LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

MINISTERIO
DE EDUCACION
NACIONAL

JUNTA
NACIONAL
CONTRA EL
ANALFABETISMO

MADRID
1963

BIBLIOTECA DE EDUCACION DE ADULTOS

I. LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Junta Nacional contra el Analfabetismo

LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

MADRID
1963

BIBLIOTECA DE EDUCACION DE ADULTOS

Núm. 1.—"La Alfabetización de Adultos".

Escriben:

ARROYO DEL CASTILLO, Victorino.

GUZMÁN CEBRIÁN, Pablo.

NAVARRO HIGUERA, Juan.

ORDEN HOZ, Arturo de la.

PULPILLO RUIZ, Ambrosio.

SÁNCHEZ MANZANO, Orencio.

Depósito legal: M. 14.703.—1963

SUCESORES DE RIVADENEYRA, S. A. - PASEO DE ONÉSIMO REDONDO, 26 - MADRID-8

PRESENTACION

La lucha contra el analfabetismo en España, contando con el refuerzo extraordinario del Plan de construcción y creación de escuelas que decisivamente contribuye a las finalidades de esa lucha, cegando las fuentes del mal, ha reducido los índices del analfabetismo desde los diez años de edad en un proceso y con unos porcentajes consoladores (desde en 1900, 56,2 por 100; 1930, 32,4 por 100; 1940, 23,1 por 100; 1950, 17,34 por 100; 1960, 12,74 por 100; 1962, 10,24 por 100, que, tomando como punto de partida los doce años cumplidos queda reducido al 9,2 por 100), respecto a los cuales nos encontramos ahora, por un lado, en situación análoga a la experimentada por todos aquellos países que han alcanzado aproximadamente el nivel del 10 por 100 de analfabetos y a partir de ese porcentaje han visto acentuada la resistencia a la disminución del índice de analfabetismo por quedar éste replegado en las edades, localizaciones y sectores psico-sociales de más difícil captación; y, por otra parte, ante la meta lograda, nos sentimos estimulados por el acuciamiento de dar la batalla definitiva a esa lacra social, de alfabetizar a los españoles adultos iletrados para cimentar sólidamente la estructura de la cultura del país, bien individual y bien común indisolublemente unido, como premisa y como consecuencia, al progreso moral y material a que aspira todo plan de desarrollo económico y social.

Por eso, el Gobierno de España ha decidido aunar todos los esfuerzos, coordinar todas las colaboraciones, sumar todos los recur-

sos para una acción excepcional que sitúe el analfabetismo rebelde en términos de inmediata desaparición, que extienda y eleve el nivel cultural mínimo de todos los españoles, y que, al lograrlo, abra para la Patria los horizontes y las posibilidades de engrandecimiento que de todo ello se derivarán. Los Decretos de la Presidencia del Gobierno de 10 de agosto de 1963 («Boletín Oficial del Estado» de 5 de septiembre) y Educación Nacional de 24 de julio anterior («Boletín Oficial del Estado» de 3 de septiembre), con sus disposiciones complementarias, responden a esa decisión y a esos propósitos que se proyectan en la ya iniciada Campaña Nacional de Alfabetización.

Ahora bien, el desarrollo de esa Campaña exige, junto a otras muchas cosas indispensables en su plena eficacia, la formulación, conocimiento y empleo de unas técnicas alfabetizadoras —técnicas que integren factores psicológicos de los alumnos, características estructurales del idioma y determinaciones ambientales geográfico-sociales, en precisiones didácticas y metodológicas—, por las que la alfabetización básica y funcional alcance, con la mayor rapidez y autenticidad, sus objetivos, que no se reducen meramente a enseñar a leer y escribir, sino que pretenden formar e informar culturalmente a los adultos que no tienen estudios superiores a los de la enseñanza primaria, para integrarlos espiritualmente en el mundo cristiano, occidental y español de que forma parte. A esos efectos, la Junta Nacional contra el Analfabetismo convocó y celebró en Madrid, durante el mes de enero de 1963, un cursillo para casi un centenar de maestros alfabetizadores, en el que un destacado equipo de especializados profesores, elegidos entre los muchos que, dentro de España, vienen desde hace años dedicándose, con garantía de acierto, a esta especialidad, plantearon y desarrollaron sistemáticamente los problemas, la doctrina y la experiencia de la alfabetización.

Las lecciones de aquel interesante y eficaz cursillo, debidamente contrastadas y ampliadas por sus autores, juntamente con otros estudios monográficos complementarios, se ofrecen hoy por la nueva Junta Nacional, en este volumen, a todos los interesados técnicamente en la Campaña Nacional de Alfabetización —Escuelas del Magisterio, Inspecciones, Maestros y alfabetizadores en general— y es-

pecialmente a los 5.000 maestros de Escuelas de Alfabetización de Adultos, extendidos actualmente por toda la geografía nacional como vanguardia de esta lucha que en ellos pone sus mejores esperanzas.

Madrid, noviembre 1963.

NOTA.—Las ideas expresadas en el presente volumen, aunque referidas de un modo genérico al contexto de las circunstancias de nuestro país, responden plenamente al criterio de los autores y no pueden interpretarse en ningún caso como indicaciones de carácter normativo oficial.

Primera parte

CUESTIONES GENERALES

TEMA 1.° El analfabetismo y sus problemas.

TEMA 2.° El proceso alfabetizador: Cuestiones legales, sociales y pedagógicas con él relacionadas.

TEMA 3.° Motivación del analfabeto.

TEMA 4.° Plan general de una campaña de alfabetización.

TEMA 5.° La lucha contra el analfabetismo en algunos países.

TEMA PRIMERO

EL ANALFABETISMO Y SUS PROBLEMAS

AMBROSIO PULPILLO.

I. INTRODUCCION

Sociólogos, moralistas y políticos no se excusan de atribuir los males del mundo actual a la injusta distribución de los medios materiales, pero no olvidan que otra concausa estriba en el no menos injusto repartimiento de los bienes espirituales, y principalmente de la cultura, valor éste que tanto debiera ser apetecido y gozado por todos los humanos, ya que, si hay algo en la vida que verdaderamente pertenece al acervo común, por haber sido forjado y acumulado con el concurso de todas las generaciones en transmisión o herencia voluntaria y continuada, es ese bien indefinible que encierra en sí el «quid» del progreso y de la civilización.

Por otra parte, la racionalidad, propiedad humana por definición, de ninguna manera se desarrolla mejor, se informa, perfecciona y se llena de verdadera fe si no es por medio de la instrucción y educación. Más aún: el engrandecimiento y riqueza de los pueblos tan ligados están al nivel cultural de sus habitantes como al desarrollo industrial y técnico, o, lo que es más exacto, éste depende de aquél, porque un país, una comarca, puede tener a la mano poderosas fuentes de energía y abundantes materias primas, pero, sin la preparación profesional adecuada de sus moradores, los factores materiales del progreso permanecerán muertos o pasarán a ser explotados por otros más cultos, que terminarán por subyugar a los propios poseedores.

Pues bien; a la base de toda cultura está como punto de partida la *alfabetización,* y es raro que todavía, adentrados ya en la segunda mitad del siglo XX, al considerar su contraposición, al conjuro de la palabra «analfabetismo», surjan, no solamente el problema fundamental que se centra en su extirpación, sino, además, una serie de problemas constelados a él y que hacen referencia a su alcance, causas, posibilidades de remediarlo, soluciones eficaces, etc.

II. ¿QUE ES EL ANALFABETISMO?

Investigando sobre su esencia vemos que es una etapa normal de la vida del hombre ontogenéticamente situable entre la primera y tercera infancia, y filogenéticamente registrada en la etapa de la humanidad denominada «primitiva».

Mas, cuando se ha llegado a los diez años o el hombre vive en la era de los viajes interplanetarios y se permanece sin alfabetizar, entonces tal estado constituye una anormalidad, una lacra, una rémora, no sólo para el propio analfabeto, sino también para la sociedad o pueblo en que se registra tal fenómeno con la frecuencia que sobrepasa determinados límites.

Luego, para partir desde una base real, tenemos que fijar con claridad el concepto de «analfabeto». Se utilizan varios criterios:

a) Analfabeto *sensu stricto,* según la etimología y la estadística, es aquel que no conoce el alfabeto, las letras, y, por lo tanto, no puede hacer uso de ellas para servirse del lenguaje en su doble aspecto lego-gráfico, en el leer y en el escribir.

b) Analfabeto *secundum quid,* según el dominio vulgar, es todo hombre inculto en algún aspecto, aunque sepa leer y escribir rudimentariamente.

Entonces, ¿cuándo podemos decir de alguien que no es analfabeto ni absoluta ni relativamente?... A principios del siglo XIX, cuando la revolución industrial no había hecho más que manifestar sus primeros esplendores, la civilización pudo contentarse con que

el mayor número posible de individuos aprendiese a leer y a escribir, añadiéndosele los más elementales inicios en el cálculo aritmético. Hoy eso no basta; todo ciudadano tiene que adquirir una cultura básica que le permita, cuando menos:

1) Hablar y comprender su lengua clara y fácilmente.
2) Leer los textos indispensables a su vida cotidiana.
3) Exponer su pensamiento por escrito.
4) Efectuar operaciones aritméticas elementales.
5) Poseer algunos conocimientos sobre la historia, la civilización y las instituciones de su país.
6) Tener idea de los lazos que unen a su pueblo con la colectividad mundial (1).

O lo que es casi lo mismo, no es analfabeto según el criterio funcional el que «ha adquirido en materia de lectura y escritura los conocimientos teóricos y prácticos que le permitan participar eficazmente en todas aquellas actividades que supone normalmente una instrucción elemental en su cultura y en su grupo» (2).

Y esto, que hoy está dentro de las posibilidades y contenido de la llamada Enseñanza Primaria, pronto no será suficiente tampoco, y ya tenemos un auspicio seguro de ello en el hecho inconcuso de haberse multiplicado tan rápida como ampliamente la matrícula y asistencia de nuestros escolares y adolescentes en los centros de Enseñanza Media o Secundaria, que tiende arrolladoramente a hacerse tan universal como hasta la fecha se ha considerado la elemental o primaria.

III. ALCANCE QUE REQUIERE LA ALFABETIZACION

Estadísticas fidedignas (3) nos hablan de que casi la mitad de la población mundial se halla sumida en el analfabetismo y algunas

(1) Así fue determinado en la sesión de estudio sobre Analfabetismo de *Misore*. Conf. A. MAILLO: «Introducción a la lucha contra el analfabetismo», *El Magisterio Español*, 23 mayo 1952, pág. 322.

(2) W. S. GRAY: *La enseñanza de la lectura y de la escritura*, págs. 46-47.

(3) U. N. E. S. C. O.: *L'analfabetisme dans le monde au milien du XXe siècle*, página 12.

cifras más exageradas elevan este número hasta los dos tercios de la misma, oscilando las tasas entre el 5 y el 85 por 100, según los diferentes países. Para nuestra nación estadísticas recientes señalan un poco más del 9 por 100. Los varones y las hembras, en general, están en la relación 4 : 5. Europea y Oceanía alcanzan el menor porcentaje: ∽ 15 por 100. Y, tanto en Europa como en España, el analfabetismo desciende conforme vamos de norte a sur y del centro a la periferia. Las provincias españolas presentan grandes diferencias, aunque como norma general se registra el hecho de que a mayor industrialización corresponde menos analfabetismo; las comarcas rurales constituyen los mayores ubicamientos.

Ante esta realidad hay quien se ha planteado este dilema:

¿Atendemos sólo a los escolares (menores de quince años) con toda nuestra fuerza y el problema se acabará por amortización en dos o tres generaciones?...

¿O sería conveniente fijar, por un tiempo más corto, toda nuestra atención en los adultos analfabetos, ya que para la infancia habrá más lugar?...

Un educador consciente debe responder que el desiderátum está en atender las dos facetas a la vez.

IV. CLASIFICACION DE LOS CONTINGENTES A ALFABETIZAR

Se suelen clasificar los analfabetos teniendo en cuenta la edad, el sexo, el ambiente, la condición psicológica, etc. Para nuestra finalidad el criterio más práctico se reduce a considerar:

1) Analfabetos escolares (de cuatro a catorce años), cuyo tratamiento debe ser preventivo o impeditivo.
2) Analfabetos post-escolares (de quince a veintidós años), que es el período curativo o resolutivo.
3) Analfabetos extra-escolares o de adultos ya maduros, cuya problemática se presenta muy aleatoria y complicada.

Para los primeros la solución es la Escuela con su organización corriente y diurna, que si ésta funciona con eficacia, si se la dota de

los medios precisos y el maestro se encuentra bien asistido económica y socialmente, no existe ni existirá problema, sobre todo si a ello se une cierta política que haga obligatoria la asistencia de todos los sujetos comprendidos en edad escolar.

En cuanto a los post-escolares las escuelas de adultos o nocturnas, *mutatis mutandis* circunstancias ambientales y metódicas, son también suficientes para acabar con el analfabetismo, máxime si a ellas se suman las sostenidas por los sindicatos, las organizadas en el Ejército, etc.

Los analfabetos extra-escolares serán «redimibles» unos y «amortizables» los otros.

Los anormales psíquicos profundos tampoco podrán alfabetizarse. A esto se refería René Maheu, secretario de la U. N. E. S. C. O., cuando, después de una visita a Chile y Tokio, pronunció este aserto en París: «En diez años sería posible liquidar el actual problema del analfabetismo, *reducirlo a cifras normales*» (4). Estas cifras normales nos vendrían dadas por el porcentaje de individuos afectados de deficiencia mental profunda (1 por 100 poco más o menos).

Por lo que hace a su ubicación estructural o funcional cabe intensificar las campañas rápidas, escuelas de temporada, etc.

V. CAUSAS DETERMINANTES DEL FENOMENO

Quien haya estudiado la cuestión a fondo desechará de plano la concepción simplista de que el analfabetismo obedece a una sola causa, ya se fije ésta en la insuficiencia de escuelas, poco rendimiento del sistema docente, escasa dotación de los maestros, falta de instituciones complementarias, etc.

Es más correcto afirmar que obedece a varias causas que vienen actuando, desde hace mucho tiempo, conjuntamente, y que no nos equivocaríamos quizá si pretendiéramos hallarlas en la propia infraestructura de nuestra sociedad, pues el primitivismo en las formas de vida, el abandono de siglos, la no inmediatez de rendimiento que produce el saber elemental inespecializado y otras determinantes de

(4) *Bordón*, núm. 109, mayo 1962, pág. 109. R. Maheu es hoy Director General de este organismo.

este tenor no son ajenas a la cuestión. Así sólo se explica el hecho, que dejan bien patente índices analíticos, gráficas comparativas y otros medios significativos, de que mientras la población de cierta provincia, Jaén, por ejemplo (5), en treinta años aumentó en un 15 por 100 y sus escuelas en un 45 por 100, el analfabetismo, en cambio, permaneció constante en su tasa, con su 20 por 100 escaso de descenso.

VI. MOTIVOS DE OPTIMISMO

Sin embargo, hay razones para ser optimistas, ya que cada día con más fuerza se aprecia el despertar de la conciencia universal para acabar con el mal donde y como quiera que se encuentre, porque se ha dado cuenta hasta el más humilde y menos cultivado de que la terrena redención del hombre le vendrá, más que por otro camino, por la vía de la elevación cultural.

Así los Gobiernos de los más diferentes países van a ver quién gana la carrera hacia la meta de la alfabetización, y aumentan considerablemente sus presupuestos para que Escuelas, maestros e instituciones culturales de toda índole funcionen a plena eficacia.

La sociedad, en fin, parece que ha llegado a la conclusión de que lo que se gasta en educación del pueblo es la mejor y más segura inversión para multiplicar los rendimientos, tanto del orden individual como en relación con el bien común, sobre todo si, además de extender al mayor número posible la instrucción, se sabe darle una finalidad, un sentido que lleve a todo hombre a considerar por encima de otros valores a los morales y religiosos, porque el mal de nuestro tiempo puede consistir, como señala Alois Dempf, en que «nos encontramos ante un movimiento de cultura que camina sin guía, la civilización se ha adueñado de nosotros y quisiera pasar por encima de nuestras cabezas» (6).

---

(5) Se han hecho estos cálculos con datos tomados de primera mano en la Inspección de Primera Enseñanza, Gobierno Civil y cotejados con otros sacados de publicaciones y del Instituto General Estadístico.

(6) «Filosofía de la Cultura», *Revista de Occidente*. Madrid, 1953, pág. 7.

TEMA SEGUNDO

EL PROCESO ALFABETIZADOR: CUESTIONES LEGALES, SOCIALES Y PEDAGOGICAS CON EL RELACIONADAS

AMBROSIO PULPILLO.

El desiderátum es, en expresión balmesiana, «la mayor cultura posible para el mayor número posible», porque ya estamos convencidos de que con sólo la alfabetización no basta, aunque esto es, sin duda, el primer escalón a subir. Y aquí, como en todo proceso, tenemos:

1) Un *terminus ab quo* o punto de partida: el analfabetismo.
2) Movimiento o camino que recorrer: la alfabetización con un criterio funcional que englobe no sólo el leer y escribir mecánicamente, sino la lectura y escritura instrumentales integradas en unos conocimientos básicos.
3) Y su fin o *terminus ad quem,* que sería la cultura fundamental precisa para que todo ciudadano pueda desenvolverse en la sociedad al nivel que le ha tocado vivir.

Conformarse con lo segundo sería tanto como andar por un camino que no sabemos dónde nos lleva o que tenemos la certeza de que nos dejará a la mitad o menos de la meta.

Ese camino que la alfabetización nos obliga a recorrer presenta, como es natural, dos vertientes: la que transcurre por la senda de la infancia y la otra que se inclina hacia la juventud o madurez. En una y en otra se nos pueden interponer problemas de diferente índole; ello no obstante, aquí sólo nos vamos a referir a las cuestiones relativas a la alfabetización de adultos.

I. DERECHO, DEBER Y OBLIGACION DE ALFABETIZARSE

Toda ley se apoya en el consabido tríptico del derecho, del deber y de la obligación. Pues bien; parece obvio considerar que el derecho a la cultura está enraizado con el mismo concepto de hombre o criatura racional. De no ser así la humanidad se hubiera estancado en el estadio de los instintos primarios sin posibilidad de progreso. Si éste se ha registrado ha sido gracias al ejercicio y reconocimiento de este derecho en todas las edades y en todos los códigos del mundo.

El deber individual y social que tal derecho comporta no es menos innegable. Y, por otra parte, el Estado, como representación de la sociedad organizada y que tiene por finalidad el velar por el bien común de todos y cada uno de los ciudadanos, puede y debe obligar a que ese derecho sea alcanzable y a que tal deber se cumpla. Sin embargo, cuando se ha tratado de la infancia analfabeta esta obligación estatal ha venido teniendo más peso que si los adultos estuvieran en juego, y puede decirse que, cuando ya la asistencia escolar de los niños estaba en vías de ser ganada, fue cuando se vislumbró la necesidad de extenderla a todos los analfabetos.

Por lo que a España respecta, viene planteada legalmente la enseñanza de adultos analfabetos desde el año 1922, cuando por vez primera se legisla sobre el particular. En 1924 la Comisión Central contra el Analfabetismo disponía de un presupuesto de 500.000 pesetas.

Parece como si se olvidaran los poderes públicos de tal cuestión un poco después, y en 1931 se crean las llamadas «Misiones Pedagógicas», encargadas de difundir la cultura y educación ciudadana con especial interés en las zonas rurales.

En 1939 se crea el Patronato de Cultura Popular. Por orden de la Presidencia del Gobierno de 15 de diciembre de 1948 se da un paso muy eficaz: se obliga a empresarios y patronos a contribuir en la extinción del analfabetismo, y en 10 de enero de 1950, por fin, se crea la Junta Nacional contra el Analfabetismo, que es el instrumento de que el Estado dispone hoy día para llevar a cabo no

sólo el acabamiento de los analfabetos, sino también la educación fundamental de los adultos.

II. CUESTIONES LEGALES QUE EL ANALFABETISMO IMPLICA

Ello implicará necesariamente otra serie de medidas legales relacionadas con el proceso en su primera fase y en su final, y así se suceden varias disposiciones que señalan hitos en la lucha:

a) Creación de maestros supernumerarios y escuelas volantes al servicio de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo con el propósito de que las escuelas no estén cerradas mientras los titulares disfrutan licencia.

b) Concurso para premiar los mejores trabajos sobre «Causas y remedios del analfabetismo» con objeto de que queden bien manifiestos los recursos de todo orden que hay que poner en práctica para su extinción, en armonía con las características geográficas, económicas, psicológicas y sociales de las respectivas comarcas donde el mal se da con más graves consecuencias.

c) Formación de Juntas Provinciales contra el Analfabetismo, que pondrán en relación la Junta Nacional con las Comisiones Locales, porque sólo así, implicando Estado y ambientes próximos, se podrá resolver mejor la cuestión.

d) Ordenación de un censo nacional de analfabetos para su mejor conocimiento estadístico y tratamiento más controlado, que hoy se ha de completar con el fichado y catalogación más rigurosa.

e) Pero los analfabetos adultos disponen de poco tiempo y hay que recurrir a técnicas rápidas sobre lectura y escritura, y para ello se celebran cursillos y se aprueban y recomiendan métodos eficaces en tal sentido.

f) Junto a ello se reorganizarán las clases de adultos, estableciéndose clases especiales para analfabetos, en las que se pondrán en práctica esas técnicas rápidas y se orga-

nizarán el trabajo y el ambiente del modo más a propósito posible (1).

g) Con todo eso, dada la complejidad de facetas que el proceso alfabetizador presenta para los adultos, habrá necesidad de disponer de otros recursos legales, tales como confección de carteles murales que creen un estado de opinión favorable, otorgar premios a libros elementales de lectura propios para los recién alfabetizados, filmación de películas educativas, empleo de medios audiovisuales, etc.

h) Y, la intensa campaña que se inicia en este año de 1963, ha dado lugar a la puesta en vigor de numerosas disposiciones de carácter legal, que estructuran y perfilan las actividades de la lucha contra el analfabetismo, con estilos y formas inéditas de vigorosa fuerza técnica y social.

III. ASPECTO SOCIAL DE LA CUESTION

Porque en el fondo del problema late una determinante social, todas las medidas legales de que antes hemos hablado es necesario teñirlas de ese aspecto. El adulto analfabeto presenta, quizá por esa misma serie de limitaciones que su condición de inculto le crea, una serie de resistencias que hay que vencer socialmente.

No basta, en principio, con ubicarle estática o históricamente, sino que hay que llegar a una localización dinámica o funcional cambiante, ya que el movimiento migratorio de los ambientes rurales hacia las poblaciones, iniciado en los últimos lustros, ha adquirido y adquiere hoy proporciones gigantescas, y casi tantos analfabetos podemos encontrarnos ya en la *banlieue* o suburbios de las grandes poblaciones como quizá en las minúsculas aldeas.

Han surtido efecto en las comarcas subdesarrolladas esas campañas de Educación Fundamental promovidas por la Junta Nacional contra el Analfabetismo en Jaén, Málaga, Badajoz, etc., porque se

(1) Confr. *Legislación y orientaciones técnicas*. Publ. de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, 1960.

implicaron en ellas elementos representativos de la vida social y política, tales como sacerdotes, médicos, autoridades, etc. (2).

Y, en otros ambientes, la actuación conjunta del Ejército (institución de acción casi universal por lo que a los hombres se refiere, que tiene medios y eficacia suficiente para que los que escapen a la acción escolar primaria puedan allí redimirse), de los Sindicatos y de las Hermandades, será recurso de enorme influencia en la lucha.

Por último, la participación económica de todas aquellas otras instituciones que mayor proyección social alcanzan, habrá que postularla en atención a que los beneficios que de la alfabetización se desprenden no sólo serán de carácter individual, como antes se dijo, sino que revertirán también y en definitiva en el progreso social de todo orden.

IV. CUESTIONES PEDAGOGICAS ESPECIALES

Sería un error lamentable olvidarse, cuando pretendamos la alfabetización de los adultos, de que las circunstancias de edad, penuria económica, ambiente primitivo e incluso escaso nivel intelectual en que el analfabeto se desenvuelve, crean en su psique un complejo del que difícilmente le veremos libre.

Por ello, el ambiente escolástico de que nos sirvamos ha de parecerse más a un «club» que a una escuela y el material y los métodos escogidos cuidadosamente *ad hoc*. Los de la clase de niños y para niños muy poco pueden servirnos. Hay que seleccionar actividades que estén realmente en consonancia con las necesidades vitales de los sujetos, aquí más preciso este vitalismo que en el proceso global de la educación del hombre, y, sobre todo, pretender desarrollar en estos adultos analfabetos o inicialmente alfabetizados hábitos y actitudes con relación a sus derechos y deberes, tanto en el orden social como político, económico y familiar.

Para todo ello es indudable que el maestro alfabetizador necesita

---

(2) Confr. *Dos ensayos de educación fundamental* y *Actividades de e. fundamental en la provincia de Badajoz*. Publ. de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, 1957 y 1960, respectivamente.

recibir una preparación pedagógica especial o, al menos, que en su ejercicio didáctico no se dejen atrás todas esas advertencias, y, finalmente, tener en cuenta que el proceso de alfabetización, como decíamos al principio, es partida y no meta, por lo que hay que evitar a todo trance que, una vez dotados los individuos de los instrumentos precisos para seguir progresando en su autocultura, no retornen al analfabetismo por desuso. Con esta finalidad hay que rodearlos de una serie de actividades post-alfabetizadoras, tales como publicaciones periódicas especialmente ideadas para ellos, bibliotecas y hemerotecas públicas, clubs artístico-culturales, reuniones de convivencia, asociaciones de ex alumnos, etc., etc., que le sirvan de estímulo en la marcha ascendente de su progreso individual y social, haciéndoles comprender la verdad que encierra esta frase de Concepción Arenal: «La instrucción del hombre empieza en la cuna y termina en el sepulcro, y mientras vivamos tenemos que enseñar a los que saben menos y aprender de los que saben más».

TEMA TERCERO

MOTIVACION DEL ANALFABETO

ORENCIO SÁNCHEZ MANZANO.

I. IMPORTANCIA DE LA MOTIVACION EN LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

La influencia de la motivación en los procesos de aprendizaje, admitida siempre, se ha visto confirmada experimentalmente a partir de numerosos estudios llevados a cabo por pedagogos y psicólogos, principalmente norteamericanos, no sólo con animales de laboratorio, sino con alumnos de diferentes edades y en diversas situaciones de aprendizaje. En este caso la experimentación, científicamente conducida, no sólo ha venido a confirmar algo que ya había sido descubierto y tenido en cuenta en la pedagogía y en la vida, y cuya formulación más radical se encierra en el aforismo «querer es poder», sino que ha dado lugar a que cada vez se conceda mayor importancia a una adecuada motivación tanto en la enseñanza como en todas aquellas situaciones en que importa despertar el interés de determinados sujetos (campañas de publicidad, promoción de ventas, campañas políticas, introducción de un nuevo artículo en el mercado, etc.).

En el caso concreto de la motivación de los analfabetos adultos se ha comprobado repetidamente que tanto las clases ordinarias para adultos como las abiertas con motivo de campañas de alfabetización y educación fundamental se han visto, por lo general, muy concu-

rridas al comienzo de las campañas para ir languideciendo paulatinamente hasta verse frecuentadas al final por un escaso número de alumnos. El caso es bien conocido de los que han tenido a su cargo alguna vez clases de adultos. Y no es exclusivo de España. En el Congreso internacional que bajo el lema «Alfabeto y Sociedad» se celebró en Roma en septiembre de 1962 las manifestaciones de los delegados de muy diversos países eran concordantes en este punto.

Al analizar las causas de esta defección de gran parte de los alumnos se cayó en la cuenta de que el entusiasmo inicial se debía, entre otras razones, a la motivación que sobre los analfabetos o semianalfabetos había ejercido la propaganda, a veces el simple anuncio, de las clases. Una vez comenzadas éstas, o bien se había descuidado la motivación inicial, o bien los alumnos se habían visto defraudados en las esperanzas que su imaginación había puesto en el resultado de su asistencia a las clases, lo que daba lugar a un decaimiento del entusiasmo primero que se traducía en abandono o en resultados mucho menos brillantes de los que cabía esperar en un principio.

El descuido de la motivación durante el desarrollo de las campañas de alfabetización (1) no es de extrañar si se tiene en cuenta que el alfabetizador, al igual que todo hombre culto de nuestros días, está inmerso en un ambiente en el que la lectura y la escritura se emplean de manera casi automática y se acaba por considerarlas connaturales al propio ser, como si se hubieran recibido en el seno materno. Para él leer y escribir son cosas tan elementales, por una parte, y tan imprescindibles, por otra, que no se hace cuestión de ellas, como nadie normalmente se hace cuestión del aire que respira o de la tierra que pisa. En tal situación fácilmente tiende a creer que el analfabeto adulto debe hallarse en un permanente estado de tensión sintiendo la necesidad imperiosa de aprender a leer y escribir con la misma fuerza con que se siente una necesidad biológica.

Pero no es ése el caso del analfabeto; no lo es, sobre todo, cuando el analfabeto ha rebasado los veinticinco o treinta años sin haber sentido la «necesidad» de aprender a leer. Es seguro que de manera

(1) Cuando usamos aquí los vocablos «alfabetizar», «alfabetización», etc., no nos referimos a una mera adquisición mecánica de las técnicas de la lectura y la escritura, sino a toda una acción educativa realizada simultáneamente a la imprescindible adquisición de dichas técnicas.

esporádica habrá sentido deseos de hacerlo, no pocas veces habrá experimentado el impulso de asistir a unas clases y habrá reflexionado sobre la conveniencia de aprender; pero el motivo no ha sido lo suficientemente fuerte para decidirle.

Es aquí donde el estudio de la motivación cobra toda su importancia, porque debe ayudarnos a conseguir:

1.° Que el analfabeto se decida a aprender;
2.° Que persevere en su decisión hasta haberlo logrado.

II. EL PROBLEMA DE LA MOTIVACION DE LOS ANALFABETOS

No entraremos en el estudio de la motivación en sí ni de las teorías que intentan explicarla, porque lo que aquí pretendemos es obtener unas conclusiones prácticas aplicables a las situaciones que se han de presentar en el desarrollo de la actividad alfabetizadora. Bastará por el momento señalar que cuando hablamos de motivación nos referimos a la «acción encaminada a suscitar el interés del alumno cuando tal interés no existe o cuando no ha sido sentido todavía; pero, sobre todo, a la encaminada a fomentar y sostener un interés incipiente» que no se ha manifestado con fuerza suficiente por falta de ocasión o de conocimiento adecuado.

