ella los niños dependerán en adelante del lector, y éste será obligado a leer de manera que toda la clase oiga y entienda. El interés y la atención se encontrarán desde entonces grandemente estimulados tanto en el lector como en sus compañeros.

4. FINES DE LA LECTURA Y SU VALOR EN LA ESCUELA.—Hemos mencionado el valor estético y social de la lectura. Pero no

se detiene aquí su utilidad. Un buen lector se propone fines diversos; puede dedicarse a leer más o menos de prisa, escoger textos diferentes, y poner en ello más o menos comprensión. Un lector mediocre—es decir, la mayoría de los lectores—lee todo de la misma manera insegura, tropezando a cada palabra en su deseo de sacar el mejor partido de lo que lee.

Un buen lector puede contentarse con recorrer rápidamente las columnas de su periódico para ver el resultado de las elecciones o de un partido deportivo. No lee más que para sacar de su lectura *un pequeño número de hechos concretos*. Encontrados estos hechos, ha satisfecho la necesidad que tenía de leer. Pero leerá de otra manera, por ejemplo, la descripción de una invención nueva. Es posible que los detalles de mecánica, de química o de física de esta descripción apenas le interesen, porque hasta llegue a no comprenderlos. No busca más que darse cuenta del alcance general de esta invención y del partido que de ella podrá sacarse. Leerá, pues, el artículo para *extraer la médula* del mismo, es decir, la *idea principal* de cada párrafo. No puede hacer esto de una sola ojeada, y, sin embargo, omitirá leer las partes que no le interesen. Quedará cautivado, por el contrario, por los detalles técnicos de este mismo artículo, leerá con *atención y reflexión* todo lo expuesto.

Un buen lector tiene presentes fines muy variados mientras lee. Leerá tal vez para ponerse al corriente de ciertos hechos especiales, para extraer de un artículo las ideas principales, para estudiar un procedimiento o seguir una argumentación, para memorizar de manera que pueda darse cuenta de lo que ha leído, para criticar el texto en su contenido o en su forma, para apreciar el estilo o la retórica del autor, para mecerse con el ritmo o la música de una obra poética, etcétera. Cada una de estas intenciones implica un grado diferente de comprensión y modifica el paso de la lectura.

Los efectos producidos en los movimientos de los ojos por los diversos fines que se propone un alumno de las clases superiores han sido objeto de un estudio hecho con ayuda de la fotografía, por Judd y Buswell.

Estos fines diversos que caracterizan la lectura no son el hecho del adulto solamente—los niños los conocen tanto en la escuela

como en la casa —. La escuela trabaja por limitar al niño a uno o dos de estos fines. Lee sobre todo para poder decir el texto o para responder a las cuestiones que se le pongan. Estos dos fines no llevan consigo más que una capacidad muy especial en materia de lectura. Sería también útil al niño saber extraer rápidamente los hechos principales de un texto, hojear una obra de referencias, descubrir en un texto extenso lo que se relaciona con un asunto determinado, escoger prontamente en un texto los pasajes más importantes a fin de consagrar más tiempo a su estudio. Por otra parte, tal vez lea para conformarse con órdenes recibidas, para darse cuenta de la técnica de lo que lee, o para acordarse de algún hecho importante a fin de poder referirlo. Cada uno de estos fines pide al niño que lee silenciosamente una facultad especial que no se adquiere más que con el uso.

Los fines que el niño se propone al leer son tan numerosos como los que el adulto tiene presentes. Debería enseñarse en la escuela cuáles son estos fines, lo que los caracteriza y las ventajas que ofrecen al alumno; después, animarle a sacar provecho de lo que se le ha enseñado. En la enseñanza de la lectura se hace sentir claramente la necesidad de la creación de un material escolar propio para que se ejercite el niño que se proponga los diversos fines que acabamos de indicar.

La ausencia de todo ejercicio de lectura que incite al niño a leer con fines claramente definidos es una de las lagunas más graves de la enseñanza escolar actual, y esto aun en las escuelas mejor organizadas desde otros puntos de vista. Se enseña al niño a leer hasta la saciedad, poniéndole un gran número de cuestiones para inculcarle hábitos de aplicación. En lugar de animarle a que se haga un lector astuto, capaz de variar los fines que se propone y de llegar así a sacar más provecho de su lectura, se le hace de ordinario repetir de memoria el mayor número de ideas contenidas en el texto, agregando todavía el mayor número de detalles posible. Sería maravilloso encontrar un maestro que permitiese a un alumno no sacar del texto todo lo que ha querido decir el autor; pero aun sería más maravilloso encontrar un maestro que advirtiese a su alumno que todo lo que contiene el texto no merece retener su atención con el mismo derecho. Hay en esto, en la enseñanza actual de la lectura, una laguna que el maestro no piensa en llenar, porque no sabe dar a sus alumnos una idea gene-

ral e inteligente de la utilidad de la lectura. Debería llevarse al niño a comprender que la lectura es en sus manos un instrumento de los más útiles, que debe aprender a manejar hábilmente, tanto para sacar de ella un vivo goce como para facilitar grandemente su trabajo escolar.

5. LA RAPIDEZ Y COMPRENSIÓN EN LA LECTURA SILENCIOSA.— Saber leer, hemos dicho, es saber extraer de un texto su significación; pero saber leer bien, es saber extraer de una página impresa su significación, poniendo en ello el menor tiempo posible. Es por la lectura silenciosa como este fin puede alcanzarse mejor. Los dos caracteres esenciales de la lectura silenciosa son la rapidez y la comprensión.