Consideramos, pues, dos etapas en la motivación del analfabeto a las que podemos designar, para entendernos, *motivación remota* y *motivación inmediata.*

II. A) Motivación remota.

Tiene lugar antes del comienzo de la acción alfabetizadora propiamente dicha, antes del comienzo de la campaña o de la apertura de las clases. Es de carácter general y buscará apoyarse en motivos comunes a la gran mayoría de los analfabetos que se pretende instruir. En cierto modo es permanente y se basa en el deseo que todo hombre siente de completar y mejorar constantemente su persona-

lidad, de alcanzar un nivel cada vez más elevado en el orden social, participar activamente en la dirección de la comunidad de que forma parte y sentirse aceptado como un miembro útil a la sociedad. Estos deseos aparecen como inexistentes o sofocados en los analfabetos adultos; pero, llegado el caso, se manifiestan muy activos, especialmente en los dotados de buena inteligencia.

Como ejemplo de este tipo de motivos tenemos los siguientes:

a) *Motivos de índole religiosa y moral.*

Entre nosotros, que yo sepa, no se han utilizado apenas. Entre analfabetos negros de los Estados Unidos pertenecientes a ciertas sectas protestantes parece que es una fuerte motivación para aprender a leer el deseo de participar en los cultos leyendo los libros sagrados. También se ha revelado de gran fuerza este tipo de motivos entre los musulmanes.

b) *Motivos de índole patriótica.*

Se han invocado mucho y se invocan en campañas masivas de alfabetización realizadas en países con alto índice de analfabetismo que han alcanzado recientemente la independencia. Es típico el ejemplo de la campaña de alfabetización llevada a cabo en Cuba el año 1961. Consignas como «Saber leer es saber andar; saber escribir es saber ascender», «Hay que convertir la educación en una virtud y la ignorancia en un vicio», se han impreso en miles de carteles y se han repetido hasta el infinito. Los datos facilitados por estos países sobre el éxito de este tipo de motivación no pueden admitirse sin grandes reservas, porque en muchas ocasiones están encaminados a la propaganda política más que a una acción alfabetizadora efectiva.

c) *Motivos basados en el deseo de perfeccionamiento personal.*

Son motivos de validez universal que pueden manifestarse de muy diversas formas, desde el deseo de evitarse la humillación de tener que «firmar con el dedo» (por impresión de una huella dac-

tilar), hasta el de conseguir un trabajo mejor remunerado para el que se exige saber leer. Con este tipo de motivos está íntimamente relacionado el basado en el deseo de mejorar en el orden profesional (obtener un ascenso, mejorar la retribución, etc.). En zonas de emigración son muchos los adultos que se deciden a aprender para poder emigrar en condiciones más favorables.

ⓓ *Motivos basados en la necesidad de comunicarse con personas ausentes sin depender de intermediarios.*

Influyen fuertemente en los analfabetos varones en edad próxima al servicio militar.

ⓔ *Motivos basados en el deseo de emplear el tiempo libre con lecturas instructivas, recreativas, de carácter deportivo, etc.*

Este tipo de motivo adquiere cada vez mayor importancia conforme la mecanización y la reglamentación del trabajo deja mayor número de horas libres.

En esta acción motivadora, que venimos llamando remota porque es anterior al comienzo de las clases y actividades puramente alfabetizadoras, se incluye también la publicidad que se haga de la campaña, la difusión de la situación de los locales en que se celebrarán las clases, el horario de éstas, el nombre de los maestros o instructores que se harán cargo de las mismas, las condiciones de matrícula, etc. La simple publicidad sin propaganda es de por sí motivadora.

Son también muy importantes en esta etapa de la motivación los primeros contactos del maestro con sus futuros alumnos. En ellos se procurará poner de relieve los aspectos positivos más generales (conveniencia de dominar la lectura y escritura, posibilidades de lograrlo, ventajas) sin hacer promesas excesivas o de difícil cumplimiento que pudieran conducir más tarde a la desmoralización. No se deberá afirmar, por ejemplo, que se trata de «una cosa muy fácil» o que pueden aprender «en un par de semanas». Convendrá, en cambio, combatir algunos aspectos negativos luchando con el prejuicio de que «Ya es demasiado tarde», «Tengo muchas ocupaciones», y otras excusas más o menos válidas.

II. B) Motivación inmediata.

No tiene el carácter general de la anterior, sino que busca el interés de cada momento y a ser posible de cada alumno en particular. Actúa para conseguir que el adulto, una vez iniciado el aprendizaje, se interese en continuarlo y avance hacia su objetivo.

Una adecuada motivación inmediata atenderá principalmente a dos aspectos, uno de orden didáctico y otro de orden educativo.

a) *En el orden didáctico.*

Procurará que la enseñanza resulte interesante y el aprendizaje activo. Para ello es preciso que el alumno se sienta atraído por la tarea de cada día y el maestro cuidará lo que Maíllo llama, muy gráficamente, «pedagogía del aperitivo»: una introducción diaria basada en hechos interesantes, en noticias, en narraciones, en la propia clase, que tiende a despertar el apetito intelectual, el deseo de aprender, de los alumnos. Sin embargo, no conviene perder de vista en ningún momento que no se trata de niños. El analfabeto adulto es un hombre y debe ser tratado como tal, huyendo de hacer una clase de tipo escolar. Los temas, pues, es conveniente que sean propuestos por los propios alumnos y estimularlos a que los discutan serenamente con arreglo a sus propios criterios.

En cuanto a las actividades que pueden hacer la enseñanza más interesante, son infinitas. Enumeramos a continuación unas pocas a título de sugerencia: No hay inconveniente en que los alumnos que deseen desde el comienzo aprender a poner su propio nombre lo hagan copiándolo de una tarjeta en que lo habrá puesto el maestro y que entregará al alumno para que lo copie fuera de clase cuantas veces quiera.

Desde los primeros días podrán aprender a poner pequeños anuncios o avisos («Se venden botellas», «Hay patatas de siembra», «Arena gratis», «El lunes, cine», etc.). Algo sumamente sencillo y simple, pero que contribuye a que entrevean la utilidad de lo aprendido inmediatamente.

Igualmente, conforme se vaya avanzando, podrán hacer recibos,

escribir tarjetas, llenar impresos sencillos, poner telegramas, giros, redactar citaciones, etc., etc.

Antes que utilizar los mismos libros de lectura de los niños es preferible utilizar folletos, hojas parroquiales, anuncios, periódicos, revistas deportivas, instrucciones sobre el manejo de un aparato pulverizador de insecticidas, por ejemplo, o bien de la utilización de una máquina, del empleo de una medicina para el ganado, etc.

En todo caso, se trata de que la motivación se haga diariamente, y de no caer en la rutina ni el aburrimiento.

b) *En el orden formativo.*

El maestro procurará ganarse la confianza de sus alumnos adultos mediante unas relaciones francas y cordiales, exentas de autoritarismo, tanto como de excesiva confianza. Los maestros o instructores muy jóvenes, que tienen indudablemente la ventaja de su entusiasmo, han de tener un cuidado más exquisito para no caer en ningún extremo. La regla de oro es el respeto a la personalidad del alumno, no perdiendo de vista que el analfabeto es susceptible y debe evitarse herir su susceptibilidad.

El alfabetizador no deberá ahorrar esfuerzo alguno que pueda conducirle a un mejor conocimiento de cada uno de sus alumnos, puesto que el «analfabeto» tipo no existe, sino Juan o Hermenegildo, hombres que no saben leer y tienen que aprender. No obstante, hay ciertos rasgos de personalidad comunes a muchos analfabetos adultos. Vamos a pasar una breve revista a algunos de ellos por su relación con la motivación.

III. RASGOS DE LA PERSONALIDAD DEL ANALFABETO Y SU RELACION CON LA MOTIVACION

Algunos rasgos de la personalidad del analfabeto adulto son particularmente importantes en orden a su motivación para aprender. El ignorarlos puede conducir a fracasos en la relación maestro-alumno.

a) *Inhibición del deseo de aprender producida por el conflicto entre la necesidad de saber leer y escribir y el temor más o menos consciente a no conseguirlo.*

En países como España, donde la enseñanza primaria está bastante extendida, son pocos los analfabetos llegados a los dieciocho o veinte años sin haber realizado algún intento más o menos prolongado para aprender a leer. Las causas que hayan impedido el éxito de esos intentos son ahora lo de menos; pero el resultado suele ser una cierta desconfianza, a veces latente, sobre la propia capacidad de aprender. Esta desconfianza produce una inhibición que se manifiesta de muy diversas formas, entre las que son las más corrientes la timidez y el menosprecio («Yo no necesito aprender a leer para ganarme la vida»). En todo caso suele ocasionar defecciones cuando por cualquier circunstancia, un fracaso inicial, alguna equivocación que ha dado lugar a risas o comentarios desfavorables, se ve acentuada.

Un maestro que tratase de motivar a estos alumnos asegurándoles desde el comienzo que aprender a leer es una cosa facilísima probablemente conseguiría acentuar su inhibición. Conviene animarlos moderadamente haciéndoles ver que todos tienen dificultades y poniendo de relieve sus avances sin excesivo énfasis.

b) *Impaciencia por lograr inmediatamente resultados prácticos.*

El adulto analfabeto quisiera recobrar en pocas semanas el tiempo perdido anteriormente y no puede darse cuenta de que una cosa es el aprendizaje de la técnica de la lectura y de la escritura, que puede lograrse en un plazo relativamente breve, y otra el dominio del vocabulario y la capacidad de expresarse por escrito, cosas ambas que requieren mucho tiempo y ejercicio. De aquí su impaciencia al ver que se retrasa más de lo que ellos imaginaron el momento en que podrán escribir una carta, leer un periódico o extender un contrato. El maestro alfabetizador habrá de estar atento para prevenir esta reacción de impaciencia. Una buena graduación de los ejercicios y del material de lectura y escritura es fundamental para mantener vivo el interés y evitar la deserción del alumno.

c) *Conciencia de su inferioridad cultural, unida a la de suficiencia y en algunos casos superioridad sobre otros adultos letrados de su mismo medio familiar o social.*

El no tener en cuenta esta especial situación del adulto analfabeto puede conducir a graves errores. Por el hecho de que un adulto sea analfabeto no hay que pensar que carece de todo y que hay también que enseñarle las primeras nociones del comportamiento social. Muchas veces él mismo sabe que necesita consejos, pero no le gusta recibirlos sin haberlos pedido. Por ello parece prudente evitar el caer en cualquier forma de paternalismo, sobre todo en el paternalismo que tiende a considerar al adulto como si fuera un niño. Es preferible buscar la manera de prestarle ayuda efectiva para resolver sus problemas sin aire protector y sin perder de vista que es a él a quien corresponde la decisión. No es infrecuente oir a algunos analfabetos decir que, sin saber leer ni escribir, ganan tanto como los que saben. Aun cuando al decir esto sólo traten de encubrir su inferioridad, revelan claramente hasta qué punto hay que ser cautos para no lastimar su personalidad en conflicto.

d) *Preocupación por problemas inmediatos y necesidades más urgentes para él que aprender a leer y escribir.*

El adulto tiene multitud de responsabilidades, problemas y preocupaciones (el trabajo, las cosechas, el hogar, la familia, la novia, las diversiones, etc.) y no puede pedírsele, por el hecho de ser analfabeto, que se olvide de ellas y las deje a la puerta de la clase. Hay que contar con ellas como un factor más que vencer y para no exigir al analfabeto más de lo que puede dar, ni impacientarse cuando el progreso de la clase no sea tan rápido como fuera de desear.

e) *Sentimiento de personalidad disminuida.*

La cuestión es muy diferente entre aquellos países con un porcentaje muy elevado de analfabetismo (a veces mayor del 70 por 100), en los que el analfabeto no se siente desplazado de la sociedad por el hecho de serlo, y aquellos otros, como España, en los que el analfabeto siente que cada vez está más aislado. En éstos son bastantes los que se resisten a confesar su ignorancia y se nie-

gan a asistir a las clases alegando que «saben firmar» o que «para su arreglo» saben bastante.

Una serie de ejercicios y pruebas especialmente estudiados pondrán de manifiesto su verdadero grado de analfabetismo. Pruebas diagnósticas ayudarán también a descubrir a los que tengan realmente alguna incapacidad para aprender (bajo nivel intelectual, defectos de visión o de audición, trastornos de memoria, etc.).

Finalmente, hay que tener en cuenta, para no pretender cambios rápidos ni progresos espectaculares, la

f) *Resistencia del adulto analfabeto a aceptar cambios en su manera de pensar y en su conducta.*

IV. ACTITUD DEL ALFABETIZADOR ANTE EL ANALFABETO ADULTO

El maestro de analfabetos adultos debe darse cuenta de que comienza una tarea delicada, para la que se exige preparación y también un fervor sincero. Se trata de una labor social unida a la propiamente docente, porque los adultos a quienes se va a enseñar no sólo desconocen el alfabeto, sino que se encuentran apremiados por múltiples necesidades, más urgentes para ellos que aprender a leer y escribir, de las que es preciso hacerse cargo en lo posible para ofrecerles orientación y ayuda.

Lo primero que debe tratar de comprender el maestro es que el adulto no asiste a las clases por amor al saber, de manera desinteresada, sino que busca en ellas un resultado práctico. La vida del analfabeto adulto se desarrolla entre trabajos y necesidades, y busca algo que pueda aliviarlas. El maestro hará bien en seguir al adulto por el camino que éste marque para captar su confianza y poder después llevarlo por el camino verdadero.

También conviene prevenirse en las clases de alfabetización contra un error de perspectiva que hace ver el fin, es decir, el objetivo que se debe conquistar, como algo ya dado desde el comienzo. Este error de perspectiva consiste en pensar que el adulto llegará a las clases presuroso y ávido de aprender, que estará en

ellas atento y dispuesto a recibir las enseñanzas con la mejor voluntad del mundo. Precisamente esto no es algo dado, sino lo que hay que conseguir. El alfabetizador que lo dé por supuesto sufrirá amargas desilusiones y fácilmente se desmoralizará ante las dificultades de la disciplina, las ausencias injustificadas y los actos de insubordinación.

El remedio, a mi juicio, está en conseguir que los adultos nos consideren no como docentes de materias escolares primarias, sino como elementos útiles que les ayudan a remontar ciertas dificultades para ellos insuperables (cartas, impresos de declaraciones, instancias, contratos, recibos, conseguir ayuda de expertos en agricultura, veterinaria, etc.; resolverle la percepción de un subsidio, conseguir una beca para el hijo, un puesto en una residencia de verano, un préstamo de la Caja de Ahorros, etc.). En este aspecto la actuación fuera de la clase tiene una importancia inmensa, porque debe preparar la continuidad de la acción educativa sin la cual pronto resultarían estériles los avances conseguidos con la alfabetización. Esta actuación extraescolar es la fuente principal de ocasiones de motivación auténtica.

V. LA ACCION MOTIVADORA EN LOS DISTINTOS NIVELES DE UNA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION

V. A) Nivel nacional.

Una amplia campaña de propaganda empleando todos los medios utilizados hasta ahora (carteles murales, consignas, prensa, cine, radio, televisión).

Para que resulte de veras motivadora habría que eliminar de ella los aspectos negativos:

a) Evitando los carteles, caricaturas, entrefiletes, etc., en que se hace al analfabeto objeto de burla y menosprecio. Gran parte de esta «propaganda» ha resultado antimotivadora.

b) Evitando considerar al analfabeto como si fuera una especie de delincuente, culpable de una falta que en la mayoría de los casos

es de la sociedad, que ni siquiera en la actualidad dispone de escuelas para poder hacer efectivamente la enseñanza obligatoria al cien por cien.

En este nivel nacional la propaganda más que al analfabeto deberá tratar de mover a la sociedad en general interesándola en el problema:

a) Persuadiéndole de que el analfabeto no goza de «igualdad de oportunidades». (En este año por vez primera se dedicará una buena cantidad del Fondo para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades a lucha contra el analfabetismo.)

b) Haciendo ver que terminar con el analfabetismo no es sólo cosa del Ministerio de Educación, sino que es una cuestión que afecta a la sociedad entera y que resulta social y económicamente rentable. (Está demostrado que, en igualdad de condiciones, los trabajadores analfabetos rinden menos que los alfabetizados y se adaptan más difícilmente a los cambios de trabajo, de tarea o de herramientas.)

c) Tratando de conseguir la máxima colaboración no sólo de todos los organismos oficiales posibles, sino de entidades, empresas y personas particulares. (Es de destacar el esfuerzo realizado en el Ejército para luchar contra el analfabetismo en el período del servicio militar.)

V. B) Nivel provincial.

Tiene muchas notas comunes con el anterior, por lo que son válidas todas las observaciones hechas anteriormente. La propaganda motivadora es más directa y debe tener en cuenta las características del analfabetismo en cada provincia.

Conviene estudiar la marcha del porcentaje de analfabetos en los últimos veinte años y su evolución y relación con la media nacional. Estudiar las causas y distribución del analfabetismo dentro de la provincia, para intensificar más la acción en aquellas poblaciones, comarcas, barrios, suburbios, zonas fabriles, etc., en que haya mayor número de analfabetos. Es interesante determinar las zonas «productoras» de analfabetos, de las que éstos emigran a otras zonas en las que encuentran trabajo mejor remunerado y que

se convierten en zonas «receptoras». En unas y otras la acción alfabetizadora tiene peculiaridades diferentes.

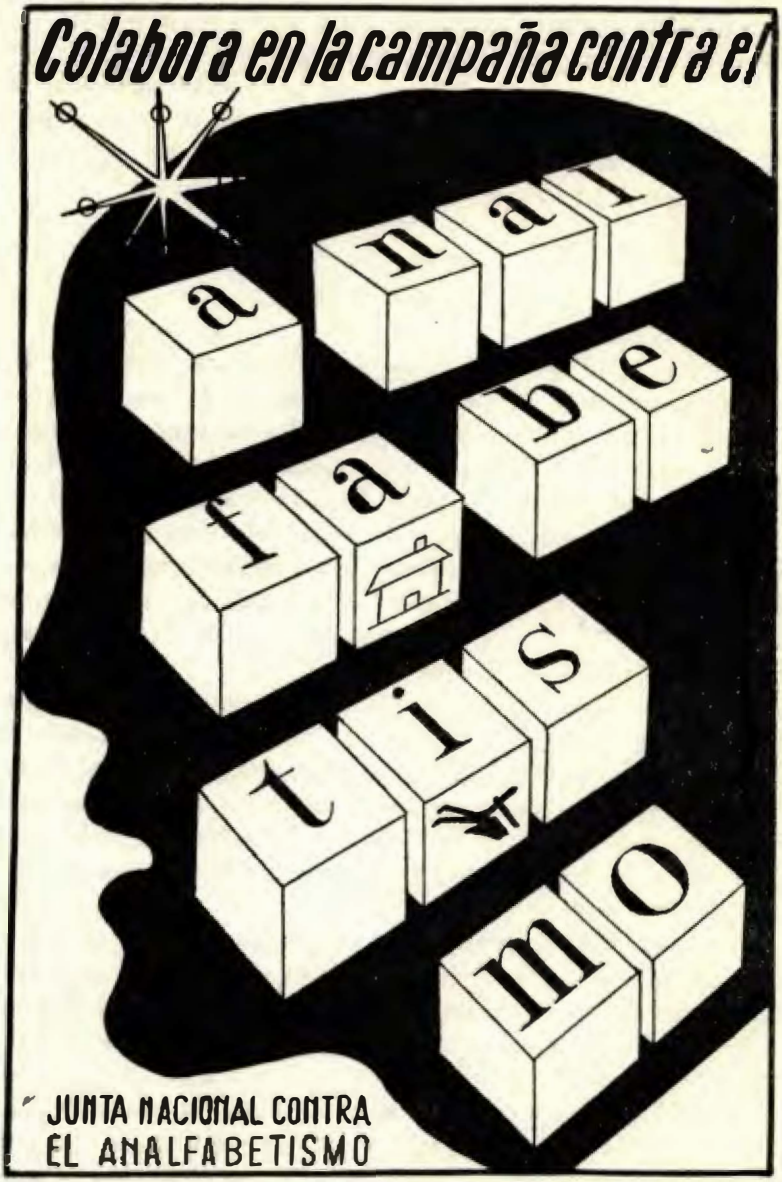
Una toma de contacto personal con autoridades, delegados de sindicatos, presidentes de asociaciones, de Cajas de Ahorro, jefes de empresa y con cuantos organismos provinciales se estime conveniente que colaboren en la campaña, es imprescindible.

V. C) Nivel local.

En este nivel la acción puede ya dirigirse directamente a los propios analfabetos. Para ello será conveniente formar un equipo de colaboradores que, bajo la dirección de los maestros que se vayan a encargar de las clases, hagan una relación exhaustiva de los analfabetos, con su nombre, apellidos, domicilio y cuantos datos y circunstancias sea posible recoger. Un grupo activo, en el que puede haber analfabetos, no analfabetos y recién alfabetizados, puede utilizarse para crear ambiente favorable. En todo caso, la acción se llevará de manera persuasiva, evitando la coacción, las sanciones y las promesas que no se puedan cumplir.

Con las autoridades locales se estudiará un sistema equitativo de premios y estímulos (cantidades en metálico, viajes, mejora de salarios, abono de jornales dejados de percibir por asistencia a las clases, premios por asistencia, por aplicación, etc.). Ni que decir tiene que estos incentivos para ser eficaces deberán ser adecuados a los intereses de los adultos y otorgados con la más exquisita imparcialidad y justicia.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que la motivación no es una trampa: trata de despertar en el analfabeto la necesidad de aprender y perfeccionar su personalidad, y procurará utilizar al máximo motivos de orden moral y cultural y suscitarlos cuando no existan. Estos son los únicos que podrán conducir a una acción perfectiva duradera. La educación del hombre, sobre todo del hombre adulto, exige un acto voluntario, un esfuerzo libremente aceptado. Sin esta libertad y sin esta voluntariedad todo lo que se consiga será de resultados efímeros porque estará carente de base.



Cartel editado por la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Madrid, 1955.

TEMA CUARTO

PLAN GENERAL DE UNA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION

ORENCIO SÁNCHEZ MANZANO.

I. DISTINTOS NIVELES DE UNA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION

El empleo de la palabra «campaña» al tratar de la lucha contra el analfabetismo no goza del general beneplácito, porque, para muchos, viene a significar una acción intensa, pero efímera e intermitente, y entienden que no es con una acción de este tipo como se puede lograr la extirpación radical del analfabetismo de un país. Cierto que ese objetivo podría alcanzarse de manera casi automática y en un número no muy largo de años si gozásemos de un elevado nivel socioeconómico y de un sistema escolar con el número suficiente de centros docentes para poder hacer efectiva la enseñanza obligatoria de toda la población infantil entre los seis y los catorce años como mínimo.

Pero en tanto que eso se consigue, y para ayudar a su consecución, las campañas de alfabetización son de indudable eficacia, sobre todo cuando se realizan, como en el caso de España, con una periodicidad regular, quitándoles así el mayor de sus inconvenientes, el de su discontinuidad. Su eficacia se puede apreciar con una simple ojeada a los índices de analfabetismo en los últimos quince años.

Ahora bien, la extensión e intensidad de las campañas de alfabetización varían de acuerdo con el índice de analfabetismo en relación con la población total y con la distribución de los analfabetos dentro del país. Resulta tanto más fácil que una campaña contra el analfabetismo adquiera resonancia nacional cuanto más elevado es el índice de analfabetos. En países como el Estado de Guerrero, en Méjico, con un 68 por 100 de analfabetos, o, como en Pakistán oriental, donde el analfabetismo alcanzaba en 1960 al 83 por 100 de la población total, o simplemente en Venezuela, que en 1958 tenía un 38 por 100 de analfabetos, el problema es tan agudo que la campaña de alfabetización adquiere con facilidad carácter de cruzada. Tal ha sido el caso en Venezuela, en Méjico y también en Cuba en 1961.

En cambio, en países como Italia o España, con índices de analfabetismo todavía importantes (el de España se halla ahora en torno al 9 por 100), pero en el que los analfabetos, en general, están diluidos entre una población letrada en su inmensa mayoría, es más difícil que una campaña de alfabetización encuentre resonancia nacional. El problema es de unos pocos y la gran mayoría no se interesa a fondo en él.

Por tanto, aunque la campaña, por necesidades de coordinación, facilidad para proveer los medios necesarios, control y evaluación de los resultados, haya de ser dirigida e impulsada a nivel nacional, es en los niveles provincial y local donde adquiere su máxima intensidad y resonancia y sus características propias.

II. LA CAMPAÑA A NIVEL NACIONAL

La dirección de una campaña a nivel nacional incluye, entre otros, los siguientes aspectos:

a) Directrices generales y disposiciones legales para la ordenación de la campaña.

b) Presupuestos generales y créditos; adjudicación de subvenciones a los organismos provinciales.

c) Coordinación de actividades de las distintas provincias y de los diferentes organismos colaboradores.

d) Cursos nacionales para la formación de maestros especializados en alfabetización y educación de adultos.

e) Preparación, edición y distribución de material didáctico, exploratorio y de comprobación (manuales para la enseñanza de la lectura y de la escritura, libros y folletos de lectura para recién alfabetizados, cuadernos de trabajo y ejercicios para el trabajo autónomo de los alumnos en proceso de alfabetización, pruebas diagnósticas de aptitud para el aprendizaje de la lectura y la escritura, hojas de examen para la comprobación periódica de los resultados, pruebas para los exámenes finales, diplomas a los que hayan superado las pruebas finales, periódicos y circulares para continuar el proceso instructivo de los recién alfabetizados, etc.).

f) Estadística y control de los datos y resultados de la campaña (comunicaciones a Ayuntamientos, Delegaciones de Sindicatos, párrocos, guardia civil, empresas, etc., a fin de que presten toda la colaboración posible en orden a la confección de censos nominales de analfabetos y localización de éstos; recepción y resumen de los datos de las provincias sobre número de clases, maestros, alumnos, locales, etc.).

III. LA CAMPAÑA A NIVEL PROVINCIAL

III. A) Análisis de la situación provincial.

El planeamiento de la campaña a nivel provincial comienza por el análisis de la situación del problema del analfabetismo en cada provincia. En España las diferencias interprovinciales son notables, no sólo en los índices, sino en la distribución de los analfabetos y en las causas que originan el analfabetismo.

Entre los puntos que comprende este análisis señalaremos los siguientes:

a) *Estudio del índice provincial de analfabetismo y evolución del mismo en los últimos veinte años.*

No debería limitarse a las estadísticas, sino que, recogiendo datos de los Ayuntamientos y de las escuelas, parroquias, etc., tratará de averiguar las causas que originan el analfabetismo en cada caso para poder combatirlas en su raíz. Puede hallarse falta de escuelas o mala distribución de las mismas, población diseminada o ultradiseminada con dificultad para la asistencia escolar de la población infantil, pobreza que obliga a los padres a utilizar el trabajo de los menores, mala distribución de la propiedad, simple abandono por parte de los padres en relación con la escolaridad obligatoria, etc. En todo caso, el estudio realizado deberá conducir a la

b) *Delimitación de las zonas, comarcas, localidades, barrios, etcétera, con mayor índice de analfabetismo.*

En algunos casos nos conducirá a la

c) *Determinación de «zonas productoras» y «zonas receptoras» de analfabetos.*

En España los mayores índices de analfabetismo aparecen en toda la región andaluza, Extremadura, Castilla la Nueva (excepto Madrid y Guadalajara) y Canarias: son zonas «productoras». En cambio, Barcelona, Bilbao, Madrid, Valencia, etc., son zonas «receptoras» a causa de la inmigración interior. Sería muy interesante hacer esta misma determinación por provincias y averiguar las causas.

d) *Determinación de las zonas o localidades en que resulte más urgente o convenviente la acción alfabetizadora.*

De no existir posibilidad de llevar a cabo una campaña efectiva en toda la provincia, es preferible concentrar los esfuerzos en aquellos puntos donde exista mayor número de analfabetos; pero también es de tener muy en cuenta la posibilidad de coordinar la acción

alfabetizadora con otros planes de desarrollo (obras públicas, establecimiento de nuevos regadíos, creación de nuevas industrias, concentración parcelaria, etc.), así como la posibilidad de obtener colaboración económica o medios complementarios facilitados por Ayuntamientos, entidades o particulares. Entre dos municipios con parecidas necesidades siempre será preferible realizar una campaña en el que ofrezca una mayor colaboración efectiva.

e) *Determinación de la modalidad de acción más conveniente.*

Escuelas permanentes.

Escuelas de temporada.

Maestros itinerantes.

Clases en empresas, cuarteles, sindicatos, Hogares de Juventudes, centros parroquiales, etc.

Enseñanza domiciliaria.

Cursos por radio, por televisión y por correspondencia.

Colonias de alfabetización, etc.

Se estudiarán en cada caso los períodos del año y los horarios más convenientes (clases diurnas, vespertinas o nocturnas), todo ello dependiente de múltiples circunstancias que un cuidadoso planeamiento a nivel provincial debe tener en cuenta.

III. B) Organización de la campaña a nivel provincial.

a) *Dirección.*

Las Comisiones Delegadas de Acción Cultural que en cada provincia funcionan dependientes de los Gobiernos Civiles respectivos.

Inspección de Enseñanza Primaria.

Director provincial de la campaña, designado por la Junta Central.

Secretario provincial de la campaña (inspector o maestro especializado en alfabetización y educación de adultos).

b) *Organismos colaboradores y estudio de la aportación concreta que prestarán a la campaña.*

Organismos oficiales: Diputación Provincial. Jefatura Provincial de Sanidad. Jefatura Agronómica. Jefatura Provincial de Ganadería. Comisión Provincial de Extensión Cultural. Delegación Provincial de Protección Escolar. Servicio de Extensión Agrícola. Instituto Nacional de Colonización. Instituto Nacional de Previsión.

Organismos del Movimiento: Delegación Provincial de Juventudes. Delegación Provincial de la Sección Femenina. Delegación Provincial de Sindicatos.

Otros organismos, entidades y particulares.

c) *Selección, preparación y nombramiento del personal que ha de participar en la campaña.*

Organización de cursos a nivel provincial. Se estudiarán los métodos a seguir, seleccionándolos cuidadosamente para no caer en la improvisación ni en la tentación fácil de emplear los mismos métodos de la escuela primaria.