Al preparar su voluminoso estudio, *The Psychology and Pedagogy of Reading*, Huey se preguntó si no podría acrecer su propia capacidad de lectura. Comprobando que había tomado poco a poco el hábito de asimilar lentamente lo que leía, se limitó a una serie de ejercicios y el resultado vino a confirmar su opinión. "He conseguido—dice—aumentar sensiblemente la rapidez de mi lectura dándome cuenta de que mi paso era inútilmente lento y ciñéndome con perseverancia a leer tan de prisa como pudiera; concentrando toda mi atención, pero teniendo cuidado, no obstante, de cesar antes de fatigarme, y esto hasta que estuviese habituado a este nuevo paso. He doblado así la rapidez de mi lectura". Y muchos otros adultos han repetido la experiencia de Huey, con el mismo éxito.

En el primer momento nos parece extraordinario que un adulto pueda así, después de años de estudios, llegar a una velocidad mayor en el paso de la lectura silenciosa. Hemos visto que la mayoría de los hábitos de lectura, que persisten a través de toda la vida, se han formado antes de los once años. Tal es, al menos, la opinión de Buxwell, que ha hecho sobre el desenvolvimiento de los hábitos en el dominio de la lectura la encuesta más profunda y más extensa que poseemos. Hasta los once años, la lectura consiste en descifrar trabajosamente las palabras o en leer lentamente en alta voz, y esta lentitud, mantenida durante los años de formación, ha fondeado firmemente en el espíritu "el hábito de una asimilación muy gradual". Es muy fácil, durante la infancia, modificar estos hábitos de dejarse llevar; pero más prudente toda-

vía es no dejar que el niño los contraiga. ¿Cómo ha de ser completo un método de enseñanza si no ofrece medio de conseguir que cada niño sea capaz de leer silenciosamente, a fin de comprender bien, y de hacerlo a una velocidad máxima?

a) *Entrenamiento colectivo a la rapidez de la lectura silenciosa.*—La velocidad es un factor importante de la lectura. De dos personas que comprendan igualmente bien lo que lean una lee dos veces más rápidamente que la otra, y en un tiempo determinado saca así de su lectura una ventaja o un placer doble. Puede también en un tiempo la mitad más corto alcanzar el mismo resultado que el otro. Un gran número de experimentos llevados a cabo en clase por maestros, no han tenido otro fin que aumentar en sus alumnos la rapidez de la lectura silenciosa.

Gray cita los resultados obtenidos por Waldo en seis clases del 3º al 8º grado. Durante todo un año se enseñó la lectura silenciosa por el método directo. Los niños más pequeños hicieron los mejores progresos desde el punto de vista de la rapidez. Al final del experimento, los alumnos del 3º grado leían con una media de 76,4 palabras por minuto, y, al final, de 149,1 o sea un aumento de 95,2 por 100. En el 4º grado la velocidad de la lectura pasó de 92,7 a 163,3, o sea, un aumento medio de 76,1 por 100. Estas cifras responden a lo que podía esperarse de niños de esta edad. Pero al fin del año escolar, en el momento en que iban a dejar el 3º grado para pasar al 4º, los alumnos alcanzaron una media de 149,1 palabras por minuto, en vez de 92,7, alcanzando así a los alumnos que habían dejado el 3º grado al comienzo de la experiencia. Aun admitiendo que las vacaciones, por sobrevenir inmediatamente después del experimento, hayan podido tener sobre estas medias gran influjo, no queda por eso menos una diferencia considerable que no se puede atribuir más que a los ejercicios de lectura silenciosa a que han sido obligados los alumnos.

O'Brien fué de los primeros en imaginar un método para obtener de secciones numerosas mayor rapidez en la lectura silenciosa. Hizo proceder a encuestas en 40 secciones de 20 escuelas diferentes, en nueve ciudades del Estado de Illinois. Los alumnos del 3º al 8º grado, ambos inclusive, fueron divididos en cada grado en dos grupos de aptitud aproximadamente igual en cuanto a la lectura, sirviéndose del *test* de lectura silenciosa de Courtis. En cada sección, la mitad de los alumnos constituía el "Grupo de

comprobación", que continuaba trabajando "según los métodos corrientes", sirviendo así de punto de comparación para los resultados adquiridos por el segundo grupo. La otra mitad de la clase servía de "Grupo de experimento", y estaba sometida a un método especial. El período de experimento duró 39 jornadas escolares, con un ejercicio diario de lectura de treinta minutos. Tres de los formularios del *test* de Curtis fueron empleados, al principio, al medio y al fin del período de experimentación. Los alumnos, como el maestro, anotaban en un cuadro los resultados tanto individuales como colectivos, lo que estimulaba su celo, suministrando una notación diaria que no se había obtenido por el *test* sólo. Tres géneros de enseñanza se emplearon para todos los alumnos de los «grupos de experimento». El primero consistía en explicar a los alumnos, por el método directo, las ventajas que obtendrían de una lectura más rápida, convenciéndoles de que estaba en su poder adquirirla, y asegurándose así de su cooperación entusiasta por toda la duración de la experiencia. La segunda enseñanza se proponía suprimir el hábito que tienen los niños de vocalizar o de mover los labios cuando leen. Los maestros explicaban a los alumnos que este movimiento de los labios retardaba sensiblemente su lectura. La tercera enseñanza, que tiende a ensanchar el campo de reconocimiento, consistía en mostrar rápidamente a los alumnos tarjetas que llevan un texto de percepción. Para comprobar el grado de asimilación alcanzado por cada alumno, se le hacía repetir oralmente o por escrito el texto leído durante la lección, o bien el maestro le ponía un cierto número de cuestiones.