Coordinación y unificación de criterios del personal que haya de intervenir en las actividades divulgadoras complementarias (médicos, veterinarios, peritos, asistentas sociales, instructores de juventudes, divulgadoras sanitarias, en higiene y alimentación, etc.).

d) *Distribución del material y medios para la realización de la campaña.*

Distribución del material y medios didácticos a las diferentes clases y maestros.

Preparación de itinerarios y medios de transporte.

e) *Motivación y propaganda.*

Relaciones con la prensa provincial, emisoras de radio; edición de carteles de información y propaganda, hojas y folletos informativos sobre la marcha de la campaña al nivel provincial.

Estudio del sistema de premios, compensación de jornales, ayudas para analfabetos que aprendan a leer, etc.

f) *Control e inspección.*

Zonas de inspección. Control de asistencia y de aprovechamiento. Aplicación de pruebas iniciales, de comprobación y finales.

Expedición de diplomas a los analfabetos que hayan aprendido a leer.

IV. LA CAMPAÑA A NIVEL ZONAL O LOCAL

En este nivel es donde una campaña de alfabetización entra en contacto directo, en relación personal, con los sujetos a quienes va destinada. En él se decide el mayor o menor éxito de toda la acción. Por ello un estudio muy detenido de la zona o localidad debe preceder al comienzo de la campaña propiamente dicha. Los puntos más importantes a tener en cuenta son:

IV. A) Toma de contacto con autoridades y personalidades.

Se perseguirá obtener su colaboración, contando con ellos y sin pretender imponérseles. Deberá evitarse a toda costa que se formen la idea de que se considera a toda la zona o localidad retrasada o de que va a producirse una intromisión en sus asuntos. La toma de contacto comprenderá:

Alcaldes, jefes locales, delegados de Sindicatos, presidentes de Hermandades de Ganaderos y Labradores, delegada local de la Sección Femenina, delegado de Juventudes.

Sacerdotes, maestros, médicos, farmacéuticos, veterinarios y otros profesionales.

Jefes de empresas.

Personas con autoridad «natural» («líderes»). Es muy conveniente la localización de estas personas, que pueden prestar una colaboración muy valiosa, pero es preciso ser muy cautos para no equivocarse. Se corre el riesgo de aceptar colaboraciones que pueden resultar perjudiciales, bien porque se trate de personas que figuran en toda clase de Juntas y Comisiones y tomarán la campaña de alfabetización como una más sin entregarse a ella, bien porque se trate de

personas que por alguna circunstancia se hallan descalificadas y no son tomadas en serio en su ambiente.

IV. B) Localización de los analfabetos, censo nominal y clasificación.

Es una de las tareas previas más importantes del plan de alfabetización al nivel local. De ella depende que se pueda llevar a cabo una motivación adecuada, un contacto personal y un riguroso control de los resultados. Comprende:

Formación de un *equipo local* que, bajo la dirección de un maestro, y en colaboración con autoridades, párrocos, Guardia Civil, empresas, etc., se encargará de hacer un censo completo de los analfabetos con expresión de sus circunstancias personales. De este equipo, que debe ser formado por voluntarios, debería formar parte algún alfabetizado en campañas anteriores, si lo hubiere.

Una primera clasificación de los analfabetos se hará por sexos y edades. Su resumen numérico puede encerrarse en un cuadro como el siguiente:

Ayuntamiento ..... *Localidad* .....

Resumen numérico del censo de analfabetos.

EDADES	ABSOLUTOS		RELATIVOS		TOTALES
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
Doce a veintiún años					
Veintidós a cuarenta años.					
Más de cuarenta años ...					

Una clasificación más detenida y válida se hará en las clases mediante la aplicación de pruebas especialmente preparadas por la Junta Central y distribuidas a los maestros por la Dirección Provincial de la campaña.

IV. C) Equipo de personal fijo que actuará en cada zona o localidad.

Muchas veces no habrá tal equipo, sino que habrá de actuar un solo maestro. En todo caso conviene que esté especializado en alfabetización de adultos.

El equipo mínimo debe estar compuesto por:

Un maestro especializado en alfabetización de adultos y que conozca perfectamente el manejo de los medios audiovisuales.

Una maestra capaz de manejar los medios audiovisuales y dar a las mujeres clases de cocina (educación en nutrición) y de corte y confección de prendas sencillas.

Una asistenta social o divulgadora con conocimiento de puericultura.

IV. D) Medios materiales.

Es fundamental, para que la acción alfabetizadora pueda desarrollarse sin detenciones desde el comienzo, tener previstos una serie de medios materiales indispensables:

Locales para la celebración de las clases con un mobiliario mínimo.

Alojamiento para los maestros alfabetizadores y demás componentes del equipo.

Material de enseñanza.

Medios audiovisuales.

Material de divulgación.

Equipos electrógenos u otros medios que permitan iluminar las clases nocturnas en las localidades o caseríos en que aún no haya luz eléctrica.

IV. E) Colaboradores locales y provinciales.

Comprende una gama muy amplia que va desde sacerdotes e ingenieros hasta representantes de casas comerciales. Su acción es

complementaria y no está dirigida preferentemente a los analfabetos, sino más bien a la población interesada en ampliar su nivel cultural y su información general. A estos colaboradores se les sugerirán los temas en función de las necesidades de la población y se les recomendará que los desarrollen en forma sencilla y eminentemente práctica.

IV. F) Estudio de las necesidades de la zona.

Aun cuando una campaña de alfabetización tenga un carácter amplio como aquí estamos considerando, no puede aspirar a abarcar todos los aspectos en que una localidad o zona se hallan necesitadas de mejora; pero sí puede hacer un estudio de las necesidades más urgentes en varios órdenes:

En el orden cultural (necesidades de escuelas y otros centros docentes, bibliotecas, posibilidad de establecer Centros de lectura o Círculos culturales, etc.).

En el orden higiénico-sanitario (fuentes públicas; sistema de alcantarillado, servicios higiénicos; higiene de la alimentación, del vestido, de la vivienda; higiene de los establos. Enfermedades endémicas. Estado sanitario general).

En el orden recreativo (juegos, bailes y canciones típicos; deportes; cine; televisión; radio).

En el orden de la previsión social (información, resolución de algunos casos a través de los organismos correspondientes).

IV. G) Medios a adoptar para continuar la acción sobre los recién alfabetizados al terminar la campaña.

La campaña no debe terminar hasta dejar en plena posesión de las técnicas de la lectura y la escritura a la gran mayoría de los analfabetos que hayan asistido a las clases. Pero incluso así es preciso, si se quiere obtener resultados duraderos, dejar una persona o un equipo de personas que voluntariamente se encarguen de man-

tener las relaciones con la Dirección provincial de la campaña. Este equipo se encargará de hacer llegar a los recién alfabetizados el material que habrá de enviárseles, y que puede consistir en libros, folletos, revistas, periódicos, discos, cintas grabadas, filminas, películas, etc. Donde existan equipos móviles de Extensión cultural pueden encargarse de poner este material a disposición de las personas que lo han de hacer llegar a los recién alfabetizados.

Deben preverse también visitas periódicas de comprobación y mantenimiento del enlace con estos equipos. Estas visitas pueden encomendarse a la Inspección de Enseñanza Primaria.

TEMA QUINTO

LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO EN ALGUNOS PAISES

ARTURO DE LA ORDEN.

I. DELIMITACION DE CONCEPTOS

Una mirada a la bibliografía sobre educación popular, en cualquiera de sus formas, pone bien de manifiesto la constante referencia a una serie de términos —a veces empleados como sinónimos y otras veces aludiendo a significados distintos— cuya delimitación conceptual se hace necesaria, especialmente desde el punto de vista teórico, si hemos de lograr una sistematización adecuada de los principios y normas que subyacen la polifacética acción cultural de nuestros días.

Entre los términos aludidos en las palabras anteriores, destacan los de Educación de Adultos, Educación Fundamental y Alfabetización, los cuales designan, ciertamente, realidades en parte superpuestas, pero en ningún caso idénticas.

I. A) EDUCACIÓN DE ADULTOS.

El nexo es aplicable a todo tipo de acción educativa extraescolar ejercida sobre hombres y mujeres adultos, independientemente de su situación y características personales y socioculturales. Su finalidad es la misma que la asignada a la educación en general, es decir, el desarrollo de las facultades y aptitudes personales, pero en este caso, acentuando especialmente el sentido de responsabilidad social, moral e intelectual dentro del espíritu de ciudadanía. Generalmente la educación de adultos supone en los educandos cierto

nivel de alfabetización alcanzado a través de la enseñanza primaria. No puede identificarse con la formación profesional, pero sus relaciones son múltiples y ambas se complementan.

La segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos, celebrada en Montreal en agosto de 1960, puso de relieve la necesidad de la educación de adultos, no sólo en los países en vías de desarrollo, como el medio más idóneo para facilitar a los hombres su adaptación a los nuevos modos de vida social contemporánea, sino también en las comunidades más avanzadas, donde, en conjunción con la formación técnica y profesional, constituye un factor esencial en la satisfacción de las múltiples necesidades del hombre moderno. «Es preciso —se afirma en la declaración de Montreal— que las facultades intelectuales y espirituales que han forjado el patrimonio estable de valores e ideas de la humanidad sigan encontrando en las estructuras cambiantes de la vida cotidiana la posibilidad de traducirse en una cultura rica y floreciente. Este, y no otro, es el propósito de la educación de adultos» (1).

I. B) Educación fundamental.

Fue definida por el Consejo Ejecutivo de la Unesco en su reunión número 26 como «la instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos, privados de las ventajas de un sistema oficial de educación, a comprender los problemas que se plantean en su medio ambiente inmediato, así como sus derechos y deberes en calidad de ciudadanos e individuos, y a participar de un modo más eficaz en el progreso social y económico de su comunidad» (2).

Su objetivo general es facilitar a los hombres el logro de una existencia más plena y dichosa en consonancia con el ambiente. Tiende, pues, no a imponer una cultura extraña, sino a desarrollar los

(1) Declaración de la Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos, celebrada en Montreal del 22 al 31 de agosto de 1960. *Boletín trimestral de Educación Fundamental,* vol. XII, núm. 1, Unesco.

(2) H. W. Howes: «Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe», *Estudios y Documentos de Educación,* núm. XV, Unesco, París.

elementos más valiosos de la propia de la comunidad, fomentando el progreso social y económico.

Normalmente va dirigida a los adultos; pero ni cubre el campo total que el concepto de educación de adultos limita, ni excluye a los niños carentes de instituciones educativas primarias.

Pretende proporcionar el núcleo esencial de conocimientos teóricos y prácticos imprescindible para participar adecuadamente en las formas de vida actuales. Este tipo de educación toma siempre como punto de partida los problemas vivos de la realidad circundante, en la cual tiende a desarrollar tanto al individuo como a la comunidad.

I. C) Alfabetización.

Recibe este nombre el proceso y el resultado de la acción educativa encaminada a desarrollar en los individuos el dominio de las técnicas elementales de la cultura. La alfabetización es uno de los medios, muy importante, pero no único, de educación fundamental y de adultos. En ningún caso puede considerarse un fin en sí misma. El analfabetismo, como acertadamente ha señalado la Unesco, no constituye un mal aislado, es siempre síntoma y causa de una situación global, característica de las comunidades de escaso nivel de vida que se debaten en el círculo vicioso de ignorancia-pobreza-enfermedad. La reducción o supresión del analfabetismo es condición previa para elevar el nivel y tono de vida de las sociedades; pero el mero hecho de que sus miembros sepan leer y escribir no garantiza una tal elevación.

Al pretender precisar el concepto de alfabetización nos encontramos con una serie de interpretaciones distintas, cuyo rango cubre una amplia gama de grados y matices. Esta gama se extiende desde la declaración de la Comisión de población de la O. N. U. para el censo mundial de 1950, que considera alfabetizada a «toda persona que sepa leer y escribir una carta sencilla», hasta la postura que identifica la alfabetización con la educación total del adulto.

Una posición razonable fue la adoptada por el Seminario sobre educación del adulto rural celebrado en Misore (India), bajo los auspicios de la Unesco. Para considerar alfabetizada a una persona

—declaró el Seminario— precisa reunir las condiciones siguientes:

1.ª Entender y hablar su propia lengua clara y razonadamente.

2.ª Leer sobre cualquier materia relacionada con la vida diaria.

3.ª Expresar sus ideas por escrito.

4.ª Realizar sencillas operaciones aritméticas.

5.ª Tener algunas nociones de historia, cultura e instituciones de su comunidad y su país.

6.ª Poseer alguna idea en relación con la comunidad mundial.

Debemos añadir a esta declaración un apartado nuevo de gran importancia:

7.ª Saber utilizar sus conocimientos como medio para mejorar su propia vida y la de sus semejantes.

I. D) Síntesis.

Educación de adultos, Educación fundamental y Alfabetización son partes o aspectos de un todo que podríamos llamar en un sentido amplio y general Educación de adultos. Cuando esta educación se imparte a una sociedad altamente desarrollada, con un elevado índice cultural y, generalmente, a través de actividades de extensión universitaria y clubs especializados, nos hallamos ante lo que podríamos llamar educación superior de adultos, típica de países en los que la enseñanza secundaria está muy generalizada o, incluso, es obligatoria en mayor o menor grado para todos los ciudadanos. Cuando el nivel cultural medio de la comunidad se reduce a una enseñanza primaria corta y deficiente, la educación popular extraescolar adoptará la forma de educación de adultos de tipo elemental. Finalmente, en las sociedades decididamente subdesarrolladas la forma de acción cultural no puede ser otra que la Educación fundamental, como sucedáneo del inexistente o inoperante sistema oficial de educación obligatoria.

En esta perspectiva la alfabetización aparece como un medio esencial tanto en los programas de Educación elemental de adultos como en los de Educación fundamental, generalmente unidos a planes más amplios de desarrollo económico-social.

Para España lo más adecuado podría ser un programa bien concebido de educación de adultos de tipo elemental y, como parte in-

tegrante del mismo, un plan seriamente elaborado de alfabetización, especialmente para ciertas regiones.

A continuación estudiaremos cómo se lleva a cabo la lucha contra el analfabetismo en Rumania e Italia, lo cual nos permitirá sacar algunas conclusiones útiles para resolver nuestro propio problema.

Las razones que me han inducido a elegir estos dos países, entre los muchos posibles, han sido las siguientes:

1.ª Desde el punto de vista del analfabetismo las naciones pueden clasificarse en cuatro grupos:

Grupo A. Países donde el analfabetismo afecta a más del 50 por 100 de la población y el número de iletrados sobrepasa el millón. El problema es gravísimo y de difícil solución.

Grupo B. Países donde el analfabetismo afecta a más del 50 por 100 de la población, pero el número total de iletrados no llega al millón. Problema gravísimo, pero, dado lo reducido de las cifras absolutas, la solución es menos difícil con ayuda exterior, especialmente de los organismos internacionales.

Grupo C. Países donde el analfabetismo afecta a menos del 50 por 100 de la población, pero el número total de iletrados sobrepasa el millón. Problema menos grave, pero de difícil solución.

Grupo D. Países donde el analfabetismo afecta a menos del 50 por 100 de la población y el número total de iletrados no llega al millón. Problema leve o ausencia de problema.

España se sitúa en el grupo C, junto a Italia, Rumania y otros países europeos y americanos. Esta similitud de situación socioeconómica y cultural, y, hablando en términos mundiales, proximidad geográfica, es la primera razón que me ha inclinado por el estudio de las dos naciones citadas.

La segunda razón estriba en que las formas de lucha contra el analfabetismo en Rumania y en Italia se complementan. La primera es característica de las sociedades estatificadas, donde toda resistencia social a los planos estatales es eliminada por métodos expe-

ditivos, sin posibilidad de opción. La segunda es típica de las sociedades libres, donde la planificación estatal, más que impositiva, es orientadora de las iniciativas sociales, a las que sirve como marco de referencia.

Y, finalmente, la tercera razón, y tal vez la más obvia, es que la lucha contra el analfabetismo en ambos países ha resultado eficaz, al menos en la medida en que los informes reflejan la realidad.

II. LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO EN RUMANIA (*)

En la década de 1930 a 1940, del 30 al 35 por 100 de la población rumana no sabía leer ni escribir y en algunas provincias el índice de iletrados sobrepasaba el 50 por 100 de los habitantes.

La fuente del analfabetismo hemos de buscarla en la situación escolar del país en aquella época, de la que puede ser un reflejo el siguiente conjunto de datos:

El 48 por 100 de las escuelas eran unitarias y carentes de los elementos más precisos. Un 27 por 100 funcionaban en locales alquilados, no construidos con fines escolares. El déficit de maestros ascendía a 12.000.

Por otra parte, un gran número de niños se quedaba sin instrucción debido a que el precario nivel de vida impedía a los padres enviar a sus hijos a la escuela.

El 25 por 100 de los niños en edad escolar no estaban matriculados y un alto porcentaje de los matriculados no asistía a clase. Los programas no respondían a los intereses de los padres; por consiguiente, éstos no sentían la necesidad de enviar sus hijos a los centros docentes.

El principio de la enseñanza gratuita y obligatoria nunca había sido llevado verdaderamente a la práctica, pese a estar promulgado hacía setenta años. Por otra parte, el analfabetismo por desuso era muy frecuente, dada la falta de estímulos culturales en las comunidades.

(*) Datos tomados de «Supresión del analfabetismo en la República Popular Rumana», *Boletín de Educación Fundamental*, vol. X, núm. 4, Unesco.

Estos hechos son en sí mismos suficientemente elocuentes y huelga todo comentario para poner de relieve las causas inmediatas del analfabetismo rumano.

Al terminar la segunda guerra mundial, en 1945, en Rumania había aún cuatro millones de personas que no sabían leer ni escribir; fue entonces cuando los sindicatos lanzaron la idea de una gran campaña nacional para suprimir el analfabetismo.

El esquema del proceso fue como sigue:

1.° Durante los años 1945-48 los cursos fueron organizados por la Central Sindical movilizando para ello grandes recursos económicos y personales.

Dos características muy importantes de la campaña fueron: *a)* La preparación, edición y distribución de manuales especialmente diseñados para la alfabetización de adultos, abandonando con ello la práctica ineficaz de enseñar a leer y a escribir a los adultos en las cartillas escolares de los niños, inadecuadas para la mentalidad madura, y *b)* La creación de las condiciones que permitieran a los adultos analfabetos la asistencia a clase, dando facilidades laborales y económicas para ello.

A pesar de todo, al finalizar el trienio el número de iletrados existentes ascendía aún a cerca de 3.250.000, equivalente al 23,1 por 100 de la población.

2.° Dada la gravedad de la situación el Estado decidió tomar el problema bajo su dirección y se votó la ley de Reforma de la Enseñanza, que incluía la lucha contra el analfabetismo.

a) En consecuencia, el Ministerio de Educación estableció cursos permanentes de dos años de duración.

b) El programa de cada curso corresponde al de dos cursos de la enseñanza primaria. Por consiguiente, al final del período de estudios el alumno debería dominar los cuestionarios de los cuatro primeros años de la enseñanza elemental.

c) Cada año, en octubre, se confeccionaba el censo de analfabetos, el cual permitía planear la acción de acuerdo con la realidad.

d) Los cursos se organizaron no sólo en las escuelas, sino también en las Casas de Cultura, cuarteles y hasta en el domicilio de los analfabetos. Pero todos seguían el mismo programa e idénticas directrices.

e) El número de alumnos por clase osciló de 10 a 20, pero en el campo funcionaron muchas con dos o tres.

f) La duración de las clases era de dos horas, tres veces por semana.

g) Se movilizó a los maestros y a las personas instruidas de las localidades que ofrecían voluntariamente su colaboración para enseñar a los iletrados.

h) Se incrementaron las facilidades para permitir a los analfabetos la asistencia regular a las clases y se establecieron diversos premios para aquellos que siguieron con éxito los estudios.

i) Paralelamente a la acción docente se desarrollo una eficaz campaña nacional de información y captación a través de prensa y radio, cines, cartelones, representaciones teatrales, actos públicos, discursos, conferencias, etc., en los que participaron relevantes personalidades de la cultura y del Gobierno, maestros, actores, ex analfabetos ya redimidos, etc.

3.° Se prestó particular atención al problema de la asimilación durable y profunda de los conocimientos y al mejoramiento constante de los métodos de enseñanza. A este fin se prepararon e imprimieron, distribuyéndose gratuitamente, millones de programas para la enseñanza de analfabetos, millones de manuales para uso de los alumnos y una gran cantidad de métodos de lectura y escritura preparados por especialistas.

4.° Durante toda la campaña no se abandonó el perfeccionamiento del personal docente a través de cursillos, coloquios, conferencias, reuniones y demostraciones bien planeadas.

5.° Terminados los estudios no se abandonaba a los recién alfabetizados, sino que eran invitados a pertenecer a clubs y a asistir a reuniones culturales; a los que reunían condiciones, y lo desea-

ban, se les facilitaba la continuación de estudios primarios, secundarios y técnicos, y todos recibieron libros y publicaciones diversas.

6.° Se atacaron las causas del analfabetismo creando las escuelas necesarias y posibilitando la asistencia a ellas.

7.° El número de bibliotecas creció extraordinariamente, elevándose a 40.000, con un total de 54.000.000 de volúmenes.

III. LA ALFABETIZACION EN ITALIA

El mapa del analfabetismo en Italia presenta ciertas semejanzas con el de España. Las regiones meridionales en ambos países concentran una gran parte de las personas iletradas, y, aunque no podemos dejarnos guiar por generalizaciones fáciles, resulta sorprendente el grado de coincidencia entre las situaciones de los dos pueblos mediterráneos en el aspecto cultural y, tal vez, en otras facetas también. Esta similitud inclina a pensar que, con toda probabilidad, los métodos de alfabetización empleados en Italia podrían trasplantarse a España con muy pocas modificaciones. No obstante, esta similitud debe tomarse con cautela, considerando que en muchos casos las apariencias superficiales de identidad enmascaran profundas diferencias. En consecuencia, las formas de acción cultural italianas habrán de ser meticulosamente estudiadas antes de decidir si son aplicables a nuestra situación, y, en caso afirmativo, determinar en qué medida y con qué salvedades y modificaciones.

«El sur de Italia —afirma Ana Lorenzetto (3)— constituye todavía hoy —después del llamado «milagro italiano»— un país pobre, de estructuras sociales y económicas atrasadas, donde el analfabetismo, y sobre todo el semianalfabetismo, es moneda corriente. El desempleo y el subempleo revisten una amplitud sólo comparable a la insuficiencia de la enseñanza profesional, por una parte, y a la ausencia de posibilidades de trabajo, por otra.»

En estas condiciones, similares a las de amplias zonas de España, las autoridades educativas italianas comenzaron su acción en 1947, promulgando en primer lugar la ley de Educación Popular.

---

(3) ANA LORENZETTO: «Educación de adultos en el sur de Italia», *Boletín trimestral de Educación de Jóvenes y Adultos*, vol. XIV, núm. 2, Unesco.

En 1951 el censo de analfabetismo de Italia incluía cinco millones de personas, equivalente al 11,5 por 100 de la población, aproximadamente. En 1960, tras diez años de labor intensa y sistemática, el número de iletrados ha quedado reducido a dos millones, que constituye en la actualidad el 4 por 100 de los ciudadanos.

Esta drástica reducción del analfabetismo, que ha limitado el problema a niveles tolerables, ha sido el fruto o efecto del desarrollo combinado de tres tipos de actividades cuyos objetivos resultan convergentes. Estos grupos son:

a) Actividades de Educación popular dirigidas por el Ministerio de Instrucción Pública a través del Servicio Central para la Educación Popular.

b) Actividades de Educación popular patrocinadas por diversos organismos que, entre otros, persiguen objetivos educativos.

e) Actividades dirigidas por organismos locales de carácter permanente, entre los que destacan los Centros de Cultura Popular patrocinados por la Unión Nacional de Lucha contra el Analfabetismo (U. N. L. A.).

III. A) Realizaciones.

Del Servicio Central para la Educación Popular:

1) Centros de lectura instituidos en 1951 y de los cuales existen ya 2.183.

2) Curso de educación elemental de adultos, siempre a cargo de organizaciones sociales y asociaciones privadas.

3) Curso televisado para analfabetos «Nom e mai troppo tardi» («Nunca es demasiado tarde»), que puede considerarse un triunfo completo, tanto pedagógico como técnico. Su éxito ha superado los límites asignados al principio. Surgió aprovechando la Organización de Telescuela, programa dedicado a la enseñanza media profesional de grado elemental (4).

El curso para analfabetos consiste en tres emisiones semanales,

(4) A. Canebari: «La alfabetización en Italia por medio de la televisión», *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo,* núm. 9, septiembre 1962. Ministerio de Educación Nacional, Madrid.

de media hora de duración cada una. El programa se repite los sábados y los domingos para aquellos cuyo horario de trabajo es incompatible con las transmisiones de los días laborables. Se crearon centros de recepción donde, en torno a un televisor, se reúnen los analfabetos con un maestro al frente, encargado de desarrollar al máximo la lección televisada. En la actualidad hay establecidos 2.102 centros de esta clase. Se han editado, a su vez, guías didácticas y otros materiales que facilitan la tarea de los maestros y de los alumnos.

Aparte de la gran eficacia pedagógica y de captación, el programa televisado ha logrado al fin plantear a toda la nación el problema del analfabetismo y sus implicaciones.

III. B) Centros sociales.

En este grupo cabe destacar la tarea de asociaciones de carácter vario —recreativas, sociales, sindicales, etc.—, entre cuyos objetivos figuran actividades de Educación popular.

Junto a éstas pueden alinearse también los centros de desarrollo de la comunidad organizados por los organismos internacionales (Unesco) y otros.

III. C) Centros de Cultura Popular de la U. N. L. A.

Hoy son 74 los centros de Cultura Popular en el sur de Italia y en ninguno falta una Sección Cultural y una pequeña biblioteca proporcionada por la Unión. Permanecen abiertos todo el año.

Los primeros centros, al crearse, sólo contaron con tres secciones: Cultural, Lucha contra el Analfabetismo y Trabajo manual. Así, pues, la alfabetización se concibió como una parte inseparable de un programa más amplio de educación de adultos. Algunos de los centros en la actualidad cuentan con 44 secciones.

Uno de los cometidos esenciales de los centros es la confección del censo cultural de la comunidad o comarca, como base para luchar eficazmente contra la incultura.

Todos los centros, siempre localmente organizados y controlados, se hallan federados en la U. N. L. A., que se ha convertido en la entidad patrocinadora.

La mayor parte del trabajo se realiza a título voluntario y gratuito. Sin embargo, el personal docente tiene un sueldo asignado por el Ministerio de Educación.

IV. CONCLUSIONES

1.ª Necesidad de información, captación y motivación del país con relación al problema. Creación de conciencia.
2.ª Necesidad de confeccionar censos nominales de analfabetos, al menos en el plano local. En el plano nacional puede ser suficiente el censo numérico.
3.ª Planeamiento del programa de alfabetización como una parte integrante en un plan general de Educación de adultos.
4.ª Necesidad de cursos permanentes más bien que campañas fulminantes y discontinuas.
5.ª Desarrollo de las condiciones que aseguren la asistencia del analfabeto a los Centros de redención.
6.ª Utilización coordinada de todos los grandes medios de difusión (prensa, cine, radio, televisión, etc.).
7.ª Máximo aprovechamiento de los recursos locales (materiales y humanos).
8.ª Confección y distribución gratuita de programas, manuales, pruebas y demás materiales de alfabetización.
9.ª Atención posterior al reción alfabetizado.
10. Creación de centros de lectura y bibliotecas.

Segunda parte

TECNICAS DE LA LECTURA Y ESCRITURA

TEMA 6.° Perfiles utilitarios de la relación docente entre el maestro y el adulto analfabeto.

TEMA 7.° Didáctica especial del lenguaje en la alfabetización de adultos. Primera fase: Adquisición de los mecanismos del lenguaje.

TEMA 8.° Didáctica especial del lenguaje (continuación). Segunda fase: Adquisición de hábitos comunicativos.

TEMA 9.° Métodos de lectura y escritura: sus características y crítica.

TEMA 10. El programa de lectura y escritura en la alfabetización funcional. Atención de los neolectores.

TEMA SEXTO

PERFILES UTILITARIOS DE LA RELACION DOCENTE ENTRE EL MAESTRO Y EL ADULTO ANALFABETO

PABLO GUZMÁN CEBRIÁN.

a) *Justificación.*

No hacen falta largos ni complicados razonamientos para poder sentar como premisa que el momento actual es el de máxima densidad en la historia de la docencia, en lo que se refiere a preocupación por recuperar al adulto retrasado culturalmente.

Pero tenemos que hacer constar igualmente que, por el momento, la técnica didáctica no ha emprendido todavía seriamente una revisión de sus métodos con vistas a la actuación específica que pide la sociedad actual: el adulto analfabeto.

Hay que reconocer, sin embargo, que, partiendo de la base de una necesidad de economizar tiempo, algo se ha logrado al concentrarse la atención durante esta primera etapa en los *métodos rápidos*. Con ello ya tenemos algo aprendido: la tarea con adultos ha de ser económica en tiempo. El tajo docente cae dentro de los límites de lo que podemos llamar *educación acelerada.*

Pero, con todo y con eso, el balance es mezquino. Si bien es cierto que queda inaugurada la brecha con los nuevos procedimientos eco-

nómicos en tiempo y esfuerzo, todavía la realización de ellos camina poco firme. En la mayoría de los casos se ha logrado muy poco más que vaciar en los nuevos moldes de la *rapidez* los viejos contenidos de una enseñanza *puerilizada* en su léxico, en su presentación, en sus ilustraciones, en sus recursos didácticos..., en su concepción integral.

Es lógico. No en balde el profesor de Enseñanza Primaria viene siendo, desde siglos, un profesor de niños. No abunda la investigación ni la experiencia en la enseñanza de adultos dentro de un nivel primario.

Y lo lamentable resulta ser que esta puerilización docente constituye uno de los mayores obstáculos que interceptan el logro de una adecuada actitud discente en el adulto: la de que QUIERA aprender. Y sin esta disposición para el aprendizaje todo intento de enseñanza es baldío.

b) *Supuestos básicos.*

Sería pretencioso tratar aquí de poner los cimientos a un estudio psicológico del adulto como sujeto de educación.

Sin embargo, consecuentemente con lo que llevamos dicho, no queda otro remedio que arbitrarse unos esquemas provisionales sobre los cuales estabilizar nuestro trabajo.

Para marchar sobre seguro vamos a partir del principio general del método didáctico: *Todo método debe ser congruente con la estructura lógica de la materia que enseña y adaptado a la mentalidad del sujeto que aprende.*

Ello nos obliga a considerar dos ingredientes principales: uno lógico y otro psicológico.

a) Desde el punto de vista lógico, en lo que se refiere a la congruencia entre el método y la materia que se enseña, nada hay que tildar a los procedimientos tradicionales que nos llegan avalados por concienzudos estudios y largas experiencias.

b) Pero desde el campo psicológico, en lo que se refiere a la adaptación o adecuación del método a la mente del sujeto que aprende, estimamos que son muchos los supuestos que hay que pedirle a la psicología diferencial.

Así, sin intentar una sistematización rigurosa, vamos a hacer un inventario experimental que nos perfile la entidad y rasgos del adulto analfabeto, en aquellos aspectos que deban tenerse en cuenta en una actuación concreta:

I. *Entidad y rasgos diferenciales* del adulto como discente.
II. *Entidad y rasgos diferenciales* del analfabeto como discente.

I. ENTIDAD Y RASGOS DIFERENCIALES DEL ADULTO COMO DISCENTE

Un adulto es, para nosotros, la persona que reúne estas tres condiciones:

Haber terminado o estar terminando su desarrollo físico.

Ejercer una actividad económica con la cual se integra en sociedad.

No estar en edad de escolaridad primaria obligatoria.

Y para su análisis partimos del supuesto de que existen diferencias tan patentes como edad, sexo, origen, vecindad, normalidad, oficio, vocación, etc., que hacen vicioso el viejo concepto humanista de que todo hombre dotado de razón es igual en cualquier lugar con independencia de las circunstancias apuntadas.

En general, vamos a buscar diferencias con el niño en sus condiciones de vida, en sus relaciones intelectuales y afectivas y en su situación social.

I. A) Rasgos que producen transferencia negativa

1. *Mayor fatigabilidad que el niño.*—Ejerce su actividad intelectual después de una jornada laboral (toxinas producto de fatiga física).

Tiene inexcusables actividades circunlaborales, familiares, sociales, etc.

Desplazamientos.

2. *Mermas en la motivación.*—Sea cual fuere su grado de interés discente, éste no se presenta puro, sino cargado de lastres que desvían su interés con *preocupaciones* vitales de índole personal, social, laboral, acaso política...

3. *Disminución en su capacidad de atención.*—A causa de las actividades y preocupaciones anteriores que le DIS-TRAEN.

Impericia en el trabajo intelectual, que se traduce en escaso rendimiento.

Necesidad de poner a contribución más intensamente su voluntad para atender, con disminución de su atención en extensión.

4. *Peligro de abandono.*—El adulto es autónomo en su responsabilidad. Aunque acepta la situación de estudio, PUEDE abandonarlo si lo desea por libre decisión personal y súbita, sin obligarse a rendir cuentas de su decisión.

5. *Exigencias de originalidad.*—El niño rinde su personalidad ante el grupo: se *masifica.* El adulto NO. Tiene indimisibles sus diferencias de tipo social, económico..., e incluso de *porte personal* (vestido, taras físicas...). Exige un trato especial en cada caso; auténticamente *original.* Otro tanto sucede con el lenguaje. ACTITUD HOSTIL hacia la *cultura* genérica, bien por menosprecio (inversión de valores), por pesimismo o sentido de fracaso personal, que deriva hostilidad subconsciente hacia este sector.

6. *Gran susceptibilidad.*—Ante cualquier circunstancia que entrañe humillación (castigos, reprensiones, etc.), o simplemente que se estimen como tales (ridículo, evidencia, publicación de sus carencias, etc.). No soporta el trato desconsiderado. Tiene hecha su personalidad.

7. *Sentido pragmático de su actividad.*—Pasada la primera curiosidad no suele estar dispuesto a perder horas de su asueto e invertirlas en un trabajo cuyos fines no percibe claramente o no comparte. Suele carecer de valor para él la cultura desinteresada sin

apoyo en un beneficio directo con ventajas económicas, sociales o de gratificación personal.

8. *Indiferencia hacia la autoridad docente.*—El adulto no está dispuesto a aceptar las enseñanzas que se cimentan en la autoridad del maestro. Tiene que razonarlo todo. Fines y causas tienen que estar presentes: No acepta actividades cuya razón no se le explica, ni verdades cuya génesis no percibe.

I. B) Rasgos diferenciales que producen transferencia positiva.

1. *Percibe el provecho* que puede alcanzar con su esfuerzo y, por tanto:

2. *Responde* adecuadamente al trabajo que se le exija si percibe claramente su utilidad. Es consecuente.

3. *Posee experiencia cultural* que ha ido adquiriendo a lo largo de su vida. Esto le hace superior al iletrado infantil.

4. *Busca nuevos módulos de conducta;* por el hecho de encontrarse matriculado en un curso ya está predispuesto a aceptar nuevos moldes que llenen un vacío de insatisfacción que reposa en el fondo de su conciencia. Espera y desea, consciente o inconsciente, un cambio que reconoce necesario.

II. ENTIDAD Y RASGOS DIFERENCIALES DEL ANALFABETO

Seguramente a lo largo de estos trabajos se llegase a conceptos precisos sobre lo que sea analfabetismo.

Con un criterio gramatical veamos lo que dice la Real Academia Española: «*Analfabeto es el que no sabe leer*». (Y, por consecuencia, menos aún sabrá escribir.)

Con mayor precisión y aparente rigor la Unesco propone como

analfabeto *«quien no es capaz de leer y escribir, de forma fácil e inteligente, un texto sencillo de su lengua materna»*.

Y a continuación señala nuevas condiciones:

— Hablar y comprender su idioma clara y fácilmente, sabiendo leer textos fáciles y expresar sus ideas por medio de la escritura de una forma correcta.
— Efectuar sencillas operaciones aritméticas y conocer lo ambiental.
— Tener conocimientos elementales sobre la historia, geografía, civilidad, e instituciones jurídicas y políticas más usuales.

Entre ambas definiciones parece haber grandes diferencias. Si nos ceñimos a la primera, en una concepción simplista, habríamos de estimar como analfabetos solamente a los que no saben dar interpretación fonética de las grafías.

Pero, si tomamos con rigor la definición, ¿quién es el que *realmente* sabe leer y escribir?

A nuestro entender no sabe leer el que traduce las grafías en fonemas ni sabe escribir el que dibuja las grafías correspondientes a los fonemas. Más adelante estudiaremos con detenimiento estos procesos.

Pero en ambas definiciones señaladas cabe un gran número de matices diferentes y grados de dominio. Con un criterio económico podemos establecer los siguientes grados de analfabetismo:

a) *Analfabeto absoluto.* Es el que no sabe interpretar las grafías. No sabe leer ni escribir y *es incapaz de una actividad lectora autónoma.* No puede ni intentar redimirse por sí mismo.

Esta imposibilidad es fundamental en el establecimiento de los diferentes grados de analfabetismo.

b) *Analfabeto relativo.* Es el que conoce las grafías y las traduce en fonemas. Incluso articula éstos y los expresa gráficamente, pero lo hace de forma defectiva, torpe, premiosa, en graduación más o menos ostensible, pero acusando impericia y falta de asiduidad en estas actividades.

Consideramos rasgo fundamental de este estadio la *ausencia de reflexión* y de intelección de lo leído.

Una variante aquí la constituye el que pudiéramos llamar *analfabeto regresivo,* que es el que un día supo leer y escribir en forma reflexiva, aunque imperfectamente, y ha regresado por desuso ante sus ocupaciones groseras, su desgana por el contacto con libros y lecturas, por la expresión de su pensamiento, etc.

Dentro del grupo de *analfabetos relativos* hemos de distinguir aún tres grupos:

1.° Los que poseen una *lectura silábica* premiosa, cortada. Leen con sonsonete cadencioso. Escriben juntando las palabras. Cambian las consonantes dudosas. Dibujan su firma. Desconocen el uso del acento... Sus conocimientos son absolutamente proteicos.

2.° Los que poseen una *lectura espasmódica,* como anudando las palabras. Leen con sonsonete monocorde. No valoran los signos de puntuación.

3.° Los de *lectura angustiada,* a saltos; leen bien las frases simples. Se atascan en las palabras de alguna complejidad (por su gran número de sílabas, formas enclíticas, sílabas dobles, etc.). Escriben con soltura frases sencillas que no relacionan con el discurso (sus escritos resultan reiterativos). Su lectura es inarmónica; trastuecan, al pretender dominar las palabras de una vez, la integridad de las mismas (*carchuto* por cartucho; *paer* por pared; *Percancio* por Pancracio, etc.).

II. A) Rasgos diferenciales del analfabeto como discente.

1) *La edad mental* requerida para lectura comprensiva en grado medio es de seis años y seis meses. El analfabeto adulto, aun en casos de cierta anormalidad, sobrepasa esta tasa.

2) *Posee cierta riqueza léxica* con un caudal de varios miles de palabras, aunque con significados no muy precisos. Esto hace innecesario el esfuerzo por enseñarle palabras nuevas, aunque se vayan añadiendo algunas al hilo de las enseñadas.

3) *No necesitan tantos ejercicios* como el niño, pues está preparado experimentalmente para asimilar material lector relativamente complejo.

4) *La lectura y escritura* se le presentan como *un fin,* como una satisfacción en sí (al niño no). Su ejercicio lo ve como la cumbre en el proceso de su aprendizaje. El niño suele desconocer su utilidad. El adulto sabe bien cómo emplearla.

5) *Dificultades cronáxicas.* Cronaxia es palabra que deriva de *cronos* = tiempo, y *axon* = parte de la neurona encargada de transmitir la corriente nerviosa. Viene a ser la velocidad y facilidad de transmisión de la orden mental al músculo ejecutor.

El analfabeto adulto suele ser torpe en movimientos y pobre de reflejos.

Las situaciones pueden ser de una enorme variedad. Hay analfabetos que se ejercitan profesionalmente en trabajos que requieren una cierta destreza y habilidad (artesanía del calzado, empaquetadores...). Otros, en cambio, realizan movimientos segmentarios amplios y rudos (agricultura, peonaje...), a veces descuidados. En este caso hay una falta de hábito, agarrotamiento en los dedos y mala coordinación muscular.

En estos casos se requiere una fase de adaptación al modelado de la escritura.

III. CONCLUSIONES RELATIVAS A LAS TECNICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

De todo lo que llevamos expuesto podemos extraer una serie de conclusiones, que van a ser la base de una actuación eficaz con adultos analfabetos.

Limitados por la extensión concedida a este trabajo, nos vamos a circunscribir, de entre los elementos técnicos, a los dos fundamentales: *método* y *maestro.*

III. A) El educador de adultos analfabetos.

a) *Supuestos:* Vocación y preparación.

b) *Funciones:* Transmisión de depósito cultural.
Transmisión de reservas morales.
Transmisión de reservas volitivas.

c) *Fines:* Ayudar a vivir mejor en armonía consigo mismos y con sus semejantes.

d) *Objetivos:* Alentar espíritus vacilantes.
Afirmar personalidades débiles.
Poner en orden ideas confusas.
Infundir confianza en sí mismos.
Infundir optimismo respecto al porvenir.
Ayudar a relacionar la vida del estudio con la propia vida del alumno.
Desarrollar el arte de con-vivir.
Posibilitar la adquisición de un método de trabajo intelectual para el futuro, por el cual quede el alumno en condiciones de pensar sobre el mundo que le rodea y de esforzarse en transformarlo a tono con sus aspiraciones.

e) *Medios personales: Identificación con el grupo.*
Lograr que se le considere *uno más,* no un extraño.
Para ello el maestro de adultos:
Observe.
Escuche.
Comprenda las formas de pensar.
Conozca su escala de valores.
Penetre en sus gustos.
En sus héroes.
En sus valores morales.
En sus aspiraciones realizables.

f) *Aceptación plena* por parte de sus alumnos. Tenga en cuenta que aquí no es el que impone unas enseñanzas. Ni

siquiera el que las expone. Es el que *propone*. Requiere aceptación.

g) *Previsión, casi adivinación,* de las reacciones y esté dispuesto a evitar deserciones, a ayudar antes de que se produzca el desmayo, inyectar optimismo al que desespera, etc.

h) *Motivación individual y colectiva* en el ambiente *escolar,* creando un clima grato y comprensivo; presentando la empresa como fácilmente asequible proporcionado al esfuerzo que es capaz de hacer cada uno; demostrando frecuentemente los adelantos y ponerles al corriente de sus progresos; elogiando y gratificando sobriamente cada esfuerzo, etc.

i) *Evitación de toda lesión a la persona,* ni por su trato humillante, ni permitiendo que se cree situación de ridículo, censura, denigración, etc. Sostener su actividad en tono *serio, deferente, cariñoso* y digno; casi orgulloso del paso que está dando.

III. B) Generalidades referentes al método

Con las mismas funciones, fines y objetivos cualquier método que tenga por objeto la alfabetización de adultos debe tener las siguientes cualidades extraídas de la psicología adulta:

a) *Razonado.* Teniendo en cuenta la necesidad de que quede clara la finalidad utilitaria de todo aprendizaje. Aplicación inmediata de los conocimientos nuevos en demostración de su utilidad. Aclaraciones frecuentes del fin que se persigue al proponer ejercicios cuya finalidad no resulte patente. Explicaciones serias y rigurosas, pero asequibles.

b) *Con sentido de trabajo* realizando el aprendizaje bajo un

signo de *esfuerzo*. Obtener una situación en la que el alumno se dé cuenta de que aplica sus aptitudes a un mejoramiento de su trabajo, de sus beneficios y de sus modos de vida. Que perciba la rentabilidad de su esfuerzo y que no se trata de una erudición vana ni de un pasatiempo más o menos noble (ocio).

Su actividad se contrapone al sentido lúdico del aprendizaje infantil, sin que ello signifique, ni mucho menos, que su trabajo haya de ser penoso y desagradable.

c) *Económico* en tiempo y esfuerzo. Pero respetando el *tempo;* el ritmo personal.

Pensar que un adulto se alfabetiza en veinte días, en un mes, es cimentar un puente en la arena. El asidero mental del analfabeto está atrofiado y la pretensión de recuperarlo en estos plazos supone ponerse de espaldas a la realidad... o montar un escaparate tras la lupa de la hipocresía.

d) *Activo*. Está demostrado que una persona retiene en estas proporciones:

Del 20 al 25 por 100 de lo que oye.
Del 30 al 40 por 100 de lo que ve.
Del 50 al 60 por 100 de lo que ve y oye.
Del 60 al 70 por 100 de lo que hace.

e) *Integraciones*. Que tenga presente en todo momento la necesidad del inter-relacionar lo aprendido e integrarlo en su personalidad, sin llegar al confusionismo. Ideas muy claras sobre las cosas y sobre la interpretación de la vida.

f) *Vital*. Como contraposición a «escolar» en el sentido de que las enseñanzas no se adquieren *para los exámenes* ni *para* control alguno del rendimiento. La sanción máxima de este método la dará el éxito o el fracaso (irre-

petibilidad de la docencia) del alumno ante su conducta futura y sus módulos de vida.

* * *

Y como consideración final respecto al método, la afirmación de que estimamos tan injusto el atribuir el fracaso de él a la inadecuada actitud del sujeto como el confiar al método el éxito en la alfabetización de adultos.

TEMA SÉPTIMO

DIDACTICA ESPECIAL DEL LENGUAJE EN LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

PABLO GUZMÁN CEBRIÁN.

PRIMERA FASE

Adquisición de los mecanismos del lenguaje.

En este tema correspondería hacer un estudio de lo que es la adquisición de estos mecanismos y un detenido análisis de los métodos seguidos a través de los tiempos, así como de los que se utilizan con más éxito en la actualidad.

Pero nos parece que en un estudio como el presente, con una finalidad primordialmente de instrumentación técnica, apenas tiene cabida la erudición histórica en lo que respecta a los primeros. En cuanto a los actuales, ya se da extensa noticia de ellos en otro lugar.

Por otra parte, en lo que se refiere a métodos, todo profesor tiene conocimiento preciso de uno o varios de ellos y, sea cual fuere el que domine, siempre será bueno si lo ejecuta correctamente.

Por consiguiente, vamos a emprender el análisis de esta fase desde un plano sagital, intermedio entre lo que es general y común a todo método y la normativa necesaria para una aplicación inmediata.

Y todo ello a través de las tres parcelas fundamentales: del saber teórico (teoría), del saber técnico (saber cómo se hace) y del saber práctico (saber hacer).

I. PLANTEAMIENTO PEDAGOGICO

No es simple la aptitud lingüística que permite, en la lectura, reconocer las formas de las grafías, articularlas, traducirlas en fonemas, etc., y realizar el proceso inverso en la escritura.

Intervienen en ellas los más complejos procesos aperceptivos, motóricos, emocionales, intelectivos, etc.

Esta aptitud se adquiere e incrementa mediante un aprendizaje que acaso parezca más fácil en el adulto que en el niño a causa de su mayor organización mental, superior experiencia, más rico vocabulario y más intenso interés. Sin embargo, una constelación de temores, hábitos viciosos, recelos y prevenciones mentales restringen en el adulto sus posibilidades de aprendizaje.

Acaso la primera observación en la enseñanza de adultos sea la de que requieren UN MÉTODO DISTINTO. Nuestro hábito de ligar la didáctica del lenguaje elemental a la primera infancia y nuestra costumbre de manejar *cartillas* para niños nos hacen a la idea de que estamos ante el mismo fenómeno, cuando en la realidad son muy distintos el analfabetismo de un niño y de un adulto.

Otro problema se refiere a la SERIACIÓN DE LAS GRAFÍAS Y FONEMAS. Con niños es frecuente que se busque un orden de menor a mayor complejidad de trazado y que se establezca la relación con las palabras generadoras, buscando los nexos afectivos que nos brinda su mundo emocional.

Cuando se trata de adultos, si bien hay coincidencia parcial, los criterios de ordenación están regidos por un mundo afectivo que es radicalmente diferente y la simplicidad de los rasgos ya no es motivo de preferencia sino en cuanto ofrezcan mayor facilidad de análisis. Y dentro de ambas normas se superpone el criterio de la mayor frecuencia con que aparecen en su lenguaje usual.

Por ejemplo, al niño se le enseñará antes la «t» que la «l». En la «t» encontramos para el pequeño unos afectos tales que «toro», «teta», «tío»...; para el adulto no sirve «teta», que tiene un significado erótico; «toro» se confunde con buey; únicamente «tío» conserva el mismo sentido, aunque no totalmente, ya que en

ciertas regiones y en lenguaje familiar sirve para designar no un parentesco, sino un sujeto indeterminado del género masculino adulto. En cambio, la letra «l» le ofrece un elemento más simple y su semejanza con «lápiz», su relación con «luna», «lata», etc.

Por lo que se refiere al *trazado o modelado de grafías* en una fase originaria de la escritura, encontramos que las letras tan sencillas como la «c» y la «g» tienen sonidos dobles en la lectura. No existe correlación en el orden de dificultades de fonemas y grafías.

De un estudio comparativo de ambas escalas encontramos que un orden muy aceptable sería el siguiente:

i, o, u, a, e, l, t, d, n, m, ñ, p, f, b, v, ll, s, ch, h, r, rr, c, z, q, c, g, j, y.

Por lo que se refiere al *tipo de letra,* también se ha planteado problemática al ofrecer la disyuntiva entre la letra *cursiva* tradicional y la letra *script.*

Es casi unánime la tendencia al abandono de la cursiva, por ofecer mayores dificultades de modelado, complejidad de los enlaces, etc. Las preferencias, con diferentes matices, se centran hoy en la letra *script,* que ofrece la gran ventaja de una más rápida progresión en el aprendizaje.

Antes de decidirnos por esta estilización de las grafías, rompiendo con la tradición docente española, hemos meditado mucho las palabras tan autorizadas de Reed que transcribimos:

«La escritura manuscrita moderna *(script)* es una restauración de un estilo que estuvo muy en boga en los siglos XV y XVI. Las letras están separadas unas de otras, se parecen al tipo de imprenta y se forman principalmente con trazos rectos. La letra cursiva es la que se enseña generalmente en los Estados Unidos.

»Las letras de cada palabra van unidas entre sí y se forman principalmente con trazos curvos. Es de esperar que la letra moderna de trazos rectos *(script)* sea más legible, más fácil de aprender y más lenta (de ejecutar). Es legible porque las formas son más definidas; es más fácil de aprender porque los movimientos son más

sencillos, pero es de menor rapidez (en la ejecución) porque deben hacerse más pausas no sólo entre las letras de una palabra, sino también entre los trazos de una letra. Los experimentos corroboran estas ideas en cuanto a la velocidad» (1).

También nos parece conveniente introducir el uso simultáneo de la LETRA IMPRESA, con objeto de lograr relación con la realidad que rodea al adulto (publicaciones diversas, carteles, periódicos, prospectos, etc.), pero solamente a partir de cierto momento en que, superadas las dificultades iniciales, puede distraer su atención con esta nueva complicación.

Con la aparición de la letra impresa se logran dos objetivos:

1) El alumno las domina simultáneamente, y así evita el choque afectivo que supone el cambio de una a otra.
2) Se le proporciona ocasión de que vaya traduciendo extraescolarmente el material impreso que encuentre, reforzando con ello el aprendizaje.

Debe terminar el ciclo con la incorporación de tipos mecanográficos y rótulos compuestos con mayúsculas.

Por lo que atañe al *léxico,* aunque ya se apuntó en otro lugar la conveniencia de que el método recoja el material léxico del vocabulario usual, sin embargo, los intereses del alumno pueden llevar nos en ocasiones a una combinación que se nos ha mostrado afortunada en la práctica: simultanear la lectura y escritura de palabras incluidas en la lección —del método que se adopte— con las propuestas por el propio alumno: su nombre y apellidos, dirección, calle, nombre de sus hijos, parientes y amigos, aperos y herramientas, semillas, fechas, calles, etc.

Como NUEVA FORMA DE MATERIAL nos parece que merece especial consideración la conveniencia de utilizar nuevamente el desacreditadísimo *cartel* (o, mejor, la filmina o diapositiva), a semejanza de las experiencias llevadas a cabo por Radio Sutatenza (Méjico).

---

(1) REED, H. B.: *Psicología de las materias de Enseñanza Primaria.* UTEHA, ed. Méjico, 1949, pág. 269.

En el cartel los motivos gráficos adquieren más importancia al aumentar el tamaño, y su percepción es más cómoda.

Además no nos podemos explicar cómo ha desaparecido esta ayuda visual que es el cartel de nuestras escuelas, arrastrado injustamente en su descrédito por el método alfabético, del que era compañero inseparable. No es que queramos volver hoy a los inconvenientes cartelones de antaño, pero su utilidad nos parece palmaria en el siglo de la propaganda monumental y de los alardes tipográficos tan inteligentemente utilizados por empresas comerciales y gabinetes de propaganda de todo tipo.

II. PLANTEAMIENTO DIDACTICO

Según el análisis y fundamentación que venimos siguiendo, se puede perfilar un proceso cíclico de la adquisición de los mecanismos del lenguaje en los siguientes términos:

Ciclo I: Madurativo.
Ciclo II: Caligrafía rectilínea. Regularidad fonética.
Ciclo III: Irregularidades fonéticas e iniciación de la caligrafía curva.
Ciclo IV: Compleción fonética y caligrafía curvilínea.

Ciclo I.—Constaría esta propuesta de una serie de ejercicios enderezados a facilitar la puesta a punto y aparición del momento madurativo óptimo en un doble aspecto lector y escribano:

a) Ejercicios de reconocimiento de formas de acuerdo con la necesidad de llegar a un momento madurativo y estado sensorial de captación analítica. Es un aspecto receptivo.

b) Prácticas destinadas a la facilitación cronáxica o coordinación entre la orden mental y la ejecución muscular. Es un aspecto reactivo.

Como fondo general de este *ciclo* podemos colocar el *análisis de la cuadrícula* del papel a emplear con la pauta universal de un fondo cuadriculado.

Es fundamental este análisis de la cuadrícula y ejercitación sobre ella, pues, como muy acertadamente tienen observado los GESTALTISTAS, la mente trata con *todos* o conjuntos perceptivos y se demuestra experimentalmente que «... cuando contemplamos un grupo de líneas, una mancha de colores, una serie de objetos, la mente se inclina a considerarlos como una muestra o patrón unificado» (2).

Ciclo II.—Comienza ya en este ciclo el estudio de grafías y fonemas, pero limitándose el aprendizaje a las sílabas directas y a no más de diez consonantes de entre las más sencillas *(l, t, d, m, n, ñ, p, f, b, v)*, sin irregularidad fonética de ninguna clase.

En la lectura o reconocimiento de formas (fase receptiva del lenguaje) se procura ahora reforzar al máximo el aprendizaje con el uso de AYUDAS DIDÁCTICAS de toda índole y en la medida que se considere necesario: gestos, palabras generadoras, semejanzas, reconocimiento a ciegas, recorrido ideo-táctil sobre letras de lija, etc. En cada sistema de los que existen en el mercado se proponen multitud de ellas a tenor con los gustos y experiencia del autor.

Para encauzar la fase reactiva (escritura) conviene utilizar cuadrícula *doble* como *pauta*. Es decir, que se sigue el trazado sobre dos filas de cuadros que el alumno debe aislar del conjunto del papel mediante puntos o líneas auxiliares previas.

Sobre esta cuadrícula la escritura no debe pasar durante el segundo ciclo del modelado de grafías a base de caligrafía *script* y de la máxima estilización de las formas. Con ello se pretende que pasen las letras por un ciclo anterior al definitivo.

Este ciclo de CALIGRAFÍA SCRIPT parece a primera vista que contraviene a lo que aconseja la psicología, que reconoce innata la tendencia a modelar células y formas curvas antes que el grafismo recto. Parece lógico, por consiguiente, que se comience por elementos curvos. No obstante, nos permitimos opinar en contra de esta corriente didáctica, muy extendida por cierto, teniendo en cuenta que el aprendizaje es el resultado de una suma cuyos sumandos son lo innato más lo adquirido. Luego si el hombre *tiene ya* la tendencia al movimiento expresivo curvo, *¿de qué sirve enseñárselo?* Habrá

(2) BRENNAN, R. E.: *Psicología general*. Morata, ed. Madrid, 1952, pág. 127.

que ejercitar al alumno precisamente en lo que no posee: el trazo rectilíneo. La curvatura ya la pondrá impelido por su tendencia innata, que, como todo lo innato, es irremediable.

En efecto, así lo confirma la práctica. Tenemos experiencias en las que hemos enseñado a trazar las letras —hasta las redondas— a base de trazos rectos. Por ejemplo, la «o» con un rombo. Y hemos comprobado que inmediatamente, al progresar en dominio motor, el propio alumno los ha sido curvando insensiblemente hasta producir escritura curvilínea. Y con ello hemos ganado notablemente en rapidez, seguridad y hasta elegancia de letra.

Ciclo III.—En este ciclo se incluye ya el resto de las letras que faltaban *(ch, h, r, rr, c-z, q-c, k, g-j)* y el reconocimiento de las irregularidades fonéticas.

En este tercer ciclo ya se supone bastante avanzado el proceso madurativo motor del alumno y éste relativamente diestro en el manejo del papel cuadriculado. Por eso se puede ir suprimiendo, a juicio del profesor, las pautas adicionales a la mera cuadrícula.

Los trazos van pasando paulatinamente de rectos a curvos, pero sin necesidad de irlo advirtiendo al alumno; bastará con dejarles hacer.

En cuanto a los fonemas, estimamos muy pocos días transcurridos aún para admitir la complicación de las sílabas inversas, mixtas, dobles, etc. Queden para el ciclo siguiente, pues en éste ha de ser necesaria toda su atención para comprender rápidamente todas las irregularidades que ofrecen las grafías al ser traducidas a fonemas.

Es costumbre en algunos autores el introducir ya las sílabas inversas. Nada tenemos que objetar. Inclusive es conveniente que en algunas ocasiones se les muestre una inversión para aumentar las posibilidades de léxico con la introducción de los artículos «el», «un», «los», etc. No obstante, insistimos en que no se debe abusar de la tensión puesta al máximo del alumno.

Sin embargo, es lógico que, cuando acompaña un cociente intelectual relativamente bueno, se pueda y deba recargar con esta tarea.

También se pueden ir suprimiendo poco a poco las ayudas didácticas cuyo empleo era imprescindible en el ciclo anterior, tales

que la palabra generadora, gestos o movimientos musculares, etc. Es como abandonar las andaderas cuando el niño ya sabe andar. No necesita apoyos y si se les imponen pueden resultar más un estorbo que una ayuda.

Conviene aquí ir iniciando ya el uso de las letras mayúsculas, al menos circunstancialmente y haciendo observar su semejanza.

Ciclo IV.—Este ciclo es el final del dominio de los mecanismos del lenguaje. Comprende el repaso general con la introducción de las sílabas inversas, mixtas, dobles, etc.

Las sílabas inversas se obtienen a base de pluralizar los singulares que conoce (vaca, vacas) y formando infinitivovs (caza, cazar), etc.

No procede aquí descender al detalle de un método concreto, pero no tenemos nada que objetar, en líneas generales, a cualquiera de los que existen en el mercado.

Se completa el conocimiento de formas con la introducción de letra mecanográfica y de rótulos compuestos con mayúsculas (versalitas de los periódicos, carteles anunciadores, etc.).

Por lo que respecta a la cuadrícula, se puede ir reduciendo la escritura a la pauta que comprende una sola fila de cuadritos. E inclusive al final en un solo renglón o pauta de renglón doble.

Aquí cabe un uso incipiente del punto y de la coma, así como de alguna elementalísima y circunstancial regla ortográfica.

Por lo que atañe a la lectura, es el momento en que corresponde poner el mayor cuidado en evitar el «silabeo», o cualquier sonsonete.

Pero acaso la idea que más conviene fijar acerca de este ciclo es la de QUE EL SUJETO NO ESTÁ REDIMIDO TODAVÍA. Su alfabetización ha de pasar por otra fase, de la que nos vamos a ocupar en el tema siguiente.