Compilando, según el *test* de lectura silenciosa de Curtis, los resultados de estos experimentos, O'Brien comprobó de un grado a otro, un progreso sensiblemente uniforme en la velocidad de la lectura. En un espacio de dos meses solamente, el progreso medio de rapidez en la lectura, para todos los Grupos de experimentación, se elevó a 56 por 100, cuando el de los "Grupos de Comprobación" no pasó de 25 por 100. Traducido en números de palabras leídas por minuto, la ganancia media de todos los alumnos de los grupos experimentados se elevó a 110,2 palabras, mientras que los grupos de comprobación no registraron más que un progreso de 46,2 palabras por minuto.

Hemos escogido estas dos encuestas como ejemplo a fin de

hacér resaltar las divergencias entre dos experimentos que han logrado aumentar la rapidez de la lectura. Waldo comprobó que las clases inferiores habían doblado casi su rapidez de lectura, mientras que la mejora registrada en las clases superiores fué sensiblemente menor; O'Brien, por el contrario, comprobó un progreso más rápido en las clases superiores. Es un ejemplo sorprendente de las numerosas variantes que se deslizan en los resultados de las encuestas sobre la lectura; ellas deben hacer al observador prudente en sacar de una sola encuesta conclusiones generales. ¿Provendrá esta diferencia del hecho de que Waldo disponía de seis clases y O'Brien de 40? ¿O de que los experimentos de Waldo se extendieron a un período de un año, mientras que los de O'Brien sólo duraron dos meses? ¿En qué han podido ser influidos los resultados de estas dos encuestas: por la aptitud de los muchachos, o por sus hábitos de trabajo? ¿Qué papel han desempeñado los métodos de enseñanza de la lectura en la obtención de los resultados finales? ¿Evaluaban los mismos datos todos los tests empleados para medir la rapidez de la lectura? ¿En qué proporción pueden considerarse como duraderos estos progresos? Tales son algunos de los factores importantes, los cuales habrá que tener presentes en los experimentos acerca de la velocidad de la lectura.

De estas encuestas que tienen por objeto el aumento de rapidez de la lectura, podemos, sin embargo, concluir que puede obtenerse una tendencia positiva al progreso mediante el ejercicio.

En su *Summary of Investigations relating to Reading*, Gray menciona en el capítulo sobre la lectura silenciosa 42 encuestas hechas acerca de la rapidez de la lectura silenciosa. Al terminar este capítulo declara: "1) La rapidez de la lectura puede aumentarse tanto en los alumnos de las escuelas primarias como en los de las escuelas superiores, y aun en los estudiantes de las Universidades. 2) Puede realizarse este progreso sin que la comprensión del texto disminuya. 3) El efecto producido en la comprensión por ejercicios de velocidad varía según que el acento se pone en la rapidez o en la comprensión".

b) *Correlación entre la rapidez y la comprensión en la lectura silenciosa.*—Los métodos de enseñanza de la lectura no pueden ser realmente mejorados si no se tiene en cuenta la relación existente entre la rapidez de la lectura y la comprensión del texto. Los maestros se encuentran frecuen-

temente apurados, no sabiendo si deben acosar a sus alumnos a leer más de prisa o más despacio. Es preciso, por lo demás, tener presente el carácter individual de los niños. La mayoría leen más despacio de lo necesario, pero hay otros que leen más de prisa y no pueden comprender. Observaciones hechas en grupos de niños resulta, en general, que existe una correlación positiva entre la rapidez y la comprensión, es decir, que los lectores más rápidos son aquellos que comprenden mejor lo que leen. Analizando casos individuales se descubren variantes en los grados de esta correlación, variantes que pueden llegar hasta la negación. Los estudios hechos sobre este punto especial y resumidos por Gray parecen implicar que el grado de correlación varía según el sistema escolar, las escuelas, las clases, y hasta que pueda estar influido por factores tales como el género del texto, las dificultades que presentan, el fin de la lectura y el modo con que los diferentes estudios determinan el grado de comprensión.

Comparando los datos combinados de cuatro *test* de rapidez y cuatro de comprensión, Gates llega a una conclusión de correlación elevada: 0,84, error probable $\pm 0,08$. El pone en guardia contra el error que se podría cometer deduciendo de esta correlación elevada que no existe diferencia entre estas dos capacidades. A pesar de la nota elevada de correlación entre la rapidez y la comprensión en un cierto género de lectura, veremos en uno de los capítulos que siguen que para establecer un diagnóstico individual exacto y evitar un juicio erróneo y enfadoso hay que examinar tanto la rapidez como la comprensión.

Se necesitan estudios serios para determinar tanto los efectos producidos por los diversos métodos de enseñanza de la lectura sobre la relación existente entre la rapidez y la comprensión en la lectura silenciosa como la relación que se establece entre estos dos elementos cuando un niño lee teniendo fines diferentes; finalmente, de qué modo, tendiendo los ejercicios a aumentar la rapidez y la comprensión, pueden tener en cuenta los caracteres individuales. Cuando el maestro tenga a su disposición un conocimiento más exacto de estos diversos problemas hasta será mejor desenvolver la rapidez de la lectura y la comprensión según las necesidades que manifieste su clase.

6. LOS COMIENZOS DE LA LECTURA. — a) *Las diversas aptitu-*

des del niño con respecto a la lectura. El maestro que debe enseñar a leer a niños pequeños que entran en la escuela se encuentra ante una tarea y una responsabilidad tan grandes como las que incumben a cualquier profesor de las clases superiores, incluso de la Universidad. En los que comienzan, las diferencias individuales son, desde diversos puntos de vista, más grandes y más aparentes que lo serán más tarde en cualquier momento del curso escolar. Hay entre los niños no sólo diferencias congénitas que, hasta un cierto punto persistirán, sino también diferencias que provienen del medio, de las diversas influencias familiares y de la enseñanza preescolar. El maestro se encuentra en presencia de una doble tarea: satisfacer las necesidades individuales y desenvolver al mismo tiempo una cierta homogeneidad en la aptitud que tengan los niños para la lectura.

En una clase de principiantes es probable que no se encuentren dos alumnos con la misma aptitud para la lectura. Un niño habrá aprendido ya a leer en su casa y estará impaciente por mostrar su saber. Otro habrá sido en cierta medida instruído por su madre, pero se encontrará desanimado por lo fastidioso de esta enseñanza. Un tercero, muy mimado en la casa y preservado de todo contacto con la vida, es tímido y le aterroriza todo cuanto es nuevo para él. Algunos niños son de más edad que los otros y han sido convencidos por sus madres, demasiado ansiosas, de la necesidad en que están de aprender pronto a leer; entre éstos se ve quienes están tocados de una especie de parálisis emotiva cada vez que se menciona la clase de lectura. Será fácil a cada maestro o maestra alargar esta lista de caracteres individuales que diferencian a sus alumnos.

Numerosos problemas individuales deberán resolverse al mismo tiempo hasta que el maestro consiga obtener una aptitud favorable en todos sus alumnos. E importa que este resultado sea alcanzado aun antes de que comience la enseñanza propiamente dicha de la lectura. La maestra será llamada a disipar errores y, por sus estímulos continuos, a dar confianza a los tímidos. Su fin será hacer que nazca en cada niño el deseo de aprender a leer y la convicción de que es capaz de ello. En esta tarea ella puede recurrir a medios diversos. Puede, por ejemplo, inscribir en la pizarra hechos y acontecimientos que interesen a los niños; ella les

demostrará de todos los modos posibles la ventaja que pueden obtener de la lectura. No perderá nunca de vista *la necesidad de dar de una vez al niño una idea sencilla, pero correcta, de lo que quiere decir "saber leer" y de la utilidad que de ello puede sacar.*

Aun antes de estar en presencia de los símbolos visuales el niño debe sentir que las palabras tienen cosas interesantes que decirle, hechos que enseñarle e historias que contarle. Es en este momento cuando puede adquirir una idea neta de la utilidad de las palabras. Se comete un error grave dejando al niño imaginarse que la lectura equivale a la repetición de combinaciones de sonidos o al reconocimiento de palabras. El niño normal que ha alcanzado la edad escolar y que tiene una noción justa y sencilla de lo que significa saber leer será empujado por su curiosidad natural a desear leer por sí mismo. ¿No es ésta la cosa necesaria para aprender la lectura tanto en alta voz como silenciosa?

Es importante establecer la distinción netamente trazada entre la lectura en alta voz y la lectura silenciosa, la relación que existe entre las etapas preliminares de estas dos maneras de leer. Al discutir el lugar que la lectura debe ocupar en el programa escolar hemos hablado ya de la edad a la que conviene comenzar la enseñanza de la lectura en alta voz. Actualmente existe la preocupación, sobre todo, de saber cuándo debe comenzar el niño a leer silenciosamente.

b) *Edad del comienzo de la lectura silenciosa.* — Algunos maestros han enseñado la lectura silenciosa según el método global, desde la llegada del niño a la escuela. Otros han comenzado muy pronto a enseñar una cierta forma de lectura silenciosa. Se conocen las diversas tarjetas en las cuales hay impresas órdenes muy breves, como: "¡Cierra la puerta!", "¡Alza tus brazos!", o aun frases más complicadas, que el niño debe decifrar y después poner en acción. Un gran número de maestros y de directores de escuela se han servido de estas tarjetas y han obtenido buenos resultados. Así, Decroly y sus émulos. En Inglaterra han aparecido recientemente una serie de manuales, "The Beacon Study Readers", destinados especialmente a la enseñanza de la lectura silenciosa. Dedicados a los niños que llegan a la escuela, estos manuales contienen ejercicios de lectura silenciosa que deben preceder al conocimiento del libro.

Con alumnos de segundo año, Zirbes ha hecho numerosos ex-

perimentos sobre la enseñanza de la lectura silenciosa. Ella ha imaginado todo un material para el trabajo individual, material en que el niño corrige por sí mismo sus errores. Su informe da la descripción detallada. Ella concluye que en tanto que el niño no puede leer en alta voz, a un paso de 60 palabras y menos de dos errores por minuto, no podría aprovecharse de una lectura silenciosa prolongada, si el texto es nuevo y debe estudiar solo.

El informe del "Bureau of Research of the Department of Education of Baltimore" ofrece muchas sugerencias útiles para la enseñanza a los principiantes de la lectura silenciosa. En Baltimore la enseñanza del primer año comienza sin libros, mediante tarjetas impresas, avisos inscritos en el encerado, etc. Se comienza también por habituar al niño a leer silenciosamente, con los labios cerrados.