III. PLANTEAMIENTO PRACTICO

Hemos calculado que, aun en clase colectiva, puede durar esta fase primera unas *treinta* sesiones de cuarenta y cinco minutos cada

una. Pero podemos concebir una elasticidad que permita reducir muchísimo cuando los alumnos son inteligentes y ponen interés, o cuando se emplea un maestro con uno o pocos discípulos.

Un hombre normal podría muy bien recibir dos sesiones diarias si sus ocupaciones se lo permitieran. Pero lo que no es posible es que se sumen en duración las dos sesiones. Hacemos esta afirmación para los casos en que se estime conveniente implantar dos sesiones en un día festivo, en campamentos y colonias, etc., pero con tal de que medien entre una sesión y otra, cuando menos, CUATRO HORAS.

He aquí un calendario de alfabetización para esta fase:

Ciclo I	2-3	sesiones
Ciclo II	10	»
Ciclo III	9	»
Ciclo IV	9-8	»
TOTAL	30	sesiones

III. A) NORMAS DE APLICACIÓN.

Los alumnos deben trabajar sobre hoja en tamaño *cuarto,* con cuadrícula de cuatro milímetros en posición vertical.

El profesor utilizará encerado también cuadriculado, con cuadros de tres a cuatro centímetros Y TAMBIÉN EN POSICIÓN VERTICAL.

Conviene que se utilice tiza *amarilla* para trazar las grafías y *verde* para trazar las pautas. Son los colores más visibles sobre fondo negro.

Si se dispone de cartel o filmina se colocará o proyectará a la derecha del encerado y en la misma posición vertical que él para facilitar el paralelismo. Los alumnos colocan de forma semejante su papel y su cuartilla o lámina facsímil sobre la mesa.

En circunstancias normales bastará con la vía receptiva visual. En los más retrasados, o ante el menor inconveniente, hemos de recurrir a que la grafía llegue a su conocimiento a través de otros

sentidos además. Existen varios recursos que se pueden recomendar solos o simultáneamente:

a) Un alfabeto recortado en chapa de madera o cartón para que el analfabeto «toque» y recorra con sus dedos en el sentido del trazado hasta llegar a identificarla inclusive con los ojos tapados.

b) También refuerza la impresión sensorial el reconocimiento al tacto de la grafía recortada en papel de lija basto pegado sobre cartulina satinada.

c) Si no está convencido de que el fonema ha sido captado correctamente se puede llegar inclusive, como propone el señor Sanabria en su sistema, a hacer que el alumno ponga la mano en la garganta del profesor. No se tema exagerar el gesto y la mímica.

d) También refuerza notablemente la adquisición el uso de un «gesto o movimiento muscular». Nos inclinamos por el primero por su semejanza al lenguaje mímico que empleamos con los sordos, extranjeros y personas distantes.

III. B) Adaptación a los métodos.

Como se ha advertido repetidamente no se ha dado aquí un método concreto de alfabetización, sino una serie de normas didácticas para su correcta aplicación y óptimo rendimiento. Por ello la primera recomendación consiste en que se utilice el que prefiera cada cual, pero sacándole el mayor provecho.

En general, muy poco o nada habrá que añadir en los ciclos II, III y IV. Sin embargo, en cuanto al ciclo primero, acaso convenga que aclaremos un poco su forma de aplicación.

El material necesario es de posible y sencilla confección por parte del maestro. Unas láminas con unas figuras geométricas dibujadas a color para que señalen en ellas las formas iguales y semejantes a las que se dibujan en el encerado. De esta forma se puede habituar al alumno a que encuentre diferentes figuras que en prin-

cipio le parecerían iguales (hexágono-octógono; espiral a derechas y a izquierdas...).

Otra lámina posterior puede confeccionarse a base de letras que parecen iguales y no lo son: *p-q, b-d, b-q, n-u,* etc. Y de sílabas *bla-bra, ta-at, pa-ab...*

Todo ello se dispone en láminas y sobre ellas, en sendos cuadros, se dibujan o pegan, recortados de periódicos, los motivos a diferenciar.

En la cuadrícula se proponen ejercicios como éstos:

Poner un punto en el centro de cada cuadro.
Atravesar de esquina a esquina un cuadro.
Señalar con un punto un cuadro sí y uno no.
Meter un *redondel* en cada cuadro.
Trazar grecas sobre cuadrícula sencilla.
Idem sobre cuadrícula doble.
Grecas paralelas.

Algunos autores opinan que es innecesaria esta preparación, estimando que el adulto ya posee en acto las condiciones madurativas del mecanismo motor. Y, aunque reconocen su utilidad con niños, en cambio proponen que al adulto se le ponga, sin más, frente a la tarea en sí (la escritura) y que sea su ejercicio mismo el que perfile y afine estos movimientos.

Nosotros nos inclinamos por los beneficios de esta etapa, en la que solamente se pierden dos sesiones. No obstante, brindamos otra postura intermedia para quien no se decida a seguirnos: que se comience, al menos, por el dibujo del propio nombre del alumno, o el de su pueblo, el de sus hijos, amigos, etc., pues si bien es cierto que desconoce la mecánica por la cual él se representa gráficamente, no constituye obstáculo sino aliciente el aprender en las primeras sesiones la reproducción de «su firma».

Para el instructor o maestro supone una trilogía de conquistas de singular provecho:

1) Se da satisfacción al principiante.
2) Se inicia el adiestramiento con ejercicios propiamente escribanos.

3) Se rellenan unas sesiones antes de conseguir el adecuado desfasamiento que parece ser óptimo entre el comienzo de la lectura y de la escritura.

III. C) Marcha de la lección.

En el *ciclo primero* se debe explicar que la serie de ejercicios que se proponen no suponen en forma alguna un absurdo. La serie de tareas que van a realizar están destinadas a «educarles» (para ellos vale la expresión) la mano y el ojo. Y con ello se gana luego mucho tiempo.

Sin estas advertencias pudieran ocasionarse inhibiciones al considerar ésta una actividad ridícula.

Ejercicios.

A) Encontrar diferencias (verbalmente) entre un carro y un camión; un cuaderno y un libro; lápiz-pluma...

B) Idem entre el trigo y la cebada; habas y judías... Discusión muy animada. Intervención de todos.

C) Dibujar un círculo, un cuadrado, una estrella, un óvalo, un rectángulo, un semicírculo y un triángulo. Dándoles cartones de los mismos perfiles, pedir que busquen en el montón uno igual al que se les señala de entre los dibujados en el encerado.

D) Dar una página impresa (de un folleto inservible, un libro viejo, un trozo de periódico, un prospecto de propaganda... y pedirles que busquen y tachen la letra que se les dibuja en el encerado a gran tamaño (la «i» o la «o»).

E) Leer un trozo literario o cuento con voz pausada, en el que intervengan, por lo menos, seis personajes, e invitar a que repitan los nombres de ellos o de los que recuerden.

F) Idem íd., invitándoles a que expliquen someramente el sentido de lo que han escuchado.

G) Igual que el D), pero con una consonante.

H) En una lámina grande (litografía, muestra visual, filmina, propaganda de una película, etc.) expuesta a su observación, que nombren los objetos que aparecen en ella.

Facilitación cronáxica.

A) Sobre el papel cuadriculado marcar en él la intersección de dos líneas a todo lo largo de un renglón.
B) En el centro de cada cuadro hacer un punto a lo largo de una fila vertical u horizontal.
C) Idem otras variantes.
D) Delimitar un cuadro sí y uno no en una fila.
E) Cruzar cada cuadro de una fila con sus dos diagonales.
F) Diversas operaciones de trazado sobre cuadros aislados.
G) Otros ejercicios de destreza.

Ciclo II.—Al menos en los comienzos, recomendamos muy especialmente el uso de palabras generadoras. Para comenzar la lección se procede a pronunciarla muy claramente, señalando el dibujo o ilustración que la representa. Luego se van suprimiendo sonidos hasta quedarse con el fonema puro que se pretende enseñar, diciéndoles que para entendernos basta con ése. Luego se le hace ver la semejanza de forma de la grafía con el dibujo, lo cual ayudará en lo sucesivo a reconocerla. Cuando no se comprenda bien, insistir antes de pasar adelante e invitar a los alumnos a que pronuncien repetidas veces acompañando la pronunciación con un gesto.

Por ejemplo, para enseñar la letra «i», supongamos que la palabra generadora elegida es «iglesia». Se comenzaría diciendo: —Iglesia..., Iglesia (señalando al dibujo)..., Iglesia... Esto es iglesia..., Igle..., Ig..., I..., iii.—Mira cómo se parece la letra al dibujo.—Esta letra es la «i».—Cada vez que la veamos hemos de decir «i».—Probad a dibujarla como la dibujo yo, cuidado de que ocupe dos cuadros.—Luego un puntito arriba, que es el sol.—Escribid otra... muchas veces hasta completar un renglón..., etc.

1.° Intuición de la letra.

2.° Ayudas nemotécnicas (dibujo y gesto) mediante el análisis de los rasgos y explicación de las analogías.
3.° Dibujo de la grafía en el encerado «a cámara lenta» invitando a los alumnos a que hagan igual. Correcciones. Uno a la pizarra.
4.° Combinación con las vocales.
5.° Ejercicios de lectura.
6.° Ejercicios de escritura.

No se debe limitar el instructor a impartir este conocimiento elemental del lenguaje. Debe aprovechar cada sesión para póner a sus alumnos en contacto con ciertos contenidos culturales a modo de conversación informal según vayan surgiendo los temas ocasionalmente. Siempre ha de tener un comentario a punto. Y la clase deberá terminar en una verdadera tertulia.

Si no le apareciesen temas de interés más inmediato o los pidiesen los propios alumnos, puede utilizar las palabras generadoras de cada lección como motivo central de comentario. Por ejemplo, la palabra «iglesia», como casa de Dios, obligaciones para con ella, personas sagradas, repaso de oraciones, etc. Con la palabra «ojo», generadora de «o» en todos los métodos, puede introducir la importancia de la visión, cuidados higiénicos, accidentes de trabajo, etc. La «farola», de «f», da pie para hablar de la maravilla de la luz eléctrica; explicación de una bombilla, precauciones con la electricidad, prevención de accidentes, etc.

* * *

RECOMENDACIÓN MUY IMPORTANTE (¡perdón por la machaconería!».—No debe estimarse concluida la alfabetización de un adulto con la mera enseñanza de los mecanismos del lenguaje. Existe una SEGUNDA FASE, de la que nos ocupamos en el tema siguiente, tan importante o más que ésta.

TEMA OCTAVO

DIDACTICA ESPECIAL

(Continuación.)

PABLO GUZMÁN CEBRIÁN.

SEGUNDA FASE

Adquisición de hábitos comunicativos.

Al hablar de alfabetización es de notar el fenómeno de la carencia de métodos que podamos llamar *completos*. Es absurdo entender la recuperación del analfabeto identificada con la adquisición de los mecanismos del lenguaje. El abandono del analfabeto cuando ha terminado su curso *rápido* de alfabetización sería como si el enfermo que ha sufrido una intervención del cirujano para extraerle una úlcera se considerase curado con la mera extirpación del punto dañado, siendo, por el contrario, lo importante el incorporarle a la salud, a la normalidad.

De la misma forma la alfabetización no puede ser el dominio mecánico de un conjunto de signos convencionales, sino la adquisición de la posibilidad de comunicación precisa y significativa, tanto oral como escrita. «Antes de 1900 el objeto principal de la enseñanza de la lectura era el reconocimiento de las palabras. Se suponía que la lectura era primordialmente un acto de percepción y que no era esencial lograr otros propósitos» (1). «Con el tiempo surgió

(1) GRAY, W. S.: *La enseñanza de la lectura y de la escritura.* Unesco, París 1958, pág. 86.

un concepto mucho más amplio... y a partir de 1900... se dejó sentir cada vez más la necesidad de saber leer y de poder comprender y disfrutar en mayor medida lo que se leía» (2).

«Además se empezó a considerar la lectura como una forma de experiencia semejante al acto de oir o ver» (3).

Estas razones nos obligan a reconsiderar el concepto de alfabetización, para el que parece justo reclamar un sentido más amplio que el de su mera significación etimológica.

Y, consiguientemente, revalorizar el adjetivo RÁPIDO, procurando que el aprendizaje del lenguaje quede desprovisto de todo barroquismo didáctico que alargue innecesariamente el proceso. Pero de esto a recuperar un analfabeto en veinte días, en treinta..., va una gran distancia insalvable para quien aborde la empresa consciente de sus dimensiones.

La primera fase de alfabetización se calculaba en unas treinta horas para el dominio de la mecánica del lenguaje. En esta segunda fase, con finalidad de habituar al analfabeto a una comunicación efectiva, se calcula en otras veinticinco sesiones de unos setenta y cinco minutos, contando un tiempo destinado al cálculo matemático elemental.

Antes de superar este segundo estadio de aprendizaje no es lícito hablar de recuperación de un analfabeto.

I. PLANTEAMIENTO PSICO-PEDAGOGICO

Si toda actividad racional requiere obrar de acuerdo con una finalidad previamente establecida, acaso sea lo más sensato precisar previamente cuál sea la nuestra, así como el jalonamiento de objetivos inmediatos que a ella nos conducen. Este estudio condicionará el complejo de medios y procedimientos más aptos.

Por de pronto tenemos que la finalidad está en lograr que el adulto complete su iniciada alfabetización adquiriendo la posibilidad y el hábito de comunicarse verbalmente y por escrito. Y, con-

(2) ID., *ibíd.*, pág. 87.
(3) ID., *ibíd.*, pág. 87.

siguientemente, advertimos que esta aptitud no es simple, sino que se desgaja en los aspectos tradicionales de hablar, leer y escribir.

I. A. HABLAR: Que concrete en fórmula verbal un pensamiento o un deseo.

Es muy cierto que el lenguaje es una cualidad inherente al hombre; no algo accidental y sobreañadido, sino una auténtica forma de conducta, desde luego perfectible, sujeta a un aprendizaje, pero también exponente de un estado de madurez del individuo. Pero es, además, un instrumento, ya que... «el lenguaje se halla íntimamente relacionado con las actividades organizadas del aprendizaje. La capacidad para el uso del lenguaje determina en gran medida no sólo lo que aprende, sino también la cuantía en que su aprendizaje funciona en relación con su conducta total. El alumno que es apto para el uso del lenguaje será capaz de pensar mejor y se hará comprender más perfectamente de sus compañeros de clase y de los demás. Todavía más; el individuo que esté más apto o adaptado emocionalmente tendrá menos dificultades para pensar y comprender» (4).

Por ello es el lenguaje un aspecto de la conducta humana que hay que cuidar con esmero y actualizar en lo posible si queremos poner al hombre en trance de mayores adquisiciones en el orden vital.

I. B) LEER: Que interprete un secreto, es decir, que reciba el mensaje de otros distantes en el tiempo y en el espacio. Y además que pueda, en su caso, transmitir a otros y en forma adecuada un contenido escrito.

Al respecto escribe Reed que... «El principal objetivo de la lectura es adiestrar a fin de que la utilice como una ayuda para vivir mejor y más felizmente; para mejorar su adaptación al medio.

(4) SKINNER, CH. E.: *Psicología de la Educación,* tomo I, UTEHA ed., Méjico, 1951. Trad. D. Tirado, pág. 383.

Esto significa que debe ser capaz de interpretar una página impresa, de hacerlo a buena velocidad y de usar esta habilidad tanto para su información como para su recreo. Entre los tipos de lectura informativa importantes para el alumno figuran: las advertencias y señales de tránsito, las instrucciones para hacer un trabajo determinado, la interpretación de un anuncio clasificado, el directorio de los teléfonos, conocimiento de cheques, interpretación de las materias enseñadas en las escuelas, información sobre un tópico deseado, utilización de referencias, fuentes de información...» (5).

I. C) ESCRIBIR: Que sepa traducir a signos gráficos un pensamiento o concepto. Es decir, que conociendo una fórmula verbal, sepa reducirla a signos escritos.

Lograr esta habilidad supone que el individuo sea capaz de adaptarse al medio social relacionándose con otros a los que hace partícipes de su pensamiento o de una realidad conocida por él, de los que solicita ayuda, a los que aconseja o dirige. Es hacer posible una comunicación con hombres distantes y con generaciones futuras; es la aptitud para participar en gran número de funciones de relación.

En consecuencia, debe estar en condiciones de escribir una carta, redactar una petición o queja, confeccionar una factura o recibo, llenar una declaración, cumplimentar un formulario, anotar cuestiones de interés que desea hurtar al olvido, tomar nota de textos necesarios, etc.

He aquí, pues, unos objetivos claramente perfilados antes de considerar acabada la alfabetización de un adulto.

Pero, además, no nos hemos de conformar con que conozca el mecanismo de estos procesos. La alfabetización no es sólo ni principalmente una tarea de conocimiento; es, además, un logro de tipo volitivo, de convencimiento, que responde a unas razones (utilidad) y a una motivación (deseo de saber), que traen como consecuencia la adquisición de unos hábitos. En resumen, es un proceso completo

(5) REED, H. E.: *Psicología de las materias de Enseñanza Primaria.* UTEHA, ed. Méjico, 1949. Trad. M. Gallardo, pág. 44.

de integración en la personalidad, un desenvolvimiento total del individuo. Es un aprendizaje si entendemos con rigor este concepto: *integración de un saber con pleno sentido.*

II. PLANTEAMIENTO DIDACTICO

La causa eficiente de todo aprendizaje es el ejercicio. Por tanto, el camino hacia nuestro objetivo nos viene marcado por la serie de ejercicios que den consistencia al conocimiento adquirido y que permitan actualizar un conjunto de aptitudes que quedaron esbozadas en la primera fase de la alfabetización.

Consecuente con las premisas establecidas a lo largo de la presente exposición, es necesario que aglutinemos unos contenidos que cumplan plenamente las exigencias. Por ello hemos concebido esta «segunda fase» como una serie de tareas.

Ninguna de ellas supone una novedad pedagógica, ni, por supuesto, lo pretende. Sin embargo, pueden manejarse como originales, ya que todos los elementos recogidos aquí pertenecen a nuestra experiencia docente, sin que se pueda separar lo que es propio de lo que hemos adquirido en el largo aprendizaje que es la enseñanza.

Pero nuestro razonamiento no se endereza hacia un análisis de erudición pedagógica, sino más bien de una síntesis experiencial con la cual ayudar a los que trabajan en nuestro mismo tajo. Con esta intención hemos puesto mano a la redacción de esta segunda fase, aspirando a crear un instrumento más; un medio auxiliar del instructor o maestro que tome a su cargo la alfabetización de un adulto.

Estas tareas son de índole varia, pero podemos considerarlas agrupadas del modo siguiente:

II. A) Ejercicios de expresión oral.

Tienen por objeto crear hábitos apelativos; fomentar dicción precisa y propia; aumentar la fluidez verbal, etc.

El mecanismo por el que se rige esta aptitud engrana habilida-

des que se pueden mejorar aisladamente y en conjunto; pronunciación, comprensión, velocidad, precisión, conocimiento léxico, razonamiento... y, sobre todo ello, una serie de asociaciones o nexos, ya que, «cuando se agrupan las palabras en oraciones y cláusulas a fin de expresar pensamientos, la condición psicológica necesaria para la comprensión es que cada palabra despierte aquellas asociaciones que se refieren al pensamiento principal. Esto es un poco difícil, porque cada palabra tiene muchas y cada una de las cuales o todas ellas pueden ser despertadas por la palabra estímulo. Si esto es lo que acontece nos encontramos con un caso de asociaciones libres o fantasía, pero no de comprensión. Esto último es un proceso de asociación gobernada, determinada por el concepto o pensamiento central de oraciones y cláusulas. Si no se logra el gobierno debido, el resultado es una cosa carente de sentido» (6).

Y, consecuentemente, nos ha parecido que el medio más apto para lograrlo consiste en proponer enumeraciones de cosas conocidas, resolver acertijos, analizar verbalmente las partes de un todo, repetir trabalenguas, enumerar y ordenar series de palabras, repetir un cuento, narración o chascarrillo, repetir una noticia, responder a las preguntas del instructor.

II. B) Ejercicios de expresión escrita.

No se deriva la expresión escrita de una memorización de las formas gramaticales, como quería la pedagogía tradicional, ni del conocimiento de la gramática formal, ni mucho menos de la práctica caligráfica. Todo ello son factores influyentes, pero primariamente no originan aptitud de expresarse por escrito, que es más bien una forma de experiencia personal. Y esta experiencia viene soportada por el ejercicio de aptitudes análogas a las de la expresión oral, cuyos ingredientes son, entre otros, la comprensión, razonamiento, fluidez, léxico, precisión, motivación, etc.

Por ello, para lograr este hábito proponemos una serie progresiva de tareas, tales como traducir a signos alfabéticos los nombres

(6) Reed: *Op. cit.*, pág. 48.

de los dibujos, enumeración escrita de las partes de una lámina, análisis de objetos estímulo para ir pasando desde la mera nominación de objetos a la expresión de acciones muy concretas y luego a la de relaciones, ganando cada vez más terreno hasta acceder a la concreción gráfica de un pensamiento suscitado, una interpretación, etcétera.

II. C) Ejercicios de escritura mecánica.

Este tipo de ejercicios son los que están más en la línea de los métodos tradicionales de habilidad motórica, los cuales no hemos querido abandonar, conscientes de su función y utilidad. En efecto, como opina Skinner, «las habilidades desarrolladas en el aprendizaje de la escritura se basan en movimientos y habilidades previamente adquiridas. La disposición para la escritura se halla determinada, en parte, por la medida en que estos movimientos y habilidades se han desarrollado... Un desenvolvimiento considerable del control muscular es necesario para las coordinaciones implicadas en el acto de coger el instrumento de escribir y de manejarlo de manera que se formen los símbolos» (7).

Según este concepto, salvamos el ejercicio caligráfico tradicional, aunque quedando sobre aviso de no caer en el abuso a que empuja la comodidad y la rutina. Tenemos un hueco para la clásica «muestra» humilde y desprestigiada, así como para la «copia mecánica» de frases muy breves y de trozos cortos. Esto contribuye también a dar un cierto sentido de trabajo a la clase.

II. D) Ejercicios de trazado.

Además de declarar válido aquí lo afirmado en el apartado anterior, consideramos la necesidad de no perder la línea iniciada en la primera fase en lo relativo a la facilitación del camino «mente-mano», obligando al alumno a una serie de destrezas manuales mediante los correspondientes «ejercicios de lapicero». Facilitan, desde

(7) Skinner: *Op. cit.*, pág. 381.

luego, la aptitud escribana; pero además contienen un ingrediente estético logrado por vía de orden y de disciplina mental. Y además contribuye a dar variedad, amenidad motivadora y a plegarnos a las curvas de fatiga, en la distribución del tiempo de clase.

II. E) Ejercicios de lectura interpretativa.

En la comprensión del contenido de un conjunto escrito hemos de tener en cuenta dos grados de interpretación:

a) El que supone la relación entre la palabra-signo y la idea que significa.

b) La interpretación del párrafo, cláusula o trozo.

a) De esta relación ya debe traer el alumno suficiente experiencia adquirida en la primera fase de su alfabetización y su mecanismo psicológico lo ha enunciado así Skinner: «Los símbolos impresos sobre una página sirven como estímulos ante los cuales el individuo es capaz de reaccionar en términos de significado derivados de anteriores experiencias. Las imágenes, recuerdos, pensamientos, emociones, etc., que van asociados a las combinaciones de símbolos usados en el lenguaje y que son suscitados por dichos símbolos, podrían designárseles más adecuadamente con el término de lectura.

»El significado que posee un objeto o una palabra es un resultado de la experiencia. Las palabras y los objetos no tienen por sí mismos significación alguna. El significado es más bien puesto o leído en ellos por algún individuo, y este significado es un resultado de la experiencia del mismo y no es algo inherente a los símbolos que llamamos palabras» (8).

b) Aquí es en donde más necesitado está el individuo de ayuda, que puede prestársele en forma de graduación, de razonable progresión en los ejercicios, ya que la clave de todo el mecanismo de la comprensión lectora está en aplicar las técnicas del análisis ra-

---

(8) Skinner: *Op. cit.*, pág. 387.

zonado, pues, como dice Thorndike: «Comprender un párrafo es como resolver un problema de matemáticas. Consiste en escoger los elementos debidos de la situación y reunirlos convenientemente, dándole a cada uno, además, la debida importancia. La mente es como si dijéramos asaltada a cada palabra del párrafo. Debe seleccionar, reprimir, suavizar, relacionar y organizar; todo esto bajo la influencia del tema debido o del propósito o demanda» (9).

Efectivamente, tanto en la lectura como en la conversación lo que el sujeto hace es ir combinando en su mente unas palabras con otras hasta construir un concepto o solución, del que se apodera y con el que se enriquece.

Y en la adquisición de este hábito mental un principio es, como en el aprendizaje en general, la progresión, la generalización, procediendo de lo sencillo a lo complicado.

Incluimos por ello al principio unas órdenes cortas que debe ejecutar si es que interpretó lo leído y que son de muy pocas palabras y muy conocidas («Ponte la boina», «Dame el lápiz»...) para que la identificación *a)* no interfiera y complique a la *b)*.

Con objeto de evitar automatismos perturbadores o incompatibles con estos ejercicios de razonamiento se incluyen a veces, como recursos, sendos absurdos, imposibilidades materiales, imposibilidades morales, inconveniencias, órdenes extrañas, etc. («Golpea la mesa con el lápiz», «Golpea el lápiz con la mesa», «Dame la mano», «Dame tu ojo»...).

II. F) Ejercicios de lectura mecánica.

No se trata de unos ejercicios que tiendan sólo, aunque sí principalmente, a facilitar el hábito de reconocimiento global y automático de las palabras con vistas a una mayor fluidez lectora. Como esta aptitud es preciso ejercerla sobre un contenido gráfico, entre elegir uno sin sentido para lograr el ejercicio puro y ejercitarse sobre un trozo indiferente, hemos preferido elegir trozos que puedan encerrar una motivación lectora, por si, además, pueden servir de

(9) Citado por Reed: *Op. cit.*, pág. 49.

incentivo a la lectura. Además de esta lectura rápida, algún factor de comprensión debe concurrir, pues es innegable que, pese a la radicalidad que no compartimos de Skinner, hay parte de verdad en estas palabras suyas: «En los estudios de la enseñanza intensiva y extensiva de la literatura se ha hallado que la lectura rápida de una gran cantidad de material era tan eficaz para la comprensión y la apreciación como el análisis más detallado de una cantidad menor» (10).

Hemos creído que serían lecturas interesantes los juegos, acertijos, refranes, consejos y colecciones de curiosidades que tanto agradan a la gente sencilla, pues vemos la avidez con que las buscan en los dorsos de las hojas de almanaques; de esta forma enlazarían con revistas especiales, destinadas a ellos, y con gran número de lecturas para adultos intermedias entre este trabajo y un tipo de recreo culto a que aspira: la lectura literaria, cultural y técnica.

III. PLANTEAMIENTO PRACTICO

En esta segunda fase se trata de realizar aquellos ejercicios que el recién recuperado analfabeto ha de efectuar para llegar a servirse de la lectura y la escritura en sus relaciones con los semejantes.

Un alumno normal invierte en ella mucho tiempo; se puede decir que nunca se acaba de perfeccionar una persona en lo que es leer y escribir. Pero el adiestramiento que pretendemos hasta lograr cierta autonomía que ciertamente no tiene al terminar la fase anterior se puede obtener en unas cuantas jornadas —de 25 a 30— con tal de que se trabaje seriamente por parte del alumno y del instructor.

Al terminar con éxito estará ya en condiciones de escribir con cierta soltura y de enterarse de lo que lee.

Este es el más importante obsequio que puede hacerse a un semejante después de su salud, y a veces a pesar de ella.

---

(10) SKINNER: *Op. cit.*, pág. 388.

Normas de aplicación.

La clase en su aspecto «formal» no debe durar más allá de setenta a setenta y cinco minutos, aunque la reunión pueda y deba prolongarse hasta dos horas con objeto de aprovechar este último tiempo para comentar un artículo de la prensa, una noticia local, una lectura, un episodio interesante, una audición de radio, pasar unas filminas..., y tantas y tantas cosas como se le pueden ocurrir a un maestro cuando desea *comunicarse* con sus alumnos.

Nuestra proposición de horario es, teniendo en cuenta el perfil de una curva de fatiga, como sigue:

Distribución de la jornada.

Diez minutos, los primeros de la clase, en prevención de los que pueden llegar con retraso, se deben destinar a la copia de un texto, caligrafía o muestra. En este tiempo se produce un ajuste a la disciplina de la clase, sin requerir el máximo rendimiento.

Quince minutos. Clase colectiva de expresión oral y lectura interpretativa, se realizan los ejercicios correspondientes y se propone que hagan el ejercicio siguiente, para el cual se dictan las oportunas instrucciones. Marcha ascendente del esfuerzo.

Quince minutos. Ejercicios de expresión escrita. Aquí se llega al máximo rendimiento y esfuerzo.

Quince minutos. Se deshace el nudo del rendimiento máximo proponiendo una pequeña pausa, durante la cual se explica en el encerado el modo de resolver los ejercicios de trazado, en los cuales se enfrascarán hasta que se interrumpa, al final de este tiempo, para proponer el ejercicio siguiente.

Quince minutos. Se propone una clase colectiva de lectura mecánica. Esta clase se puede sustituir, cuando el número de alumnos no pasa de 15, por la lectura mecánica individual. Para ello el profesor va llamando uno a uno a su mesa a cada alumno mientras el resto continúa completando los ejer-

cicios de lectura mecánica y trazado. Es momento de declive en la curva de fatiga.

Tiempo adicional. Destinado al cálculo, en el cual se alternarán:

a) Cálculo mental (trucos y reglas).
b) Cálculo escrito: Autocorrección.
c) Cálculo escrito colectivo.
d) Cálculo de aplicación: Problemas, mediciones.

OBSERVACIÓN IMPORTANTE.—Es de la máxima importancia para el buen desarrollo de la clase que se siga con bastante exactitud esta u otra distribución mejor del tiempo.

Algunos instructores y maestros excusan su cumplimiento bajo el pretexto de que el ritmo de trabajo de los alumnos no permite esta celeridad y variedad. A ellos precisamente les objetamos que el ritmo es algo que el profesor puede imprimir a un grupo. El dinamismo de una clase se logra fácilmente con un poco de tesón y con la actitud de ayuda y de estímulo constante del maestro.