La lectura silenciosa (leer silenciosamente con el solo fin de comprender el texto) debería, sin perjudicar por esto a la lectura oral enseñada también, ser puesta al alcance del niño tan pronto como ha aprendido a conocer las letras. Un problema, sin embargo, queda por elucidar. ¿Debe darse preferencia a la lectura silenciosa sobre la oral mientras el niño no puede descifrar las palabras que lee tan de prisa como lo haría en alta voz? Deberían realizarse activamente encuestas en esta dirección.

7. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. ¿CUÁL ES EL MÉTODO QUE DEBE PRECONIZARSE?—No podríamos hacer aquí la exposición de los numerosos métodos empleados para la enseñanza de la lectura ni demostrar en qué medida llevan al niño a la perfección en este punto. Estos diversos métodos han sido, por lo demás, expuestos por sus iniciadores o por quienes los han empleado bajo su forma original o modificándolos.

Sólo nuevas encuestas nos revelarán la contribución que cada uno de estos métodos puede aportar al desenvolvimiento en el niño de la perfección del "saber leer". No podría ahora decidirse. Cada método en uso debería ser objeto de un análisis minucioso y profundo, a fin de que sus méritos o sus defectos fuesen demostrados científicamente.

Cada uno de los métodos sobre que existen informes ha tenido su parte de éxito, pero el grado de este éxito o las razones que lo han motivado no nos son suministrados más que de una mane-

ra completamente teórica. Hasta se ha pretendido, para tal o cual de estos métodos, que ellos ofrecen plena satisfacción en todos los casos, sean los que sean. Pero el absurdo de estas pretensiones se desprende del solo hecho de que aquellos que lo alaban no tienen más que una muy vaga idea de las necesidades presentes.

Hay más aún; los éxitos atribuidos a estos métodos apenas pueden compararse, no estando sustentados más que en juicios subjetivos tan contradictorios que cabe preguntarse si tienen algún valor. Cuando se trata de la enseñanza de la lectura se llega a pensar con Simón "que hay métodos... y la manera"; pero es más incómodo todavía analizar esta manera, que depende en tal forma de la personalidad del maestro, que analizar los factores potenciales de los métodos. Mientras no se hayan analizado éstos y evaluado sus resultados, no podrá pretenderse que el éxito en la enseñanza de la lectura depende de la elección de un método ni de la manera como se le aplica. Huey llega a declarar que, según él, un gran número de niños aprenden a leer a pesar de los métodos que emplea el maestro y de la manera como los aplica.

Exposición de un experimento sobre dos métodos opuestos. — Gates ha ensayado analizar una tentativa hecha para enseñar a leer a dos principiantes, con ayuda de dos métodos diametralmente opuestos. El experimento duró seis meses a razón de quince a veinte minutos de enseñanza diaria. Se constituyeron seis grupos, divididos en parejas, de forma que fuesen equivalentes a la edad, a la edad mental, al cociente intelectual y a las capacidades que revelan diversos *tests* de reconocimiento, de percepción de palabras, conocimiento del alfabeto y "saber leer".

A uno de estos grupos se le aplicó el método fonético, según el cual el análisis fonético y el enlace de los sonidos están tan relacionados como lo permiten las posibilidades reales de la lectura. En esta enseñanza fonética los maestros siguieron el método indicado por "The National Committee on Reading". El otro grupo fué sometido a una enseñanza no-fonética, que reclamaba de los alumnos una comprensión inteligente del texto impreso. Los maestros se abstuvieron rigurosamente "de todo ejercicio fonético", división de las palabras en sílabas o partes, etc., pero emplearon diversos medios "para estimular una percepción exacta de las palabras, el descubrimiento de las relaciones y de las desemejan-

zas que ofrecen las palabras entre sí, apoyando sobre los elementos que las palabras tienen de común e induciendo a los alumnos a hacer uso del contexto para descifrar palabras nuevas. Los dos caracteres activos de este método eran la ejecución de las órdenes recibidas y la respuesta a las preguntas relativas a la comprensión."

Este grupo no-fonético tenía a su disposición un material de ejercicios suplementarios que acompañaba a dos manuales, o bien elaborado especialmente con destino a esta encuesta.

Al medio y al final del experimento los alumnos fueron sometidos a cuatro *tests estandarizados* de lectura y a doce *tests* no contrastados. Gates conforma sus conclusiones a los cinco resultados previstos para la enseñanza fonética por el "National Committee on Reading".

1. Para determinar el primero de los resultados previstos de la enseñanza por el método fonético, es decir, "el conocimiento de un cierto número de elementos fonéticos", Gates se sirvió de siete *tests* diferentes. Declara que la enseñanza fonética es superior a la no-fonética "sólo en el reconocimiento de fonogramas aislados de dos letras, tales como: *co, st, etc*". Se trataba de nombrar y de pronunciar las letras, o de pronunciar fonogramas más largos, un grupo igualaba al otro. Dado que el no-fonético no tenía ningún ejercicio de traducción fonética, "el hecho de que el trabajo fonético realizado por el otro grupo no había tendido más que a una ventaja insignificante, tal vez considerado como una victoria moral de los métodos no-fonéticos".

2. Según el informe publicado en el Anuario, uno de los objetivos de la enseñanza fonética es favorecer un pronto reconocimiento de las palabras. En el curso de la encuesta los *tests* de rapidez y de exactitud en el reconocimiento de las palabras dispuestas de maneras diversas ofrecerán resultados ligeramente superiores para la enseñanza no-fonética".

3. "Pronunciación correcta. Los datos de que disponemos en esta materia provienen de los resultados obtenidos por el *test* de lectura en alta voz de Gray, por el de la pronunciación de las palabras de Gates y por otros varios *tests* de lectura de palabras aisladas. En todos estos *tests* se anotan los casos de pronunciación defectuosa. Los resultados de estas pruebas no acusan ninguna diferencia sensible entre los alumnos fonéticos y los no-fonéticos."

4. "El hábito de considerar una palabra como una unidad compuesta de elementos ya conocidos".

Gates es de opinión que no es posible darse cuenta del modo como un alumno *ve una palabra* más que después de los éxitos que obtiene y de los errores que comete en la interpretación de las palabras o en su pronunciación. Fué confirmado en su opinión de que la enseñanza no-fonética da la percepción más neta, sobre todo cuando se trata de determinar los caracteres de la configuración global o de leer palabras largas, cuando la enseñanza fonética, por el contrario, parece concentrar la atención en los menores detalles de las palabras. Los alumnos no-fonéticos conseguían evaluar rápidamente una palabra entera, mientras que los alumnos fonéticos eran llevados a estudiarla de una manera más detallada. Gates concluye de aquí que, en este punto especial, las pruebas deberían juzgarse ante todo según el éxito práctico del reconocimiento de la lectura.

5. El Anuario y otras publicaciones ven "la prueba del éxito del método fonético en el modo como los alumnos se sirven de estos diversos elementos desde el punto de vista práctico" y "en el hábito que tienen de acometer las palabras desconocidas y de descifrarlas aisladamente".

Tres géneros de *tests* dedicados a estos puntos principales, fueron previstos: a) *Tests* sobre la capacidad de reconocer y de pronunciar diversos tipos de palabras aisladas, tales como palabras compuestas de elementos fonéticos familiares, de palabras compuestas de otras más pequeñas ya conocidas y de listas de palabras nuevas de tipos y de longitud variadas. b) *Tests* de capacidad para leer en alta voz frases que tienen sentido y diversamente difíciles. c) *Tests* variados sobre la comprensión en la lectura silenciosa en la cual sea necesario el reconocimiento correcto.

En el reconocimiento y la pronunciación de palabras aisladas estas pruebas demostraron que las divergencias en los métodos de ataque eran más aparentes que las de la capacidad general. "Los dos grupos dieron prueba de capacidad para descubrir elementos conocidos en palabras nuevas, y de una cierta independencia en el reconocimiento de formas de palabras desconocidas. *Por lo que toca a la capacidad general de comprensión en la lectura silencio-*

sa, los alumnos del grupo no-fonético alcanzaron resultados muy superiores”.

Gates insiste en la utilidad que habría en demostrar con más precisión por nuevas encuestas los elementos útiles del método fonético—si, no obstante, se recela de él—y en combinarlos, modificándolos un poco con el método no-fonético, a fin de realizar un progreso sensible en la enseñanza elemental de la lectura.

Exponiendo con sus detalles este estudio, nos hemos propuesto un fin definido. El “Teacher’s College Record”, de marzo 1925, ha publicado un artículo sobre la preferencia dada al método fonético en 21 manuales para la enseñanza elemental de la lectura, manuales muy conocidos en los Estados Unidos. Hablando del método fonético, Gates dice en el prefacio de su estudio que “ningún otro sistema de enseñanza ha sido tan generalmente adoptado por el cuerpo docente americano”. Este método ha llegado a ser la clave de la bóveda de toda la enseñanza. Se estaría en derecho de esperar que el empleo de un método tan generalmente adoptado y desde hace tanto tiempo no costase ningún trabajo en justificarle.

La encuesta hecha por Gates se proponía el análisis de los resultados de este método. Con este fin creó un “Grupo de comprobación”, privado lo más completamente posible de todo elemento de fonética en la enseñanza de la lectura. Poniendo en él toda la exactitud y la objetividad posibles, se había establecido una igualdad completa entre el grupo de experimentación y el grupo de contraste. Un material que, sin duda, no era perfecto, había sido preparado cuidadosamente, y no se había ahorrado ningún esfuerzo para hacer el contraste tan exacto como se pudiera, con objeto de que los resultados finales fuesen perfectamente imparciales y objetivos. Se hizo uso de 16 *tests* diferentes, de modo que se diese a las notas de medida una base tan amplia como fuese posible. Pero a pesar de todas las precauciones tomadas y de todos los preparativos hechos para hacer el experimento absolutamente científico, Gates no obtuvo ningún resultado concluyente. No pudo más que descubrir una cierta debilidad en “la clave de la bóveda del método de enseñanza americano” y registrar un resultado más bien negativo del método que el “National Committee of Experts” había adoptado para la enseñanza de la lectura.

En presencia de esta encuesta, ¿cómo dar fé todavía a los

juicios emitidos sobre la excelencia de los métodos de enseñanza de la lectura? El método fonético—en diversos grados—ha sido preconizado por la mayor parte de los manuales, adoptado por la mayoría de los maestros, aprobado por los peritos y los directores de escuelas. Y, sin embargo, en el terreno mismo en que ha sido considerado este método como insuperable, un método escogido lo más opuesto posible a la fonética, ha dado resultados iguales o aun superiores. Reconocemos, como lo han hecho otros antes que nosotros, que ningún método exclusivo debería preconizarse. Pero ¿qué elementos habría que escoger en los diversos métodos y en qué proporciones es preciso combinarlos? Aun no se ha dado ninguna respuesta satisfactoria.