Téngase presente que el éxito y el tono que se le imprima a los alumnos está constituido por la disciplina adquirida. Y esta disciplina es norma en la vida para quien desea triunfar en cualquier campo. Precisamente el analfabeto tiene la mayor necesidad de este tipo de formación.

TEMA NOVENO

METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA: CARACTERISTICAS Y CRITICA

ARTURO DE LA ORDEN.

I. METODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

El aprendizaje de la lectura es un proceso largo y complejo que refleja la gran dificultad y las múltiples implicaciones de la técnica lectora. Para dominar esta técnica es necesario proceder por etapas, cada una de las cuales implica las anteriores, y, por consiguiente, la sucesión de las mismas sigue un orden predeterminado e invariable. Este fenómeno es característico en el aprendizaje de todas las disciplinas de contenido que pudiéramos llamar continuo, por ejemplo, la aritmética, en contraste con las asignaturas de carácter discontinuo, como la geografía, cuyas etapas discentes son, en cierta medida, independientes y pueden adoptar un orden variable.

La sucesión de las etapas lectoras representa más un progreso en intensidad y profundidad que en extensión, y este hecho determina grandes diferencias metodológicas entre los distintos niveles del aprendizaje lector. Estas diferencias serán tanto más significativas cuanto mayor sea la distancia entre los estadios considerados. Resulta evidente que los métodos para enseñar a identificar y traducir fonéticamente los signos gráficos que representan letras, sílabas y palabras habrán de ser muy distintos de los utilizados para enseñar al sujeto a enjuiciar el valor lógico, artístico, literario o moral de un texto,

o su interés humano. Y, sin embargo, ambos procedimientos pueden ser considerados como métodos de enseñanza de la lectura.

Normalmente, sin embargo, al hablar de métodos de enseñanza de la lectura, se alude a los procedimientos empleados para facilitar el aprendizaje en las primeras fases.

En esta lección nos limitaremos también a estos métodos exclusivamente. No obstante, el maestro debe tener presente en todo momento que la lectura exige atención permanente a lo largo de toda la escolaridad, y que el desconocimiento de las técnicas más apropiadas en cada una de las etapas del aprendizaje lector constituye uno de los factores determinantes del fracaso en la enseñanza funcional de la lectura.

1. Criterios para la clasificación de los métodos de enseñanza de la lectura.

Han sido varios los puntos de vista adoptados para clasificar la gran variedad de los métodos de enseñanza de la lectura. Frecuentemente, la denominación de los diversos grupos de procedimientos adolece de imprecisión e induce a error. En consecuencia, cada vez se hace más patente la necesidad de unificación terminológica en este campo. Para conseguir esto sería preciso definir objetivamente todos los términos especificativos de los diferentes métodos.

Pueden reducirse a cinco los criterios comúnmente usados para clasificar los métodos de lectura:

a) Criterio histórico, según el cual los métodos se clasifican por la fecha de su aparición en dos grandes grupos: tradicionales y modernos.

b) Criterio lógico, según el cual los métodos se clasifican en analíticos y sintéticos, en concordancia con el proceso de pensamiento dominante.

c) Criterio lingüístico, según el cual los métodos pueden ser alfabéticos, silábicos, de la palabra, de las frases, etc., de acuerdo con el elemento lingüístico en que se apoyan.

d) Criterio psicológico, según el cual los métodos se distin-

guen por la forma predominante de captación de ideas y palabras, dando lugar a los procedimientos globales, ideovisuales, etc.

e) Criterio sensorial, según el cual los métodos son visuales, auditivos, etc., en razón del sentido dominante.

Aquí aplicaremos no un solo criterio, sino la combinación de varios. Partiendo de la división en tradicionales y modernos desde el punto de vista histórico, introduciremos los criterios lingüístico y lógico para llegar a categorías más específicas dentro de los grupos generales.

2. Métodos tradicionales.

Se caracterizan por su alto grado de especialización y exclusivismo. Dentro de este grupo cabe distinguir dos grandes subgrupos, desde el punto de vista lingüístico: Los métodos basados en los elementos (fonéticos y gráficos) de las palabras, y aquellos que parten de unidades lingüísticas significativas. Los primeros coinciden en gran parte con los métodos sintéticos, y los segundos con los analíticos, aplicando a los mismos el criterio que hemos llamado lógico.

2. 1. *Métodos fundados en los elementos (fonéticos y gráficos) de las palabras (sintéticos).*

En general se apoyan en el supuesto de que el aprendizaje de las letras y sílabas, o sus sonidos, constituye un requisito previo para la lectura de palabras y frases, que se formarán combinando los elementos ya conocidos.

Dadas las características de la lengua española, estos métodos han sido, y aún son, los más extensamente usados en nuestras escuelas. Los más importantes son el método *alfabético,* el *silábico* y el *fónico.*

Notas comunes a todos ellos son: un excesivo énfasis en el reconocimiento de la grafía y pronunciación de palabras nuevas, sin preocuparse mucho del significado; descuido de la comprensión lectora; abuso de la lógica, olvido de la psicología y deficiente motivación.

2. 1. 1. *El método alfabético.*—Partiendo de la forma y nombre de las letras, el alumno deberá llegar a reconocer y a pronunciar las palabras. El aprendizaje de la forma y nombre de las letras, así como su combinación en sílabas y palabras, se consigue a base de la repetición mecánica de las mismas.

Las ventajas que se atribuyen a este procedimiento son dos: capacitación del escolar para reconocer y pronunciar palabras por sí solo y cierto ahorro posterior de tiempo.

Los inconvenientes son múltiples: el sonido del nombre de las letras no siempre indica la pronunciación de la palabra; el método se desentiende de los intereses del alumno y de su forma natural de aprender; la constante y tediosa repetición que exige, suele ser la causa de que el discente pierda el gusto por la lectura; el aprendizaje de las letras, antes de comprender su función como elementos de las palabras, impide su correcta combinación; acentúa los aspectos mecánicos de la lectura en detrimento de la comprensión.

Se ha intentado motivar el aprendizaje recurriendo a los llamados «juegos de letras», pero las deficiencias intrínsecas del método han determinado su casi total abandono en la actualidad.

2. 1. 2. *El método silábico.*—Para obviar algunos de los inconvenientes del método alfabético surgió el silábico, que, a diferencia del anterior, parte de la sílaba, y no de la letra, para la enseñanza de la lectura. A medida que se aprenden las sílabas se combinan en palabras y frases.

Este método reconoce el hecho de que las consonantes sólo pueden pronunciarse combinadas con las vocales en las sílabas; por consiguiente, las únicas letras que es preciso aprender previamente son las vocales. Permite el aprendizaje directo de las palabras monosilábicas, así como la realización de otros ejercicios de lectura significativa utilizando palabras cuyas sílabas hayan sido aprendidas con anterioridad.

Según Gray (1), este método se adapta muy bien a la estructura de la lengua castellana.

---

(1) W. S. Gray: *La enseñanza de la lectura y de la escritura.* Unesco. París, 1957.

Ventajas:

Presenta una ordenación lógica del material.
Permite al alumno aprender nuevas palabras.
Requiere muy poco material y muy económico.
Su técnica se adquiere con facilidad.

Inconvenientes:

Recarga mucho la memoria en las primeras etapas.
Es árido y el escolar no lo encuentra interesante.
Facilita la pronunciación mecánica de palabras, sin la comprensión del significado.

2. 1. 3. *El método fónico.*—Se basa en la asociación del sonido —no el nombre— de las letras con su grafía y su combinación en sílabas, palabras y frases. El alumno aprende los sonidos de las diferentes letras del alfabeto. Mediante dibujos relacionados con los sonidos el sujeto va aprendiendo que

a suena «a», como en *a*gua.
b suena «b», como en *b*ote.
d suena «d», como en *d*edo.

Después se combinan estos sonidos y el alumno va pronunciando y reconociendo unidades fonéticas de complejidad creciente.

Ventajas:

Es lógico y ahorra esfuerzo.
Es fácilmente graduable y aplicable.
Pone de manifiesto el gran valor del fonograma para la identificación de las palabras.
Facilita la pronunciación de nuevas palabras.

Inconvenientes:

Procede al margen de los intereses del niño y sus experiencias y resulta poco atractivo.
Da lugar a combinaciones artificiales.

Interfiere la comprensión de palabras y frases en cuanto unidades significativas.

2. 1. 4. *Modificaciones recientes en los métodos sintéticos.*— Con el fin de superar los defectos señalados por la crítica, los autores de métodos sintéticos han introducido recientemente algunas modificaciones que, si bien no afectan directamente los principios generales en que se apoyan tales métodos, representan innovaciones muy interesantes que aseguran un máximo de eficacia a los viejos procedimientos originales.

Son dignas de citar, en esta línea, las siguientes innovaciones:

Representación gráfica de los sonidos con dibujos de escenas que constituyen un apropiado contexto para los sonidos fundamentales.

Presentación de palabras cuyas iniciales corresponden a la letra que ha de ser aprendida, estableciendo una asociación más o menos significativa *(palabra-clave)*.

Dibujos de figuras que permitan la superposición de la letra inicial de su nombre.

Presentación destacada de la letra en varias palabras mediante colores distintos o trazo más fuerte.

Mayor énfasis en la motivación, como puede apreciarse en el método llamado psicofonético.

Mayor atención al significado de las palabras.

2. 2. *Métodos que parten de unidades lingüísticas significativas.*

Coinciden en general con los métodos analíticos por ser el análisis el proceso mental dominante. También se corresponden con aquellos procedimientos que, desde el punto de vista psicológico, hemos clasificado como globales, por su pretensión de adaptarse a la teoría de la percepción de la escuela de la «forma».

El alumno comienza aprendiendo palabras, frases o pequeñas narraciones, que después irá analizando en sus elementos hasta llegar a las letras. Este análisis, que suele ser a la vez estructural y fonético, le permitirá reconocer y pronunciar posteriormente palabras nuevas.

Se consideran psicológicamente bien fundados, dado que comienzan con unidades semánticas que el niño comprende porque le «dicen algo», mientras que la letra o la sílaba nada dicen.

Suele objetarse a estos métodos que descuidan, en mayor o menor grado, el reconocimiento de palabras nuevas y que su aplicación resulta difícil para los maestros no entrenados especialmente.

2. 2. 1. *Método de la palabra.*—Conocido también como el método de «mirar y decir» *(Look and say)*. En primer lugar, el alumno reconoce la imagen y aprende el significado de una serie de palabras y procede después a descomponerlas en sus elementos. Seguidamente combina estos elementos en nuevas palabras, cuya imagen visual y significado aprende también. Suele servirse de dibujos de objetos y escenas para facilitar la asimilación. Las palabras se emplean muy pronto en frases.

Una derivación de este procedimiento es el llamado «método de palabras normales», que consiste en centrar los primeros ejercicios de lectura sobre un grupo de palabras que en conjunto incluyen todas las sílabas y sonidos posibles en el idioma. Analizadas estas palabras, el discente será ya capaz de reconocer y pronunciar por sí mismo, y con exactitud, cualquier palabra nueva con que se enfrente.

Para evitar el peligro de monotonía que puede engendrar la repetición de palabras en frases artificiales y carentes de sentido para el alumno, el método ha sido perfeccionado posteriormente. En la actualidad las barajas de palabras y dibujos y los manuales bien ilustrados, de contenido interesante y altamente significativo para el sujeto, aseguran, en general, una eficaz motivación del aprendizaje.

2. 2. 2. *Método de la oración.*—Parte del hecho de que la oración es una unidad de pensamiento y no una suma de palabras. Para no romper esta unidad hay que empezar presentando al alumno, no palabras sueltas, sino oraciones completas que, una vez asimiladas, serán descompuestas en palabras y éstas en sílabas y letras, para volver a formar nuevas palabras. Normalmente va precedido de experiencias y actividades en las que el sujeto emplea las palabras y frases que va a encontrar en la lección. Estas actividades suelen

consistir en conversaciones previas en las que el maestro provoca las frases que han de ser objeto de la lección y las va escribiendo en el encerado.

Como ventajas específicas todos los autores coinciden en señalar el profundo interés por la lectura que despierta en el educando, la plena utilización del contexto para el reconocimiento y comprensión de palabras y el énfasis sobre la comprensión lectora, aun en las etapas iniciales. Constituye la más perfecta contraposición de los métodos sintéticos.

2. 2. 3. *El método del cuento o de la narración corta.*—Se apoya en los mismos principios que el anterior, pero toma como punto de partida un relato o historieta, en lugar de una sola oración.

El maestro comienza narrando un cuento corto. A continuación los alumnos discuten sobre el cuento y, a veces, dramatizan la acción. Una vez bien aprendido y asimilado, es analizado separando las oraciones, que el maestro escribe en el encerado. Las sentencias son, a su vez, descompuestas, y así sucesivamente hasta completar el ciclo: síntesis inicial, análisis, síntesis final.

La única ventaja sobre el método de oraciones radica en su mayor poder de motivación; los niños cuentan desde el principio con el incentivo de la narración de un cuento.

Como contrapartida se le objeta que el alumno, al leer, tiende a confiar en el relato aprendido de memoria y, más que leer, trata de adivinar, dando lugar con ello a gran número de errores e inexactitudes.

Por otra parte, parece más adecuado para niños que para adultos, aunque no resulta difícil su adaptación a la mentalidad de los mayores, sustituyendo el cuento infantil por un relato de interés para el adulto.

3. Tendencias actuales.

Como decíamos anteriormente, la característica general de todos los métodos tradicionales estriba en su especialización y exclusivismo. Cada uno de ellos pretende resolver en su totalidad y satisfac-

toriamente el problema de la enseñanza de la lectura. Sin embargo, como acabamos de ver, todos ellos son válidos en un aspecto, pero fallan en otros; es decir, individualmente considerados, los métodos tradicionales de la enseñanza de la lectura son incompletos.

Las nuevas tendencias en la didáctica de la lectura han tenido en cuenta este hecho y han descubierto otro mucho más interesante, a saber: que los dos antiguos grupos de métodos contrapuestos y exclusivistas son, en realidad, complementarios. En otras palabras, que cada uno de ellos cubre aquellas facetas del aprendizaje lector que el otro descuida o abandona. En consecuencia, la nueva didáctica, para evitar las deficiencias de ambos y aprovechar sus ventajas, ha elaborado técnicas que combinan armónicamente los elementos más valiosos de cada grupo, que, según hemos visto, se complementan.

Así, pues, los caracteres más importantes de los nuevos procedimientos son:

a) *Eclecticismo,* en contraposición a la especialización y exclusivismo de los tradicionales. Nada de métodos analíticos o sintéticos, fonéticos o visuales, globales o atomísticos, etc., sino todo aquello que pueda resultar eficaz, independientemente de su origen.
b) *Individualización* o, lo que es lo mismo, el método en función del alumno, y no al contrario.
c) *Flexibilidad* en la aplicación, dejando un amplio margen a la personalidad del maestro y a las exigencias de cada clase.

Existe ya un gran número de textos, guías didácticas, cuadernos de ejercicios y material auxiliar que responden a estas exigencias. Sin embargo, muchos educadores consideran que sólo el material hecho en la escuela, sobre la marcha, por maestros y niños puede responder a las exigencias de los tres principios aludidos.

II. LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La escritura es un instrumento fundamental para el registro y comunicación de las ideas. Independientemente de sus resultados y

sus objetivos, la escritura, desde el punto de vista psicofisiológico, no es más que una destreza de tipo motor que se desarrolla gradualmente. Su enseñanza, pues, debe llevarse a efecto en armonía con los restantes aspectos del lenguaje y con los niveles de madurez del organismo.

1. Métodos tradicionales de la enseñanza de la escritura.

En general, se concebía la escritura como un arte, como una actividad en sí misma justificada. Tales métodos, en consecuencia, insistían en la forma y en la calidad de la letra, convirtiendo la escritura en caligrafía.

La enseñanza comenzaba con los trazos o elementos de las letras y palabras, para combinarlas después. En una palabra, los métodos tradicionales eran preferentemente sintéticos. Hoy apenas se usan.

Ventajas:

a) Desarrolla la tendencia a alcanzar altos niveles de competencia escribana.

b) Fomentan el aprendizaje ordenado de técnicas, al pasar sistemáticamente de los elementos más simples a los más complejos.

c) Permiten al maestro seguir fácilmente sus etapas, dada la claridad con que están definidas.

Inconvenientes:

Según Dottrens (2):

a) No satisfacen el deseo de escribir del niño hasta después de un largo proceso de entrenamiento carente de interés para él.

b) Favorecen la tendencia a escindir en la mente del niño el proceso de escribir y la expresión del significado.

---

(2) Dottrens, R.: *L'enseignement de l'écriture, Nouvelles méthodes.* Delachaux et Niestle, París, 1931.

Según F. Huerta (3):

c) No logran interesar al niño en el aprendizaje de la escritura por falta de motivación.

d) Dividen la actividad del alumno en campos desvinculados.

e) Insisten inicialmente en una perfección sólo posible en las etapas finales.

f) Son rígidos y difícilmente adaptables a las diferencias individuales.

g) Descuidan el desarrollo de la originalidad y personalidad.

h) Exigen plumas de punta aguda y papel de doble línea.

2. Tendencias actuales.

Los métodos actuales de la enseñanza de la escritura representan una reacción frente a los tradicionales. Parten de una consideración funcional de la escritura y, consecuentemente, limitan el objetivo de su enseñanza a «capacitar al alumno para escribir tan bien como pueda a una velocidad razonable». Es decir, la calidad se reduce a la legibilidad del escrito y la rapidez debe alcanzar un nivel adecuado a las exigencias de la vida actual, a fin de asegurar la utilidad instrumental de la escritura.

Además del funcionalismo, los métodos actuales de la enseñanza de la escritura se apoyan en los siguientes principios:

a) No insisten en estilos especiales de escritura.

b) Se adaptan a las características y necesidades del alumno, individualizando al máximo el aprendizaje.

c) Exigen actividades preparatorias antes de comenzar la enseñanza propiamente dicha.

d) Estimulan en todo momento el deseo de expresar las ideas por escrito, reconociendo el papel esencial de la motivación en el aprendizaje.

e) Son fundamentalmente analíticos, ya que comienza la enseñanza con unidades completas (palabras o frases cortas) en vez de letras o trazos de letras.

(3) F. Huerta, J.: *Escritura: didáctica y escala gráfica.* C. S. I. C. Madrid, 1950.

f) Postulan el empleo inicial de formas sencillas de escritura (generalmente *script*) para pasar después gradualmente a las cursivas.

g) Sugieren el empleo de grandes caracteres, que habrán de ir disminuyendo progresivamente.

h) Exigen del maestro atención personal a sus alumnos y supervisión constante de la calidad de la escritura.

i) Prescriben un tratamiento específico de las distintas incorrecciones. Por consiguiente además de la rapidez, el diagnóstico habrá de tener en cuenta los siguientes aspectos: alineación, inclinación, espaciado de letras y palabras, separación de líneas, tamaño de letra, «color» (grosor y rasgos), nitidez y forma de las letras.

j) Permiten la libre actividad del alumno dentro de límites razonables.

k) Dan oportunidad al alumno para el ejercicio de todos los tipos de escritura: copia, dictado y libre.

En síntesis, podemos concluir que los métodos de escritura en la actualidad tienden, como los de lectura, al eclecticismo selectivo y a la flexibilidad, huyendo del exclusivismo y rigidez de las técnicas tradicionales.

BIBLIOGRAFIA

BRUECKNER Y BOND: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.* Ed. Rialp, Madrid, 1962.

DOTTRENS, R.: *L'enseignement de l'écriture, Nouvelles méthodes.* Delachaux et Niestle, París, 1931.

F. HUERTA, J.: *Escritura: didáctica y escala gráfica.* C. S. I. C. Madrid, 1950.

F. HUERTA, J.: *Fundamentos psicológicos en la enseñanza de la lectura.* Trabajos de la segunda reunión de Estudios sobre Analfabetismo y Educación Fundamental. Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1960.

GRAY, W. S.: *La enseñanza de la lectura y de la escritura.* Unesco, París, 1957.

MAÍLLO, A.: «Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y escritura». Artículo incluido en la obra *Lengua y Enseñanza.* C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1960.

NAVARRO HIGUERA, J.: «Iniciación de aprendizaje de la escritura y la lectura». Artículo incluido en la obra *Lengua y Enseñanza.* C. E. D. O. D. E. P. Madrid, 1960.

SCHONELL, F. J.: *The Psychology and Teaching of Reading,* 3.ª ed., 1951, Oliver and Boyd. Edimburgo y Londres.

TEMA DÉCIMO

EL PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA. ATENCION A LOS NEOLECTORES

ARTURO DE LA ORDEN.

I. INTRODUCCION

Es frecuente en las escuelas españolas dar por terminada la enseñanza sistemática de la lectura cuando los alumnos han superado la primera etapa del aprendizaje lector, es decir, la correspondiente a la mera interpretación mecánica de la grafía de las palabras. Este fenómeno forma parte, y en cierto modo es efecto, de un cuadro situacional más amplio, caracterizado por la casi total ausencia de planificación de la enseñanza de la lectura y escritura. El docente procura que el escolar avance a través de la serie de cartillas elegidas como texto; pero, al finalizar el recorrido, empiezan las vacilaciones y la desorientación, porque el maestro no tiene un programa de enseñanza de la lectura y escritura y las casas editoriales solamente ofrecen material graduado para las primeras etapas del aprendizaje de estas técnicas. A partir de este momento la enseñanza de la lectura y escritura se convierte en actividad escolar ocasional, al margen de todo plan y preparación, sin objetivos claros y sin métodos definidos. El maestro parece suponer que, una vez superadas las primeras dificultades, el discente desarrollará por sí solo su capacidad lectora y escribana, como resultado del conjunto de las actividades escolares. Sin embargo, los resultados son muy otros.

Suponiendo que el escolar aprenda a leer comprensivamente, cosa que no siempre ocurre, en muy pocos casos será capaz de desarrollar, en tales circunstancias, aptitudes que le estimulen a leer, ampliar sus intereses y cultivar el gusto y la capacidad de goce lector, características, todas ellas, de gran importancia para asegurar un nivel razonable de eficacia en el uso de estas técnicas culturales. Tal vez pudiéramos rastrear en esta situación una de las causas del llamado analfabetismo por desuso, tan extendido en ciertos sectores de la sociedad española.

Se hace, pues, necesario plantearse en toda su hondura el problema de la programación de la enseñanza de la lectura y escritura, no sólo en sus primeras etapas, sino a lo largo de toda la escolaridad o, en su caso, durante todo el período que comprenda el curso de alfabetización en las campañas contra el analfabetismo.

Como decíamos en la lección anterior, al ocuparnos de los métodos de enseñanza, la lectura es una materia de contenido continuo e implicativo, y el progreso discente se realiza más en intensidad y profundidad que en extensión. Este hecho, ciertamente, dificulta el establecimiento de las distintas etapas de un programa de enseñanza, al tiempo que incrementa la necesidad de su estructuración. Para formar buenos lectores y asegurar, a su vez, el éxito en otras actividades discentes, la escuela debe enseñar a leer, desde los primeros balbuceos, en las cartillas, hasta los más elevados estadios que señalan los objetivos de tal enseñanza en la escuela. Pero esta enseñanza exige un plan que abarque todas y cada una de las etapas del proceso. El programa de lectura es tan importante en los estadios medios y finales como en los primeros. Es la lectura una materia demasiado compleja para confiar su aprendizaje a una serie de lecciones esporádicas, asistemáticas y sin relación entre sí. Dado el carácter implicativo de la lectura, las lagunas a que tal aprendizaje daría lugar imposibilitarían todo progreso efectivo, puesto que cada paso se apoya en el anterior y la ruptura de un eslabón significa el corte de la cadena, es decir, la paralización del avance discente.

El programa de lectura y escritura exige, a su vez, para su más perfecto desarrollo, diversas series de textos, cuadernos de ejercicios y materiales complementarios que cubran el proceso de aprendizaje

lector desde la escuela de párvulos al final de la escolaridad. Las cartillas como textos básicos deben ser continuados por otros libros, sin soluciones de continuidad, hasta cubrir todos los objetivos asignados a la enseñanza de la lectura en la escuela primaria o en los centros de alfabetización.

II. EL PROGRAMA DE LECTURA

1. Objetivos.

Al elaborar un programa para la enseñanza de la lectura, como para cualquier otro tipo de actividad, el primer paso consiste en establecer con claridad y precisión los objetivos que tal programa pretende alcanzar.

En nuestro caso hemos de distinguir, además, entre los objetivos de la lectura en cuanto instrumento que el hombre utiliza con una finalidad determinada y los objetivos puramente pedagógicos de su enseñanza.

1. 1. Entre los objetivos de la lectura, en cuanto técnica al servicio del hombre, cabe destacar los siguientes (1):

1. 1. 1. Resolver los problemas prácticos de la vida diaria (informativos, de comunicación, orientación, sanitarios, económicos, etc.).

1. 1. 2. Posibilitar un más perfecto conocimiento y comprensión del propio ambiente, tanto físico como social.

1. 1. 3. Cultivar las aptitudes y los ideales que hacen del hombre un miembro útil y honorable de la familia y de la sociedad.

1. 1. 4. Mejorar la comprensión de otros países, pueblos y épocas, incrementando así el interés por el mundo y su evolución.

---

(1) W. S. Gray: *La enseñanza de la lectura y escritura.* Unesco, París, 1957.

1. 1. 5. Ampliar el horizonte cultural y enriquecer la vida al poner de manifiesto la herencia cultural del hombre.

1. 1. 6. Desarrollar el placer y satisfacción de leer.

1. 2. En cuanto a los objetivos puramente pedagógicos de la enseñanza de la lectura, puede afirmarse que el propósito general de la instrucción lectora es ayudar al alumno (niño o adulto) a ser tan buen lector como sea posible. Este objetivo meramente formal sólo cobra significación al especificar su contenido, señalando con la mayor precisión en qué consiste o qué factores determinan el hecho de ser un «buen lector». En consecuencia, consideramos como metas de un programa de lectura adaptado a las actuales exigencias las siguientes:

1. 2. 1. Desarrollo de las técnicas básicas para interpretar los signos gráficos.

1. 2. 2. Desarrollo de la fluencia y comprensión lectoras.

1. 2. 3. Capacitación para utilizar intencionalmente el material impreso.

1. 2. 4. Adquisición de técnicas auxiliares de trabajo y estudio (lectura de mapas, interpretación de gráficas, etc.).

1. 2. 5. Desarrollo de actitudes que estimulen al lector a buscar información y referencias, cultivar su gusto lector y a ampliar sus intereses.

1. 2. 6. Desarrollo de la independencia lectora.

1. 2. 7. Desarrollo de la capacidad crítica: capacidad para distinguir entre hechos y opiniones del autor; propaganda y realidad.

1. 2. 8. Desarrollo de la aptitud para aplicar la lectura a problemas que se pretenden resolver.

1. 2. 9. Desarrollo de la habilidad para sacar conclusiones de lo leído.

Estos objetivos marcan siete direcciones del progreso lector que el programa habrá de seguir simultáneamente (2):

a) Hábitos y actitudes lectoras.
b) Reconocimiento de palabras.
c) Utilización eficiente del material impreso.
d) Comprensión lectora.
  d_1) Desarrollo de los aspectos básicos de la comprensión.
  d_2) Desarrollo de distintos tipos de comprensión.
e) Adaptación a las exigencias lectoras de las diversas asignaturas.
f) Ampliación de los intereses lectores y cultivo del buen gusto.
g) Perfeccionamiento de la lectura interpretativa oral.

2. Características del programa de lectura.

2. 1. El programa deberá estar constituido por una serie ordenada y sistemática de unidades didácticas variadas.
2. 2. Cada unidad deberá prever experiencias y entrenamientos que estimulen la lectura (motivación).
2. 3. Dado que los alumnos difieren en madurez intelectual y fondo experiencial, el programa habrá de ser lo suficientemente flexible para permitir la adaptación de métodos y materiales a tales diferencias (individualización).
2. 4. Deberá presentar las actividades lectoras, no como fines en sí mismas, sino como medios necesarios para alcanzar objetivos altamente significativos e interesantes para el sujeto (funcionalismo).
2. 5. Dada la alta correlación entre lectura, lenguaje y pensamiento, el programa deberá estimular el incremento de aptitud lingüística y la claridad conceptual y crítica.

---

(2) Brueckner y Bond: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.* Rialp, Madrid, 1962.

2. 6. El programa no puede limitarse a señalar lo que se debe leer, sino determinar también cómo debe ser leído.

2. 7. Las diversas etapas del programa se adaptarán a los distintos niveles madurativos de los alumnos.

2. 8. El programa deberá prever experiencias de preparación discente para cada uno de los niveles que señale.

2. 9. Deberá acentuar en todos los niveles los aspectos significativos e intencionales.

3. Tipos de experiencias que deberá incluir el programa de lectura.

Es muy importante que el programa de lectura resulte equilibrado con respecto a los distintos tipos de experiencias y actividades necesarios para lograr los objetivos que pretende la enseñanza. Estas experiencias pueden clasificarse en cuatro grupos fundamentales:

3. 1. Aquellas destinadas a mostrar al alumno la técnica lectora, es decir, cómo leer palabras, frases y unidades lingüísticas superiores. En conjunto constituyen lo que suele llamarse *programa básico de lectura.*

3. 2. Actividades concebidas para aplicar los conocimientos de lectura al aprendizaje de otras materias escolares.

3. 3. Experiencias diseñadas con finalidad recreativa y de perfeccionamiento personal.

3. 4. Actividades destinadas a ayudar al sujeto a superar los fallos y dificultades lectoras que obstruyen el progreso normal. Este tratamiento o terapéutica debe basarse siempre en los resultados de estudios diagnósticos tan completos como sea posible (lectura correctiva).

En síntesis, el programa de lectura debe satisfacer distintas necesidades e intereses varios. En consecuencia, requiere el empleo de muchos y diversos materiales (narraciones, material informativo, biografías, periódicos y revistas especialmente editadas para la escuela y centros de alfabetización, etc.).

4. Posibles etapas del programa de lectura.

Las distintas etapas de un programa de lectura para adultos analfabetos jalonan los diversos niveles de progreso hacia la meta final de la alfabetización funcional. Pretender describir con detalle cada una de las etapas del programa rebasa los límites asignados a esta lección. El bosquejo que ofrecemos a continuación representa simplemente uno de los posibles esquemas a desarrollar y especificar, si queremos ofrecer al maestro alfabetizador un instrumento útil de trabajo.