Hemos dicho antes que nuestra intención no es exponer aquí los numerosos y muy diversos métodos de enseñanza de la lectura, ni juzgar hasta qué punto estos métodos ponen al niño en disposición de alcanzar a la perfección el “saber leer”. Aun pretendemos menos colocarnos del lado de uno de estos métodos, fonético o no fonético, que acabamos de discutir. Pero invitamos vivamente a los maestros y a los directores de escuela a fiarse menos ciegamente en los juicios subjetivos en lo que se refiere a lo que se hace en la escuela.

Hay que multiplicar las encuestas y hacerlas tan científicamente como sea posible. Es preciso llegar a establecer medidas más exactas y más precisas que los miserables ensayos de que disponemos actualmente. La técnica experimental y los métodos de medición deben ser revisados y perfeccionados hasta que se pueda hacer la separación entre los elementos buenos o malos de los métodos de enseñanza. Se está generalmente conforme para declarar que deberían emplearse métodos diferentes según el grado de desenvolvimiento que ha alcanzado el niño en su “saber leer”. Pero ¿es que se encargará de definir más exactamente estas diversas etapas y de darnos el medio de distinguir uno de otro? ¿Y cuáles son en estas etapas diversas las necesidades del niño que aprende a leer? ¿Quién nos demostrará en qué momento tenemos que introducir en nuestra enseñanza los diversos elementos de los métodos cuyo valor ha sido reconocido? Y ¿cuándo deben hacer lugar estos elementos a otros mejor adaptados a nuevas necesidades? Queda por hacer la prueba de la utilidad de la lectura oral en el curso de la enseñanza, y su relación pedagógica con la lectura silenciosa debe

ser definida más exactamente. ¿Quién se encargará de darnos los métodos y el material que puedan ayudar al niño a leer proponiéndose fines diversos?

¿Cuál es el pedagogo explorador que sabrá descubrir la naturaleza profunda de las diferencias individuales que existen entre los alumnos? ¿Quién resolverá científicamente el problema de la adaptación de los métodos de enseñanza a estas necesidades individuales? ¿Quién estará dotado de la inteligencia y de la imaginación necesarias para dotar al niño de un material de lectura capaz de interesarle y conforme a los principios de enseñanza más modernos? Todas estas cuestiones y muchas otras esperan una respuesta. Se saben muy pocas cosas todavía acerca de la enseñanza de la lectura. Quedan por explorar muchos continentes negros.

CONCLUSIONES: Los maestros y los directores de escuelas que tienen por tarea hacer progresar la enseñanza de la lectura, deberían recordar que:

a) En el proceso de la lectura, la utilidad de la lectura en alta voz es todavía desconocida y no está demostrada.

b) Son necesarias nuevas investigaciones para:

1. Determinar el papel que la lectura en alta voz debe desempeñar en la enseñanza escolar.
2. Elaborar métodos e imaginar un material para la enseñanza de la lectura silenciosa.
3. Determinar el momento y el grado de desenvolvimiento en que el acento debe colocarse sobre la rapidez de la lectura y su comprensión.
4. Elaborar el material y el método adecuados para enseñar al niño a leer proponiéndose diversos fines.
5. Examinar los métodos existentes a fin de sacar de ellos los elementos que podrán emplearse en el porvenir.

GLADYS LOWE ANDERSON

MAESTRO.

si usted siente alguna inquietud o abriga alguna sugerencia en beneficio de la educación nacional, no dude en enviarla a nuestra revista. Su inquietud, la sugerencia suya será comunicada por medio de "Educación" a todos los maestros de Costa Rica.

INFORMACION METODOLOGICA

LAS CLASES ESPECIALES

Los maestros especiales son colaboradores eficaces de los maestros ordinarios. Esto no mueve a decir que los consideramos «especiales» por el valor de sus servicios, mientras algunas personas creen que al llamarlos especiales se quiere dar a entender que son secundarios o accesorios.

Frente al criterio que deja a cargo del maestro de grado las asignaturas especiales, tenemos la opinión de quienes prefieren la cooperación de los especializados en cada asignatura. Esa cooperación es ventajosa, indudablemente. Pero es necesario que el trabajo de los maestros especiales vaya en armonía con el trabajo general de la clase. Desde luego la lección especial no puede considerarse como un período de descanso para el maestro ordinario.

Precisamente es para mantener la armonía de las actividades escolares que se ha recomendado el sistema del maestro único que da todas las asignaturas. Pero tal sistema no podría imponerse de hoy para mañana. Dice R. Benedito, refiriéndose a la música, que la falta de conocimientos básicos hace temer el fracaso. Es claro que no se haría cargo de la música un maestro que no se siente con la preparación requerida.

Algunas personas se preguntarán por qué la Escuela Normal no da una preparación técnica y metodológica suficiente en todas las materias. Responderemos que los normalistas tienen ya suficiente trabajo con el actual plan de estudios, y sería una ingenuidad pensar que con tres años de estudios normales un joven pudiera adquirir una preparación tan vasta. Y tómensese en cuenta las dificultades que cada uno encuentra en los diferentes ramos.