En primer lugar, el programa se divide en dos partes claramente diferenciadas, que corresponden a dos niveles lectores bien definidos: el *nivel instructivo* y el *nivel independiente.*

Se llama *nivel instructivo* a la etapa discente en que el alumno necesita para leer de la orientación, guía y supervisión constante del maestro. Al final de este período el escolar debe ser capaz de reconocer del 90 al 95 por 100 de las palabras en un texto sencillo referido a experiencias familiares.

El *nivel de lectura independiente* es la etapa discente en que el alumno es capaz de leer satisfactoriamente por sí mismo. El final de este período coincide con la alfabetización funcional, y la lectura se realiza ya sin movimientos de labios, sin señalar con el dedo, sin tensión, etc.; es decir, no aparecen los típicos signos de dificultad.

La lectura silenciosa se caracteriza por un relativamente alto grado de comprensión y por la ausencia de vocalización. La lectura oral es rítmica; la interpretación de los signos de puntuación, exacta; la pronunciación es correcta en el 99 por 100 de las palabras y el alumno consigue un tono conversacional. En síntesis, la lectura es fluida y el escolar está formando excelentes hábitos lectores.

Convencionalmente podemos identificar cada uno de los niveles lectores descritos con un curso de alfabetización, significando con ello que postulamos programas bienales de lectura para asegurar el éxito en cualquier campaña contra el analfabetismo. Cada uno de estos niveles podría subdividirse del siguiente modo:

Primer curso de alfabetización (nivel instructivo).

a) Preparación lectora. Etapa de prelectura. Experiencias varias.

b) Etapa inicial del aprendizaje propiamente dicho. Incremento del interés lector. Adquisición de un vocabulario visual mínimo además de las diversas combinaciones silábicas.

c) Lectura comprensiva de material simple. Interés por leer independientemente.

Segundo curso de alfabetización (nivel independiente).

d) Rápido desarrollo de las actitudes y aptitudes lectoras básicas. Consolidación de los hábitos implicados en la lectura oral y captación del significado en la silenciosa.

e) Etapa de adquisición e incremento rápido del poder y eficiencia lectores.

f) Independencia lectora.

III. EL PROGRAMA DE ESCRITURA

En el capítulo anterior afirmábamos que la escritura constituye un instrumento de importancia excepcional para el registro y comunicación de las ideas. Pero, en sí misma considerada, es una destreza de tipo motor que se desarrolla con la práctica, condicionada por el proceso madurativo del individuo. Por consiguiente, el aprendizaje de la escritura habrá, necesariamente, de realizarse a través de una evolución gradual, por etapas bien definidas, que lleven al alumno desde el garabato sin sentido del principiante a la forma gráfica más o menos perfecta del iniciado. Para hacer frente, pues, a las exigencias didácticas derivadas de las características del aprendizaje de la escritura resulta de gran utilidad el establecimiento de un programa adaptado a dichas características.

Tanto en la escuela primaria como en los cursos de alfabetización, el programa no debe limitarse a las primeras etapas del apren-

dizaje, confiando en que las restantes no precisan de planeamiento, porque el alumno desenvuelve su capacidad por sí mismo, tras un impulso inicial. Nada en la adquisición de una técnica tan compleja como la escritura puede, sin riesgo, ser dejado al azar. El programa de escritura señalará todos los niveles gráficos y las distintas actividades para alcanzar cada uno de ellos hasta conseguir el objetivo final.

1. Objetivos del programa de escritura.

Hemos de distinguir, como lo hacíamos al ocuparnos de la lectura, entre los objetivos de la escritura y los de su enseñanza, si bien es cierto que aquéllos condicionan a éstos en gran medida.

La finalidad general de la escritura es registrar de forma más o menos permanente las ideas y experiencias de los hombres y facilitar la comunicación de las mismas. La escritura, por tanto, tiende a satisfacer las necesidades de esta índole impuestas al individuo por las circunstancias en que actualmente se desenvuelve la vida humana.

En consecuencia, los objetivos del programa de enseñanza de la escritura serán:

1. 1. Automatizar el proceso gráfico hasta un nivel tal que permita al sujeto concentrarse totalmente en las ideas que desea expresar, sin preocuparse del trazado de los signos. Para ello es preciso conseguir con anterioridad:

1. 2. Despertar e incrementar el interés por la escritura.
1. 3. Ayudar a los sujetos a usar la escritura para satisfacer las necesidades prácticas de la vida diaria.
1. 4. Estimular cierto orgullo por el dominio de la técnica de la escritura.
1. 5. Estimular el deseo de intercambiar experiencias con otras personas y de autoexpresión.
1. 6. Fomentar las cualidades adicionales a la escritura, nece-

sarias para mejorar la situación económica y la eficacia social.

1. 7. Lograr en los alumnos una escritura clara, legible y razonablemente rápida.

En síntesis, desarrollar las destrezas escribanas básicas y capacitar al alumno para aplicarlas, como un instrumento para satisfacer las necesidades personales y sociales (funcionalidad).

2. Etapas del programa de escritura.

Es necesario ajustar el programa a la realidad. Esta nos muestra que la capacidad escribana se desarrolla a través de una serie de etapas hasta alcanzar la madurez. Cada fase plantea problemas específicos que requieren cuidadosa atención. He aquí una descripción esquemática de las mismas:

2. 1. *Etapa de preparación para la escritura.* Parece que la mayoría de los adultos requieren una preparación mental, física y emocional para aprender a escribir. Esto se consigue discutiendo el maestro con los alumnos sobre sus experiencias, sobre todo acerca de aquellas en que sintieron la necesidad de escribir y no pudieron satisfacerla. En conversación colectiva se habla de la necesidad y servicios que puede prestar el dominio de la escritura, etc. En sucesivas sesiones el maestro escribe el nombre de cada uno de los alumnos en la pizarra. Estos se fijan en los movimientos necesarios para escribir el suyo propio. Después escriben ellos mismos su nombre en la pizarra primero y más tarde en hojas de papel.

De esta forma empiezan a adaptarse a las exigencias del trazado de palabras, y en poco tiempo se ha-

llan preparados para comenzar el aprendizaje sistemático.

2. 2. *Etapa de adquisición de las técnicas básicas de la escritura.*

2. 2. 1. Primeros pasos en el aprendizaje, en que el sujeto va coordinando amplios movimientos del brazo, la mano y los dedos mediante la copia de palabras en grandes caracteres, tanto en el encerado como en papeles. Las palabras escricritas deben ser familiares al alumno.

2. 2. 2. Enseñanza sistemática partiendo de un tipo de letra sencillo, preferentemente *script*. Debe continuar el uso de grandes caracteres. En esta etapa puede ensayarse el análisis de las palabras en sílabas y letras, pero siempre volvienviendo a unirlas en otras palabras.

2. 3. *Etapa de transición de la letra «script» a la cursiva.* Es un momento crítico y el cambio ha de hacerse gradualmente. Es necesario un período intensivo de práctica y ejercitación para adaptarse a la nueva forma de escribir las palabras. Según Brueckner y Bond la complicación que supone la escritura simultánea de mayúsculas, minúsculas y números exige del maestro una atención especial en este período (3). Siguen los caracteres relativamente grandes.

2. 4. *Etapa de perfeccionamiento de la letra e incremento de la rapidez escribana.* Utilización de la escritura para satisfacer necesidades prácticas.

Las actividades gráficas se multiplican en este estadio. La escritura se usa ya como instrumento para el aprendizaje de otras materias escolares. Los alumnos comienzan a sentir la necesidad de perfeccionar la letra. La rapidez se incrementa sensiblemente. Los caracteres se van reduciendo paulatinamente.

---

(3) BRUECKNER Y BOND: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.* Rialp, Madrid, 1962.

IV. ATENCION A LOS NEOLECTORES

Para garantizar la alfabetización funcional y reducir al mínimo el riesgo de recaída en el analfabetismo, bien por desuso o bien por insuficiente preparación para el empleo eficaz de los conocimientos recién adquiridos, es altamente recomendable continuar prestando asistencia, durante cierto tiempo, a las personas liberadas de la ignorancia.

En orden a satisfacer esta necesidad insoslayable de seguir estimulando, dirigiendo y controlando las actividades culturales de los recientemente alfabetizados, podrían adoptarse las siguientes medidas, entre otras:

1. Establecimiento de un centro de producción de materiales para neolectores.
2. Establecimiento de un sistema eficaz de distribución de textos adecuados de lectura para el neoalfabeto.
3. Establecimiento de un plan general que garantice la oportunidad de progreso educativo sin limitación a todos los recientemente alfabetizados que demuestren especiales dotes e interés por la cultura.
4. Establecimiento y fomento de clubs, organizaciones y asociaciones en todo el ámbito nacional que ofrezcan un programa sugestivo de actividades de carácter cultural.
5. Suscripción gratuita, por un período limitado de tiempo, de los neolectores a alguna publicación periódica que se considere adecuada.
6. Incremento, sobre todo, de los centros de lectura y bibliotecas públicas, extendiendo la red hasta los más apartados rincones del país. Serán necesarios asimismo cambios estructurales y funcionales en nuestras bibliotecas.
7. Organización de cursos preprofesionales y de otro tipo por correspondencia, radio y televisión.

BIBLIOGRAFIA

BETTS, E. A.: «Estimating Reading Levels», *Kent State University Bulletin*, vol. XLII, número 12, diciembre 1954, Kent.

BRUECKNER Y BOND: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Rialp, Madrid, 1962.

DURRELL, D. D.. «Improvement of Basic Reading Abilities», *World Book*. Nueva York, 1940.

GRAY, W. S.: *La enseñanza de la lectura y escritura*. Unesco, París, 1957.

GRAY, W. S.: *Reading in the Elementary School*. 20th Yearbook. Parte II. National Society for the Study of Education. Univ. of Chicago, 3, 1949.

SAUTOY, P.: «Preparación de material de lectura para las personas que acaban de aprender a leer», *Boletín trimestral de Educación Fundamental*, vol. VIII, número 1, diciembre 1955. Unesco.

SCHONELL, F. J.: *The Psychology and Teaching of Reading*. Oliver and Boyd. Londres, 1951, 3.ª ed.

SHELDON, W. D.: «Are We Facing our Reading Problems?», *Kent State University Bulletin*, vol. XLIII, núm. 12, diciembre 1945, Kent.

WITTY, P.: «Developmental Reading Programs», *Kent State University Bulletin*, volumen XLI, núm. 12, diciembre 1953, Kent.

WITTY Y KOPEL *Reading and the Educative Process*. Ginn, Boston, 1939.

ČANEBAN, A.: «La alfabetización en Italia por medio de la televisión», *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, núm. 9, septiembre 1962, Madrid.

MINISTERY OF EDUCATION: *Further Education*. Panfleto núm. 8, 1947. Reimpresión 1954. Londres.

HELY, A. S. M.: «Nuevas tendencias de la educación de adultos». *Monografías sobre Educación*, IV, Unesco, París, 1963.

HOWES, H. W.: «Educación fundamental, Educación de adultos, Alfabetización y Educación de la comunidad en la región del Caribe», *Estudios y Documentos de Educación*, XV, Unesco, París.

«Indices de analfabetismo en algunos países», *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, núm. 8, junio 1961, Madrid.

LORENZETTO, A.: «Educación de adultos en el sur de Italia», *Boletín trimestral de Educación de Adultos y Jóvenes*, XIV, 2, Unesco.

MEAD, M.: «Los problemas de la Educación en nuestros días», *Boletín de la Junta Nacional contra el Analfabetismo*, núm. 8, junio 1961, Madrid.

UNESCO: *L'Analfabetisme dans le monde au milieu du XXe siècle*, París, 1957.

COMISIÓN DE LA REPÚBLICA POPULAR RUMANA PARA LA UNESCO: «Supresión del analfabetismo en la República Popular Rumana», *Boletín trimestral de Educación Fundamental*, X, 4, Unesco, 1958.

Asimismo se recomienda la lectura de los trabajos relacionados con el tema aparecidos en los números siguientes del *Boletín trimestral de Educación de Adultos y Jóvenes*, editado por la Unesco:

Vol. XII, núms. 2, 3 y 4, 1960.

Vol. XIII, núms. 1, 2, 3 y 4, 1961.

Vol. XIV, núms. 1 y 2, 1962.

Tercera Parte

MATERIAL DE ENSEÑANZA

TEMA 11. Cartillas para adultos y características que deben tener.

TEMA 12. Material usual y medios audiovisuales aplicados a la enseñanza de la lectura y la escritura.

TEMA 13. Conocimientos complementarios de los cursos de alfabetización.

TEMA 14. Pruebas de lectura y escritura.

TEMA 15. Aplicación y evaluación de las pruebas de lectura y escritura.

TEMA UNDÉCIMO

CARTILLAS PARA ADULTOS Y CARACTERISTICAS QUE DEBEN TENER

JUAN NAVARRO HIGUERA.

I. CONSIDERACIONES PREVIAS

Un verdadero instrumento de alfabetización es algo más que una cartilla y, por tanto, debemos considerar a ésta como una de las piezas que deben intervenir en esta obra de aprendizaje, sin concederle más valor del que debe tener, pero sin restar la menor importancia a su papel en el proceso de la enseñanza de la lectura.

Damos por descontado que para alfabetizar se necesitan las cartillas, pues, aunque el ideal sería disponer de otros elementos con menos sabor escolar, la realidad nos demuestra que, en todos los casos en que se trata de enseñar a leer a los adultos, hay que recurrir a los silabarios, adaptados o no a las exigencias metodológicas que reclama esta clase de alumnos.

Todo maestro que tenga una función alfabetizadora debe poseer algunas ideas acerca de las condiciones que han de reunir las cartillas, pues, aunque este material bibliográfico suele considerarse como algo elemental y sin importancia, es tal vez el más difícil de preparar, como veremos en las siguientes páginas.

El hecho de que se prodiguen tanto los autores de cartillas no revela otra cosa que una falta de información y un exceso de buena voluntad.

Vamos a tratar de cómo deben ser las cartillas para los adultos. Muchas de sus características coinciden con las que deben tener las destinadas a los niños; otras tienen un carácter especial, como iremos observando.

En general podemos aceptar las siguientes consideraciones que afectan a las características que debe poseer este tipo de material:

«1. Facilidad de aprendizaje, basada en un orden gradual y conveniente de los elementos que permitan dominarlos, repetirlos y practicarlos.

»2. Contenido significativo, que habrá de lograrse mediante la selección de elementos que interesen a los educandos y que les permitan adelantar en el aprendizaje de la lectura de corrido.

»3. Apariencia atractiva, lograda mediante una presentación que se adapte a las normas pedagógicas, al gusto de los educandos y a las posibilidades económicas» (1).

Además, hemos de tener en cuenta:

1.° Que la estructura de las cartillas depende, en gran parte, del método que haya seguido el autor, pues es evidente que han de observarse diferencias entre las que tienen bases sintética, analítica o mixta.

2.° Que estas diferencias no impiden el que puedan aceptarse algunos principios básicos aplicables a cualquier clase de cartilla.

3.° Que la preparación de una cartilla o método de alfabetización es una tarea compleja que exige un meditado estudio y, cuando sea posible, la colaboración de varios especialistas: lingüista, pedagogo, sociólogo y experto en publicaciones.

4.° Los fallos principales en las cartillas suelen consistir en ser demasiado difíciles o confusas, aburridas y poco atractivas.

Vamos a analizar de modo especial los aspectos de las cartillas agrupados en:

Caracteres generales;
Caracteres funcionales, y
Caracteres materiales.

---

(1) NEIJS, KAREL: *Las cartillas de alfabetización*. Unesco, 1961, pág. 48

II. CARACTERES GENERALES

Una cartilla debe invitar al educando a servirse de ella, ha de estar realizada de acuerdo con sólidos principios pedagógicos y ha de ser susceptible de una aplicación fácil y cómoda. De aquí que hayamos de apreciar en ellas los siguientes caracteres:

1.° CARACTERES MOTIVADORES.

Un método de lectura «motiva» al que lo emplea por algunas, entre otras, de las siguientes razones:

a) *Rapidez.*—Para que el alumno se anime al ver fructificar su esfuerzo. Respecto a la rapidez hemos de observar lo siguiente:

Rapidez no quiere decir precipitación, sino marcha sensiblemente progresiva. Los «métodos relámpago» son inaceptables por muchas razones.

En el proceso de aprendizaje de la lectura se necesita un *tempo* mínimo para asimilar los contenidos y conseguir que la lectura mecánica se convierta en hábito. Querer reducirlo es peligroso.

El tiempo que se considera como término medio para la alfabetización de adultos es el de unas cien horas de clase. No obstante, en bastante casos este módulo puede reducirse.

b) *Interés.*—El educando se interesa por la cartilla, principalmente, por los siguientes motivos:

Si el desarrollo de los ejercicios responde a una presentación gradual, sencilla y fácil de captar.

Si el alumno puede apreciar periódicamente los progresos conseguidos. Nada anima tanto a quien tiene prisa por aprender a leer como el comprobar que es capaz de interpretar expresiones con significado, aunque éstas sean muy sencillas.

Si los textos presentados se acomodan a los intereses de la edad, huyendo de puerilidades y de ejercicios abstractos.

c) *Eficacia.*—Para que una cartilla sea considerada como buena no basta con que el alumno interprete de manera aceptable sus contenidos. Es necesario, ante todo, que posea estas dos características:

Fijeza de lo aprendido, para no recaer en un analfabetismo de retorno, consecuencia inevitable de muchos procedimientos de alfabetización.

Fácil paso a la utilización racional del instrumento adquirido, poniendo al alumno en condiciones de alcanzar con cierta seguridad la *alfabetización funcional* (2).

2.° Caracteres fundamentales.

La bondad de una cartilla radica —más que en ciertas ingeniosidades que muchas veces pretenden adobar la enseñanza con un afán seudodidáctico— en la aplicación que tengan a través de ella ciertos principios pedagógicos que, siendo básicos en toda acción docente, suelen olvidarse muchas veces. Señalaremos solamente cuatro:

a) *Apoyo psicológico.*

La cartilla ha de responder a ciertos factores de índole psicológica, como los siguientes:

Factores afectivos, que predisponen o indisponen al alumno hacia la tarea que ha de realizar. Proceden, en gran parte, de aquellos caracteres, algunos ya mencionados, en orden al estímulo por la rapidez, sugestión de los temas, temor a la puerilidad, respeto a manifestar sus dificultades en el aprendizaje, etc.

Factores intelectuales, que corresponden a la aplicación de las

(2) «*Alfabetización funcional* es la capacidad para participar eficazmente en todas aquellas actividades que entraña el conocimiento de la lectura y que normalmente se esperan de un adulto instruido en su comunidad» (Gray, W.: *La enseñanza de la lectura y de la escritura.* Publicación de Unesco, pág. 185).

funciones específicamente intelectivas al proceso de aprendizaje. Los adultos poseen una madurez mental superior a la de los niños y, por tanto, pueden seguir una marcha diferente a la que es habitual con los pequeños. Aquéllos permiten un proceso más rápido, el prescindir de recursos lúdicos, la observación reflexiva de ciertos detalles que en los niños no es posible...

Es decir, nos encontramos con un sujeto que ofrece perceptibles diferencias intelectuales con el escolar ordinario. De aquí que las cartillas para adultos hayan de ofrecer una estructura en consonancia con estos factores.

Factores sensoriales, que han de tenerse muy en cuenta al objeto de que los contenidos de aprendizaje se ofrezcan de modo repetido, variado y combinado a través de las vías óptica y auditiva. El impacto que se haga sobre estos dos sentidos —en algunos casos puede añadirse el táctil— tiene decisiva importancia.

b) *Base activa.*

Es un principio universalmente reconocido y válido para nuestro caso. Una cartilla no ha de ser un registro en el que el educando repite mecánicamente los signos que va aprendiendo. En ella ha de haber ejercicios que obliguen al sujeto a poner en juego sus fuerzas mentales y le permitan resolver de por sí las situaciones nuevas que se ofrezcan.

c) *Autodidactismo.*

Las condiciones en que se desenvuelve la alfabetización de los adultos hace aconsejable el que las cartillas posean medios para el trabajo autodidáctico. Una cartilla que exija una constante atención del maestro no es muy adecuada para tareas de este tipo. Lo ideal es que, tras la acción docente —que no pretendemos eliminar, sino reforzar—, el educando quede en condiciones de continuar el trabajo por su cuenta en virtud de los resortes que le ofrezca la propia cartilla.

Las condiciones para una cartilla de carácter autodidáctico se expresan en el siguiente párrafo:

«Una cartilla concebida para uso individual ha de ser más voluminosa que la que se emplee principalmente en clase, ya que habrá de contener ejercicios y material práctico que de otra forma daría el maestro en la clase. La estructura de las lecciones se modificará, por cuanto:

»1. Habrán de ser breves, y tanto su extensión como la progresión de los elementos aumentarán muy lentamente, ajustándose a una disposición estrictamente uniforme de los elementos, de modo que una vez comprendidos no se produzcan confusiones; además deberán contar con muchas lecciones de revisión.

»2. Se utilizarán ilustraciones que sirvan de clave para comprender la relación básica entre el sonido y el símbolo. Por ejemplo, la vocal «i» será representada como saliendo de la boca de un conejo que ha sido cogido por un perro. Luego habrá que reconocer esa vocal en breves palabras clave ilustradas.

»Una cartilla ofrece relativamente pocas posibilidades de aprendizaje para un autodidacto. Por lo general habrá que explicar al alumno, al menos, las cinco primeras lecciones, y ayudarle ulteriormente si encuentra dificultades. La mejor ayuda para un autodidacto que utiliza una cartilla son los costosos discos de gramófono; también se pueden utilizar juegos a base de palabras y otros medios auxiliares y un curso radiofónico solucionará múltiples problemas locales de enseñanza» (3).

d) *Auxilio de recursos complementarios.*

Ya hemos indicado que la cartilla no puede ser el único elemento que se utilice para la alfabetización. Maestro que se limite a «tomar la lección» en el silabario condena su trabajo a la monotonía y a la ineficacia. Sin negar valor a esta parte de la tarea alfabetizadora, es necesario destacar el hecho de que, tanto para la economía del

(3) NEIJS, KAREL: *Op. cit.*, pág. 95.

aprendizaje como para la firmeza de nociones adquiridas, es necesario que el educando reciba los contenidos que ha de aprehender a través de diversas vías, con lo que sus efectos se asocian y potencian.

Es probable que muchos piensen que con ello se complica la tarea escolar y que sólo podrá apelar a estos múltiples recursos el maestro que disponga de medios y de tiempo. Nos permitimos hacer la afirmación de que, si recomendamos esto, no es por un afán de pretendida erudición, sino por haber comprobado suficientemente el valor de los efectos combinados. No es perder tiempo, sino ganarlo; no es derrochar energías, sino economizarlas; no es diversificar la atención del alumno, sino concentrarla.

Maestro que sepa combinar los elementos de trabajo que se indican obtendrá de su labor una mayor productividad, según se expresa en términos de economía.

Como en el capítulo siguiente vamos a tratar en especial de cada uno de estos recursos complementarios, vamos a indicar aquí solamente cuáles son los que se consideran como más importantes:

El *encerado,* de cuyo constante y hábil manejo pueden obtenerse notables resultados.

Los *carteles,* que, realizados con criterio actualizado, pueden prestar una valiosa ayuda.

Las *tarjetas* y *fichas,* que pueden adoptar diversas estructuras y son eficacísimas por su manejabilidad, baratura y multiplicidad de combinaciones a que se pueden prestar.

Las *lecturas adjetivas,* que son aquellos materiales de lectura que, fuera de los ejercicios sistemáticos de la cartilla, permiten al alumno reforzar sus adquisiciones y ejercitarse en la interpretación de expresiones con significado.

3.° Caracteres aplicativos.

Una cartilla no sólo ha de ser buena en cuanto a sus cualidades intrínsecas. Para que pueda ser considerada como eficiente es ne-

cesario que, además, pueda ser utilizada adecuadamente por los maestros. Un instrumento perfecto que sea difícil o complicado de manejar pierde gran parte o casi el total de su virtualidad.

En relación con este aspecto de la cuestión hemos de señalar las siguientes exigencias:

a) Claridad en la estructuración, para que el maestro, ante la disposición de sus elementos, capte cuál es la esencia metodológica del instrumento.

b) Flexibilidad para que el aplicador pueda adaptarla a sus peculiaridades. Cartilla basada en procedimientos muy rígidos o que exijan una especial disposición no es muy aconsejable para acciones como la que venimos considerando.

c) Difusión sencilla del proceso de capacitación. Teniendo en cuenta que los maestros que han de actuar en las campañas de alfabetización se encuentran repartidos sobre áreas muy extensas, es absolutamente necesario que el manejo de las cartillas —como cualesquiera otros medios a emplear— pueda adquirirse sin necesidad de apelar a procedimientos de capacitación muy laboriosos.

III. CARACTERES FUNCIONALES

Son aquellos que se refieren a los elementos que constituyen los contenidos esenciales de la cartilla, a la forma de presentación de éstos y la calidad de los ejercicios a que dan lugar. Podemos considerar los tres grupos de factores siguientes:

1.º Factores léxicos.

Las letras, las palabras, las frases, las lecturas que constituyen la materia básica de las cartillas han de ser elegidas, presentadas y combinadas de acuerdo con unas normas determinadas por la técnica de la alfabetización. Anotamos a continuación las condiciones que pueden considerarse como básicas.

a) *Vocabulario funcional y reducido.*

La metodología actual rechaza aquellos repertorios de palabras incongruentes, enrevesadas y de difícil pronunciación con que los viejos autores de silabarios llenaban las páginas de éstos tratando de buscar variadas aplicaciones a las combinaciones de letras que pretendían enseñar.

Se ha comprobado que es mucho más eficaz para el aprendizaje el utilizar solamente palabras sencillas, del léxico habitual y formadas por fonemas de emisión simple. Estas palabras se repiten en contextos diferentes y, en virtud de esta reiteración tan asequible, se consiguen unos efectos mucho más eficaces.

La primera tarea que ha de efectuar el autor de una cartilla es buscar un repertorio de palabras que reúnan las condiciones antes apuntadas para que ellas sean las que constituyan el material de los ejercicios.

«El vocabulario de una cartilla debe incluir unas 250 palabras de las más frecuentes en la conversación diaria de los adultos, más cerca de 50 palabras adicionales, necesarias para expresar un contenido interesante» (4). Es decir, que unas 300 palabras, bien seleccionadas, pueden permitir un perfecto aprendizaje de la lectura.

b) *Presentación de las letras.*

Las letras son símbolos básicos, representen inequívocamente o no a los fonemas. Sus funciones principales en el proceso de la enseñanza son:

1. El saber reconocer las letras con toda facilidad constituye la base de la mecánica de la lectura.

2. Las letras constituyen el mejor medio de explorar nuevas palabras que el alumno no reconoce a simple vista. Esto, naturalmente, se aplica en particular a los idiomas fonéticos; en ese caso los ejercicios de reconocimiento de las letras por separado pueden

(4) GRAY, W.: *Op. cit.*, pág. 302.

ser útiles si se les aplica con habilidad, a pesar de lo desacreditado que está el método alfabético.

Tanto si se trata de métodos sintéticos como de métodos analíticos los signos de las letras han de ir presentándose de acuerdo con ciertas reglas, algunas de las cuales damos a continuación:

Téngase en cuenta que las letras no deben presentarse nunca aisladas, sino integradas en palabras sencillas que las contengan.

Una de las razones para determinar el orden de presentación de las letras es la frecuencia con que éstas se utilizan en el idioma. No obstante, pueden existir otras razones que modifiquen este criterio.

No deben presentarse juntas las letras que puedan confundirse por su estructura («b» y «d»; «n» y «m»; «r» y «z»...).

Considerar como casos especiales las letras que tienen dos valores fonéticos («c», «k» y «q»; «j» y «g»; «b» y «v»...).

Presentar las vocales al principio.

Ofrecer las combinaciones en que las letras se presentan en orden CV (consonante-vocal) antes que las producidas en orden VC (vocal-consonante), por ser más fácil de aprender el primer caso (5).

c) *Presentación de sílabas.*

«Las sílabas son elementos básicos para la enseñanza de la lectura en el alfabeto latino. Sus funciones son las siguientes:

»1. Son unidades pequeñas, fáciles de aprender, que se pueden trasladar fácilmente de lugar y que, en general, se reconocen fácilmente, aun cuando se hallen «rodeadas de elementos extraños», en una nueva palabra o frase. Ayudan a reconocer las palabras, lo cual es muy importante, ya que la palabra es el «elemento básico del significado». Las sílabas facilitan, pues, la asociación sonido-símbolo-significado, factor fundamental en la alfabetización.

»2. Son elementos de construcción lógica: las palabras se dividen en sus sílabas, y éstas pueden ser inmediatamente empleadas

(5) NEIJS, KAREL: *Op. cit.*, págs. 54 y 69.

para formar nuevas palabras. Posiblemente se satisface así al mismo tiempo una cierta necesidad psicológica de constructividad y un instinto de creación y artesanía, presentes en la inteligencia del adulto.

»3. Se prestan fácilmente a ser utilizadas como marcos para los ejercicios de deletreo; por ejemplo, cinco vocales con una misma consonante: *ba, be, bi, bo, bu.* También pueden enseñarse las sílabas cambiando la consonante inicial, como: *on, bon, ton, mon,* etc.»

La presentación de sílabas debe hacerse, según el autor que venimos citando, del siguiente modo:

«1. Deben elegirse en primer lugar aquellas que son necesarias para la formación de palabras y frases.

»2. Las sílabas CV, es decir, sílabas abiertas, son más fáciles de aprender que las cerradas (VC), pero estas últimas también deben ser empleadas, aunque sea un poco más tarde, para evitar que el alumno se acostumbre demasiado a las sílabas abiertas.

»3. Las palabras clave ilustradas constituyen una buena base para la introducción de sílabas. La sílaba inicial puede ser destacada, a fin de hacer ejercicios con ella y utilizarla para constituir nuevas palabras» (6).

d) *Presentación de palabras.*

La palabra es, desde el punto de vista, psicológico, el elemento más simple para el arranque en la enseñanza de la lectura. El hecho de que los procedimientos ideovisuales no se hayan generalizado —por razones que no es necesario enumerar— ha producido la pervivencia de los sistemas literal y silábico y, como consecuencia, el desaprovechamiento de las palabras como materiales básicos para el aprendizaje de la lectura.