Sin embargo, muchas actividades llamadas especiales son imprescindibles en un plan de educación. Tene-

mos el caso del dibujo, necesario para desarrollar el espíritu de observación, aconsejado como auxiliar de la memoria, y útil para todas las profesiones y oficios. No puede ser completa una escuela donde no se dibuja. De modo que aun cuando no haya profesor especial para ese ramo, esa forma de actividad no puede descuidarse. El mismo maestro siente, al comunicar un conocimiento, el valor imponderable de un croquis como un medio de asegurar la comprensión. Don Víctor Masriera insiste en la claridad que puede dar un croquis ligero a las manifestaciones humanas.

De otra parte puede darse el caso de que el especialista pierda de vista el conjunto educacional en favor de la asignatura que él tiene a cargo, y en perjuicio de los intereses del alumno. Luego, vista la responsabilidad de los Directores y Visitadores, puede pedírseles un mínimo de preparación en cada ramo. Sólo así sería oportuna su cooperación con los maestros especiales.

Todos estamos de acuerdo en que las clases especiales son tan estimables como las ordinarias y deben entrar todas dentro de un plan armónico de trabajo. Por eso parece conveniente recordar que es injusto referir apenas a las matemáticas, o a la lengua materna, los principios avanzados de la Pedagogía.

MARCO TULLIO SALAZAR

EDUCACION AGRICOLA

EL CULTIVO DEL ROSAL

Es tanto lo que se ha dicho y escrito acerca del cultivo de los rosales, que es difícil hallar nada nuevo de que ocuparse. No obstante, quizá no sea inoportuno hacer algunas observaciones sobre los principios generales de este arte, a manera de recordatorio de algunos detalles que nunca deben olvidarse.

Siempre que sea posible, el suelo se debe preparar

uno o dos meses antes de plantar los rosales. El suelo se excavará a una profundidad de 0.60 m., por lo menos, y, tratándose de un suelo poco permeable, se colocará en el fondo de la cama o cuadro como 15 cm. de arena, cascajo fino o cenizas, con el propósito de facilitar el drenaje y evitar que las raíces de los rosales se resientan por efecto de una humedad excesiva.

Encima de dicho material se colocará otra capa, de 15 a 30 cm. de espesor, de una mezcla constituida por estiércol de cuadra y marga, en partes iguales. No disponiendo de estiércol se puede utilizar cualquier materia vegetal bien descompuesta, aunque no existe nada que iguale al estiércol de cuadra. Llénese luego el cuadro, hasta el nivel del terreno circundante, con una mezcla de marga buena y un 10 por ciento de estiércol bien podrido, añadiendo a esta mezcla, si se desea, una pequeña cantidad de harina de hueso. La razón de colocar el nutrimento más rico un tanto fuera del alcance de los rosales recién plantados, radica en que una planta trasplantada se asemeja a un paciente que acaba de sufrir una seria operación. Al principio tiene que observar una ligera dieta, pero a medida que va reponiéndose y vigorizándose, las raíces irán descendiendo hasta los alimentos almacenados debajo de ellas, para extraer gradualmente, las cantidades que la planta necesite. Esta capa intermedia, por contener un gran porcentaje de materia orgánica, también retendrá la humedad necesaria para subvenir a las necesidades del rosal, mientras que el agua sobrante se filtrará por la capa inferior de arena o cascajo.

Donde el suelo disponible es demasiado compacto (arcilloso) o demasiado delgado, ligero (arenoso), quizá sea conveniente agregar a la mezcla de la capa superior un poco de turba, terrones descompuestos u otro material análogo.

Si el suelo ha sido preparado con anticipación, se puede saber si se ha asentado al nivel deseado antes de efectuar la plantación.

Al recibir del criadero las posturas se las desemba-

lará cuidadosamente, cortándoles después las raíces o ramas muertas o dañadas. Si están un tanto secas, póngaselas en un balde de agua durante una noche, antes de plantarlas; si están muy reseca, lo mejor es enterrar las plantas enteras en un suelo bien húmedo durante dos o tres días. Hay que evitar a todo trance que las raíces se sequen; mientras se efectúa el trasplante, ténganse las posturas en un balde de agua, y sáqueselas de él sólo a medida que se las va plantando.

Háganse los hoyos lo suficientemente grandes para poder colocar en ellos las raíces, cómodamente, sin torcerse. Amontónese un poco la tierra en el fondo del hoyo, de manera que la postura descansa firmemente sobre ella con las raíces dirigidas hacia abajo y hacia los lados. Lléneseles de tierra como hasta dos tercios de su profundidad, recalcándola firmemente; luego échese en cada uno de ellos bastante agua, a fin de que la tierra entre en íntimo contacto con las raíces y para que no queden espacios llenos de aire. Una vez que el agua haya empapado la tierra, termínese de llenar completamente el hoyo, pero sin recalcar la tierra. Al cabo de uno o dos días, una vez que la tierra se ha asentado, se termina de llenar el hoyo hasta el nivel de la superficie de los cuadros—siempre que sea necesario.

La postura se habrá plantado a una profundidad tal que el punto de unión del injerto quede a ras del suelo. Por "punto de unión" quiero decir la región donde en el rosal silvestre (patrón o portainjerto) se implantó la yema de la variedad de rosal cultivado y que forma la copa del rosal. Este punto suele estar unos 5 cm. más abajo de las primeras ramas principales, y se manifiesta por un pequeño abultamiento.

Para información de los floricultores aficionados, inexpertos, debo decir que muchos de los mejores rosales modernos, si vegetaran en sus propios tallos, serían muy poco vigorosos. Por tanto, en casi todos los criaderos se plantan rosales silvestres provistos de un vigoroso sistema radical y después se les injerta con las variedades de rosales cultivados que se desea. De estos rosales sil-