No siendo propio de este lugar el juicio acerca de los valores del método, nos limitamos a destacar la trascendencia que tiene el tomar a la palabra como punto de partida, incluso en las cartillas que tengan un carácter sintético.

(6) NEIJS, KAREL: *Op. cit.*, págs. 56 y 73.

Las palabras que deben utilizarse en una cartilla son las que responden a las siguientes exigencias:

«1. Las palabras que indican conceptos físicos. Su significado es concreto, pueden ser utilizadas fuera del contexto de la frase, se recuerdan fácilmente y su introducción no presupone un elevado nivel de comprensión en los alumnos.

»2. Las palabras que indican conceptos abstractos. Requieren una explicación y tienen mucho menos valor desde el punto de vista de su utilización en una cartilla que las del primer grupo.

»3. Palabras constructivas, que se necesitan para la sintaxis, es decir, para que las palabras formen frases. No pueden ser empleadas fuera del contexto. Su introducción es fundamental para poder leer de corrido incluso una frase muy sencilla» (7).

Palabras clave.—En todo silabario tienen singular importancia. Respecto a ellas escribe el experto que hemos mencionado:

«Son palabras que, en general, van ilustradas por un dibujo, están colocadas en un lugar destacado y reúnen las condiciones necesarias para facilitar la enseñanza, ya sea de una o más letras de una cierta sílaba o de la palabra misma (que será utilizada luego en una frase). Las palabras clave son, a la vez, el punto de partida y el punto de referencia de una lección, clave para lo que sigue y clave para la referencia. Muchas veces simboliza el tema de una lección» (8).

Criterios de selección.—Los más importantes son los que se indican a continuación:

1. Significado: Debe ser claro e interesante, y conviene que las palabras correspondan en gran medida al lenguaje cotidiano.

2. Productividad: Deberán seleccionarse palabras que permitan la construcción rápida de unidades más importantes, tales como frases y narraciones.

---

(7) NEIJS, KAREL: *Op. cit.*, pág. 58.
(8) NEIJS, KAREL: *Op. cit.*, pág. 59.

3. Longitud y forma: Al principio las palabras deben ser cortas, de no más de cuatro letras, pero poco después conviene introducir palabras más largas para que el lector se vaya acostumbrando. La forma de las palabras debe contener algún rasgo distintivo, como por ejemplo, letras que sobresalen. Las palabras de una misma longitud y forma similar tienen un parecido que desconcierta a los principantes.

4. Estructura fonética: Las primeras palabras deben ofrecer contrastes en la pronunciación y una combinación consonante-vocal apropiada (por ejemplo, CV y CVCV).

5. Facilidad de ilustración: Conviene que las primeras palabras se presten fácilmente a la ilustración.

6. Facilidad de escritura (9).

e) *Presentación de frases y oraciones.*

— Desde muy pronto debe comenzarse la introducción de frases y oraciones entre los materiales de lectura. A estos efectos distinguimos entre frase y oración. La primera comprende varias palabras sin incluir ningún verbo; la segunda posee uno o más verbos.

— Las frases pueden formarse en seguida a base de enlazar las palabras mediante partículas. Ejemplos de frases pueden ser las siguientes:

Mi mano y tu pie.
El carro y el auto.
La mesa y la silla.
El gato pequeño.
La casa de Pepe.

— Las oraciones permiten una mayor potencia expresiva. En ellas el sujeto ha de captar un mensaje con significado más complejo.

Antonio sale de su casa.
Va a la calle de su amigo Paco.

(9) NEIJS, KAREL: *Op. cit.*, pág 74.

Allí ve a José que pasea solo.

Las precedentes oraciones, que además tienen un enlace entre sí, expresan pensamientos que necesitan una mayor capacidad interpretativa del sujeto. Conviene presentarlas así, huyendo en lo posible de esas expresiones inconexas y de significación abstracta que tanto abundan en los silabarios.

En los métodos de base global pura se toman la frase o la oración como puntos de partida para el aprendizaje. Desde los puntos de vista psicológico y locutivo la oración es la unidad lingüística primaria, lo que justifica su adopción. Pese a ello, estos procedimientos tienen pocos seguidores por la dificultad de aplicación que encierran.

Respecto al empleo de oraciones es interesante lo que dice el señor Neijs:

«Aun cuando el método utilizado sea estrictamente sintético, las oraciones deberán ser introducidas lo antes posible y tan pronto como sea posible construir frases con los elementos que ya se conocen, es decir, hacia la cuarta o quinta página. Las oraciones no deberán ser abstractas o artificiales, sino procedentes del idioma hablado o en forma de refranes o dichos corrientes.

»Para conseguir que las oraciones sean fáciles o interesantes deberán incluir nombres concretos y de fácil representación gráfica, verbos que expresen acción y el menor número posible de palabras funcionales.

»Otro problema que debe tomarse en consideración es el de la longitud de las oraciones: 1.°, en las primeras seis o siete lecciones las oraciones no deben exceder de un renglón impreso; 2.°, el número de palabras que contengan debe ser limitado, pasando de un máximo de cuatro en las lecciones iniciales a un máximo de diez en el primer período de lectura suplementaria.

»Tan pronto como puedan formarse dos oraciones ligadas entre sí de manera coherente podrá incluirse una narración, que puede consistir en dos o tres frases que continúen y desarrollen un mismo pensamiento» (10).

(10) NEIJS, KAREL: *Op. cit.*, págs. 80 y 81.

f) *Presentación de narraciones.*

En el apartado anterior hemos presentado una narración al poner ejemplos de oraciones. Es una narración simple, pero todavía las puede haber más sencillas. Basta con que dos oraciones tengan una conexión entre sí.

Las narraciones deberán introducirse en las cartillas lo antes posible, pues dan al educando, especialmente al adulto, conciencia del valor de lo aprendido. Nada hay tan motivador como el comprobar cómo se ha logrado la capacidad para interpretar textos escritos.

En relación con la presentación de narraciones debemos exponer:

— Se incluirán desde las primeras lecciones, tan pronto como sea posible formarlas con los elementos aprendidos.

— Serán formadas al principio por dos o tres oraciones de tres o cuatro palabras, para ir aumentando sin pasar de seis o siete oraciones ni de ocho o diez palabras.

— Las narraciones no deberán ser abstractas; habrán de resultar interesantes para los alumnos y comprenderán nombres concretos que puedan representarse fácilmente con dibujos. Los verbos habrán de ser preferentemente de los que expresan acción.

— Cada oración o unidad de expresión deberá escribirse en un renglón para que el educando pueda ir tomando conciencia de cada uno de los pensamientos expresados, cosa que se facilita mucho al encontrarlos separados materialmente por su colocación en distintas líneas.

— Es muy conveniente que la narración tenga uno o varios dibujos alusivos a lo que en ella se expresa. El alumno encuentra en tales dibujos la confirmación de lo que lee y se anima mucho al ver que ha sabido interpretar en el lenguaje abstracto de lo escrito aquellas mismas ideas de que le hablan las figuras.

— La presentación, al principio, de narraciones formadas por varios dibujos con un breve pie tiene una eficacia muy digna de tomarse en consideración (11).

---

(11) NEIJS, KAREL: *Op. cit.*, págs. 60 y 80.

2.° Factores metodológicos.

Dentro de ellos vamos a considerar los que hacen referencia a la progresión de los elementos, a ciertos factores generales en la selección de elementos y a la comprobación de adelantos. Siendo la metodología de esta técnica algo que afecta más al modo de operar el maestro que a las características de las cartillas, nos limitamos a las breves indicaciones que van a continuación.

a) *Introducción progresiva de elementos.*

Condensar en pocas líneas un aspecto tan importante como el que expresa el enunciado nos ha de obligar a dejar sin tratar muchas cuestiones que afectan a algo tan fundamental como la graduación de la cartilla.

Podemos considerar como esencial lo siguiente:

— Deben estudiarse qué elementos son los más sencillos de captar por los alumnos para colocarlos al principio, aunque ello rompa muchas veces la línea lógica a que estamos acostumbrados.

— Se fraccionarán en lo posible las dificultades. Por ejemplo, el aprendizaje de los signos implica un trabajo de la memoria visual para grabar su figura, un proceso mental simple de asociación entre la grafía de los signos y su traducción fonética y una actividad de ideación al relacionar los signos gráficos y orales con lo que representan. Una buena cartilla será la que separe estos tres momentos y permita que el alumno los vaya superando de un modo sucesivo.

— La presentación de palabras nuevas se hará al ritmo de tres o cuatro por lección. Dar más palabras induce a confusión. Entendamos por palabras nuevas las que son clave de ejercicios, pudiendo darse algunas más cuando se trata de vocablos derivados de los anteriores.

— Las palabras presentadas se repetirán en lecciones sucesivas, procurando que vayan en contextos distintos. Se considera que cada palabra debe repetirse unas cinco veces.

Las normas de carácter general que deben ser observadas para la introducción progresiva de elementos han sido señaladas por Karel Neijs:

«1. Los elementos deben ser introducidos gradualmente.

»2. Debe haber repetición, revisión y comprobación.

»3. Los primeros elementos deben ser muy sencillos, pero no a tal punto que aburran al lector; más apropiado es decir que deben ser naturales, idiomáticos y con significado y al mismo tiempo de estructura sencilla.

»4. Los primeros elementos deben diferenciarse claramente por su apariencia; por ejemplo, deben presentarse letras de formas distintas.

»5. Debe permitirse una cierta independencia en la lectura, mediante los adecuados ejercicios de reconocimiento de palabras y sílabas.

»6. Debe facilitarse la lectura de corrido, utilizando pequeños grupos de oraciones cortas que sirvan de modelos» (12).

b) *Factores generales de selección de palabras.*

Al tratar de los factores léxicos ya indicamos algo relativo al valor de las palabras como elementos del aprendizaje. Teniendo en cuenta que la palabra, cualquiera que sea el método adoptado, tiene una importancia decisiva, vamos a indicar cuáles son los criterios que deben determinar su inclusión en una cartilla.

— La *frecuencia* con que las palabras se presentan en el lenguaje corriente es factor primordial para su adopción como material de aprendizaje. Es evidente que tiene mucha más virtualidad el que el educando emplee sus energías en aprender términos con los que se va a encontrar constantemente que el esforzarse ante palabras —mu-

(12) NEIJS, KAREL: *Op. cit.*, pág. 65.

chas veces de dificultosa estructura— que en raras ocasiones tendrá oportunidad de leer.

— Los *principios pedagógicos* tienen un indudable peso en la selección de palabras, las cuales deberán reunir las siguientes condiciones:

Fáciles de distinguir visualmente por su longitud y por su forma.
Fáciles de pronunciar.
Fáciles de escribir.
Fáciles de representar figurativamente.

Además habrán de considerarse los siguientes aspectos:

Que las mayúsculas se enseñen desde un principio en las palabras que deban llevarlas.

Que los signos de puntuación se incluyan progresivamente en textos que los requieran.

— El *factor de productividad,* entendiendo por tal la medida en que las palabras puedan servir para formar frases y expresiones idiomáticas naturales. Más que la frecuencia con que se utilizan importa el que las palabras permitan crear nuevas combinaciones.

— El *factor ambiental,* obligado por la necesidad de servirse en muchos casos de términos propios del lugar en que se realiza la alfabetización. Este factor es difícil de observar cuando se trata de cartillas preparadas para áreas geográficas muy amplias (13).

c) *Comprobación del adelanto.*

Interesa mucho que el maestro y el alumno comprueben el progreso realizado. Aquél necesita calibrar los avances y éste debe poseer evidencia de los niveles que va superando. Estas razones abonan la conveniencia de que, aparte de las pruebas de carácter examinador que se indican en los capítulos correspondientes de este libro, las cartillas contengan algunos ejercicios que sirvan para testificar el adelanto experimentado en el aprendizaje. Tales ejercicios, con el carácter de pruebas, pueden tener diversas funciones.

(13) NEIJS, KAREL: *Op. cit.,* pág. 63.

— Pruebas iniciales, para apreciar la disposición lectoral del sujeto. Pueden tener un valor decisivo en el momento del fichaje de los analfabetos y su estructura puede ser diversa. La serie I de las pruebas confeccionadas por la Junta Nacional contra el Analfabetismo tiene, principalmente, esta función. Las pruebas de madurez lectora, de Laurenço Filho (*test* ABC), son las más características sobre este particular (14).

— Pruebas intermedias, que permitan determinar si el educando ha ido venciendo los diversos escalones que presenta el proceso de enseñanza comprendido en cada cartilla.

— Pruebas finales, para conocer si los sujetos han alcanzado los niveles de «alfabetización elemental» y «alfabetización funcional» (15).

3.° Factores estructurales.

Corresponden a un orden de cuestiones de indudable interés que han de ser valoradas, entre las que destacan las relativas a los asuntos que han de tratarse, a las ilustraciones y al estilo de la escritura.

a) *Elección de los asuntos.*

Una de las condiciones que se han estimado como básicas —y que para muchos es la única nota diferencial de la educación de adultos— es la de evitar temas de carácter pueril. Fácilmente se comprende la justificación de este argumento, que afecta a un principio importante, aunque no tanto como se suele creer.

Tiene también trascendencia la elección temática de elementos según el papel que pueden desempeñar en el aprendizaje. Este papel puede referirse a:

(14) Puede verse este *test* en *Bordón*, núm. 43, pág. 207, reproducido en un artículo de A. del Pozo y C. Andrés. Véase Gray: *La enseñanza de la lectura y escritura*, pág. 98.

(15) Neijs, Karel: *Op. cit.*, pág. 11.

Captación de los signos.

Reconocimiento de los mismos.
Afianzamiento de los signos captados.
Aplicación a nuevos contextos...

El tono ambiental de los textos ya hemos indicado que es conveniente que se destaque, aunque en muchos casos no sea fácil conseguirlo. Pero más importancia que la identificación de los motivos con las circunstancias rural, suburbial, pesquera, minera, etc., que puedan afectar a los usuarios de las cartillas, tiene el que los textos sean propios para miembros de unos ámbitos culturales muy limitados, pues las diferencias, en cuanto a la asimilación de conceptos, más se establecen entre las distintas capas culturales, consideradas según planos horizontales, que entre sectores diferenciados por su condición geográfico-laboral.

La inclusión de lecturas suplementarias que refuercen el papel de los ejercicios básicos es un requisito indispensable en una cartilla moderna.

b) *Combinación de dibujos y textos.*

Las cartillas deben poseer abundante y adecuada ilustración, que no tiene un papel secundario de adorno o distracción. El dibujo puede ser el factor capital para la efectividad de una cartilla si se utiliza en ella de un modo funcional y con sentido pedagógico.

El dibujo es un lenguaje gráfico universal, que es la mejor apoyatura para poder interpretar los signos abstractos de las letras.

Respecto a las ilustraciones podemos decir desde el punto de vista didáctico:

Dan significado a las palabras.
Ayudan al lector a identificarlas.
Tienen efecto motivador.

c) *Forma y estilo de la escritura.*

Las expresiones que contenga una cartilla, tanto si es para niños

como si se destina a los adultos, deben ser de estructura gramatical simple y poseer un estilo bello dentro de la simplicidad propia del caso.

Las siguientes anotaciones pueden ser indicativas:

— Empleo de oraciones simples en construcción regular (sujeto, verbo y complementos).

— Utilización de oraciones que expresen acciones o pensamientos muy concretos que no exijan una segunda operación mental para ser comprendidas.

— Sucesión ordenada de los pensamientos, dándoles una secuencia lógica.

— Estilo sobrio, ajustado a las posibilidades del vocabulario adquirido, pero siempre correcto y con la mayor belleza que pueda alcanzar.

— Empleo de expresiones populares (refranes, coplas, aforismos...), cuando no incurran en lo chabacano.

— Estilo variado, natural, claro, interesante, entretenido...

— Evitar el empleo de metáforas y de frases con sentido figurado (16).

IV. CARACTERES MATERIALES

Son los que se refieren a las condiciones de presentación de la cartilla en cuanto se consideran como material impreso. Respecto a ellos debemos enumerar los siguientes:

1.° Formato y cubiertas.

Las cartillas de tamaño grande se prestan a una mejor disposición del contenido, pero no son recomendables para los adultos. Los tamaños 13 por 18 cm., 16 por 21 cm. y 17 por 24 cm. son los que se estiman como más adecuados.

---

(16) Gray, W.: *Op. cit.*, pág. 302.
Neijs, Karel: *Op. cit*, pág. 62.

Esta clase de publicaciones no debe tener muchas páginas. Es preferible hacer varias cartillas, lo que supone un estímulo para el educando.

Pudieran presentarse en estructura distinta a la habitual. Por ejemplo, en hojas sueltas para cada lección, coleccionadas en algún archivador.

Es conveniente la publicación de *precartillas*, en las que se incluyen ejercicios preparatorios, que se estimen deban preceder a la iniciación formal de la enseñanza de la lectura.

Las cubiertas deben ser resistentes, con dibujos que se diferencien de los de los libros infantiles y con un título sugestivo e interesante, huyendo de aquellas denominaciones demasiado abstractas o demasiado burdas, como las que hacen referencia a *cartilla, leer, aprendo, letras...* (17).

2.° Diseño de las páginas.

Las páginas de una cartilla deben ser gratas a la vista por la claridad de los caracteres escritos empleados, por la equilibrada disposición de éstos, por el atractivo de las ilustraciones, por la correcta distribución de los blancos, por la ponderada situación de los grupos de elementos...

Un acertado diseño de las páginas es factor básico para su buena utilización (18).

3.° Tipografía.

Una cartilla debe incluir letras manuscritas y de imprenta, presentadas de forma que no produzcan confusión a los alumnos. El tamaño de los caracteres habrá de tener 4 mm. cuando menos. En los de tipo se emplearán al principio letras de los cuerpos 24 y 18 (19).

---

(17) Neijs, Karel: *Op. cit.*, pág. 97.
(18) Neijs, Karel: *Op. cit.*, pág. 97.
(19) Neijs, Karel: *Op. cit.*, pág. 98.

4.º ILUSTRACIONES.

Ya hemos hablado de las ilustraciones desde determinados puntos de vista relacionados con su funcionalidad pedagógica y con su papel en relación con el texto. Ahora vamos a analizar algunos aspectos relativos a su propia esencia. Estos son los más destacados:

Las ilustraciones han de ser representativas para los analfabetos. Dibujos muy expresivos para un hombre culto pueden no decir nada al iletrado. Los que se empleen deben ser comprensibles a la primera ojeada.

Los grabados han de tener vida y ser aptos para interpretarlos sin ninguna o con muy poca explicación.

Representarán objetos familiares.

Serán de factura más bien realista, aunque sin excesivos detalles.

Las ilustraciones serán abundantes, ocupando del 25 al 50 por 100 del espacio de la cartilla. Conviene que ocupen la parte superior de cada página, aunque puedan tener otras disposiciones si se ajustan a un patrón armónico.

Es conveniente, aunque no decisivo, el empleo de más de un color (20).

---

(20) NEIJS, KAREL: *Op. cit.*, pág. 98.

TEMA DUODÉCIMO

MATERIAL USUAL Y MEDIOS AUDIOVISUALES APLICADOS A LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

JUAN NAVARRO HIGUERA.

I. VALOR DE LOS ELEMENTOS AUXILIARES

Como ya se indicó en el tema precedente, la cartilla no puede ser elemento exclusivo que utilice el maestro para la enseñanza de la lectura y de la escritura. De hecho viene a ser en bastantes escuelas el único medio empleado para esta tarea docente, realidad producida en parte por la falta de una preparación magistral en la que se conceda a esta especialidad didáctica el rango que debe tener por su valor principalísimo en la escuela, y en parte por dificultades propias de la falta de medios y de tiempo para el desarrollo conveniente de los procesos del enseñar.

Queremos destacar cuánta importancia encierra el hecho de que lleguen al alumno los contenidos por más de una vía. Resulta elemental en pedagogía el principio de la potenciación de las percepciones procedentes de estímulos sensoriales variados. No es preciso, por tanto, que destaquemos el valor que encierran los procedimientos polivalentes.

Cualquiera que haya practicado una enseñanza apoyada en el empleo de dos o tres recursos coincidentes sabe de modo inequívoco lo pobre e ineficaz que resulta el uso exclusivo del silabario, por muy bueno que pueda ser éste.

Vamos a indicar en este tema cuáles son los materiales auxiliares —en algunos casos tal vez resulte pobre este calificativo— que pueden ser utilizados con mayor provecho en la alfabetización de adultos. Unos son fáciles de obtener y de aplicar, incluso de preparación económica para cualquier escuela; otros resultan más costosos y de utilización más complicada. Damos estos últimos porque creemos que pueden ser empleados en bastantes casos.

Aludida la importancia que encierra el empleo de los elementos auxiliares, conviene que hagamos algunas indicaciones acerca del valor que tiene su aplicación en la enseñanza de la lectura de los adultos:

a) Suponen un contrapeso que evita el hastío y el que aprendan de memoria la cartilla.

b) Proporcionan situaciones variadas que dan lugar a un aprendizaje más firme.

c) Facilitan la comparación de estímulos procedentes de diversas vías cognoscitivas.

d) Aumentan el interés por el cambio de actividad.

e) Permiten dar a cada contenido su más adecuado medio de aprendizaje.

f) Auxilian a la cartilla, descargando a ésta de ciertos ejercicios que pueden hacerla cansada.

Finalmente conviene que hagamos algunas observaciones:

Al recomendar el empleo de elementos auxiliares lo hacemos para facilitar el trabajo de los maestros y para mejorar los rendimientos, nunca para complicar la tarea con «exquisiteces técnicas» sin valor en la práctica. Estamos convencidos de que esta manera de trabajar ahorra esfuerzos a la larga y produce mejores efectos.

No se olvide nunca que los materiales tienen un valor de medio y que ninguna virtualidad tienen de por sí. Es la forma de su empleo lo que les da vida.

La correcta utilización del material exige que éste sea manejable y que su aplicación no entorpezca el desarrollo de la acción del maestro.

Dentro de los elementos materiales que recomendamos los hay

destinados al uso por parte del maestro y por parte de los alumnos, aunque muchos de ellos exijan la participación de ambos.

II. EL ENCERADO

El encerado es un utensilio escolar que se emplea muchas veces sin detenernos demasiado a pensar en su esencia desde el punto de vista didáctico y en sus variadas y provechosas aplicaciones.

El encerado es un elemento que no debe permanecer ocioso y que ha de utilizarse de un modo racional y técnico. Llamamos la atención en estas páginas acerca de la conveniencia de que se nos enseñase el manejo correcto de este material.

a) *Caracteres materiales de los encerados.*

— Respecto a la materia de su construcción, tamaño, forma, disposición, etc., no podemos hacer ninguna descripción por no ser propia de este lugar (1).

— La única recomendación que nos permitimos es la dirigida a todos los maestros que hayan de encargarse de cursos de alfabetización para que exijan la dotación de encerados, caso de que éstos no existan en los locales en que han de trabajar o que, de haberlos, no reúnan las debidas condiciones.

— En las escuelas de temporada y servicios motorizados e itinerantes habrán de disponerse encerados portátiles fáciles de trasladar.

b) *Caracteres funcionales.*

Lo importante es que el maestro sepa sacar partido de este elemento, por lo que toda insistencia para su constante empleo no resulta superflua.

(1) Para ampliar estas ideas acerca de las condiciones de los encerados puede verse *Guía práctica para las escuelas de un solo maestro*, pág. 45. Ed. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, 1961.

Las razones que aconsejan la utilización del encerado pueden ser, entre otras, las siguientes:

a) Por permitir la acción sobre todo el grupo.

b) Por prestarse a los ejercicios que requieren mostrarse en varias fases.

c) Por favorecer la imitación en los movimientos de escritura.

d) Por ser muy adecuado para las correcciones y para los ejercicios de comprobación.

e) Por permitir a los alumnos observar lo que hace el que practica en la pizarra.

f) Por ser susceptible de animarse con la voz del maestro.

Modalidades de empleo.—Los aspectos más importantes del uso de este elemento son los siguientes:

— Para las presentación de las lecciones, momento didáctico de gran trascendencia que debe hacerse de modo colectivo.

— Para demostraciones concretas que surjan en el desenvolvimiento del proceso de la enseñanza, operando sobre él tanto el maestro como los alumnos.

— Para los ejercicios de revisión periódica que deben efectuarse con frecuencia.

Letra.—Es importante cuidar la letra que debe utilizarse en el encerado. En la enseñanza de la lectura y de la escritura deben emplearse caracteres semejantes a los utilizados en la cartilla, sin perjuicio de que, cuando el alumno se afiance en la captación de los signos, puedan hacerse letras de factura distinta para que los educandos se vayan familiarizando con toda clase de grafismos.

Debe evitarse a todo trance el escribir con la letra personal del maestro cuando ésta no coincide con la que se trata de enseñar.

Los caracteres se harán siempre de tamaño suficientemente grande para que sean claramente percibidos por toda la clase.

Dibujo.—Ya hemos indicado la importancia que tiene el dibujo en la técnica de la alfabetización. Todo maestro dedicado a esta misión habrá de dibujar constantemente. De aquí la conveniencia de que sepa utilizar esa modalidad de dibujo *para el encerado* que ya ha tomado carta de naturaleza en los hábitos escolares.

III. CARTELES

Constituyen un socorrido auxiliar en aquellos casos en que el maestro no está muy experimentado en el manejo del encerado o carece de habilidad para el dibujo.

Los carteles pueden ser: *a)* Reproducción en grande de algunas páginas de la cartilla; *b)* Ejercicios distintos de los de ellas; *c)* Elementos auxiliares para iniciar el aprendizaje.

Los carteles se usan cada vez menos por su elevado coste y por su poca manejabilidad.

a) *Funciones atribuibles a los carteles.*

Pueden ser las siguientes:

— Para despertar el interés de los alumnos mediante las incitaciones de las figuras contenidas en el mismo.

— Para transmitir o hacer que penetre una idea principal o, a lo sumo, un grupo reducido de ideas.

— Para trabajar colectivamente respecto a los contenidos que desarrolla el cartel (2).

b) *Ventajas e inconvenientes del cartel.*

Son principalmente:

(2) Acerca de los valores educativos del cartel puede consultarse *Educación sudiovisual, de* ROBERTS y MC KOWN, pág. 119. Ediciones UTEHA. Méjico

— La fuerza llamativa que suelen tener por su tamaño, su colorido, su asunto...

— La comodidad de tenerlos confeccionados, por lo que no exige trabajo preparatorio por parte del maestro.

— La facilidad de colocación, ya que pueden situarse en cualquier sitio y no necesitan de otros elementos auxiliares.

— La posibilidad de trabajar con varios a la vez.

— No obstante estas ventajas, ya hemos dicho que su uso se va restringiendo por estar afectados de otros inconvenientes que hacen casi inútiles las ventajas apuntadas.

c) *Utilización del cartel.*

Como todo elemento que ha de tener una aplicación dinámica, el aprovechamiento de este material depende en gran parte de la habilidad con que se emplee. Una colección de carteles puede ser muy útil si está bien concebida y si se maneja con sentido didáctico. Entre la repetición monótona de signos indicados con el puntero y la realización de diversos ejercicios que obliguen al alumno a relacionar, a inducir, a pensar, en fin, hay una notable diferencia favorable a este último supuesto.

IV. FRANELOGRAFOS

Entre los elementos auxiliares que se utilizan con mayor éxito en ciertas campañas de alfabetización figuran los «franelógrafos», sencillos utensilios que permiten realizar determinado número de operaciones que favorecen la adquisición de los mecanismos de la interpretación del lenguaje escrito.

Entre nosotros no está generalizado su uso, y mucho menos en las campañas de alfabetización. No obstante, consideramos que pueden ser de un gran valor por las siguientes razones:

a) Evitan hacer dibujos en muchas ocasiones, lo que resuelve el problema de quienes carecen de facilidad para esta práctica, y permite presentar a la vista de los alumnos dibujos y palabras ya realizados, con lo que se gana mucho tiempo.

b) El colorido y la movilidad que ofrece este material lo hacen muy animado.

c) La clase puede participar en ejercicios de análisis y de síntesis, descomponiendo palabras en sus elementos, formando palabras con letras previamente ofrecidas, construyendo frases con palabras dadas, haciendo distintas combinaciones con grupos de palabras de manera que se aprecien los cambios de significado según sean los vocablos empleados.

El franelógrafo consiste en una superficie lisa cubierta por un trozo de tela de franela corriente. Sobre esta tela se adhieren otros trozos de franela de formas y tamaños distintos y, por efecto de los múltiples hilillos que tiene el afelpado, se quedan unidos de un modo suficientemente firme.

La construcción de un franelógrafo puede hacerse en cualquier escuela con muy poco dinero y casi ninguna complicación técnica. Basta contar con un tablero de chapa, de táblex o de simple cartón. Se compra un trozo de tela de superficie algo mayor que la del tablero, se pone la tela sobre el mismo y se dobla dejando los márgenes suficientes, de modo que quede la franela sujeta por el dorso del indicado tablero. No debe pegarse la franela sobre la superficie, porque entonces se estropearía. La única operación un poco delicada es la de tensar el tejido para que se mantenga terso y no haga arrugas.

El franelógrafo necesita más elementos preparados que el encerado, en el que con la tiza podemos hacer infinidad de trabajos. Su funcionamiento exige ciertos elementos previos que han de tenerse dispuestos cuando ha de entrar en servicio, pero ésta es una de las grandes ventajas de este útil didáctico: que suscita actividades que tienen un gran valor educativo y en las cuales pueden tomar parte muy destacada los alumnos.

Los elementos que usa el franelógrafo *(franelogramas)* son sim-

plemente trozos de esta misma tela cortados en la forma conveniente, o trozos de cartulina o papel en cuyo dorso se pegan otros trozos de tela. De esta forma pueden aprovecharse multitud de grabados que quedan en condiciones de formar entre los elementos convenientes de alguna demostración.

En relación con la enseñanza de la lectura los franelogramas consistirán fundamentalmente en colecciones de letras, unas recortadas en franela, otras dibujadas o impresas sobre cartulina con franela al dorso. Junto a las letras pueden prepararse palabras de las utilizadas en el método de enseñanza que se emplea. La presentación de las palabras por esta vía, junto al trazado en el encerado y la contemplación en la cartilla, supone un enriquecimiento de medios muy importante.

También pueden prepararse franelogramas a base de rótulos significativos para los alumnos tales como: «Prohibido el paso», «Recién pintado», «Calle Mayor», «Ayuntamiento», «Café», «Circula por la derecha»...

El franelógrafo debe tener un tamaño suficiente para que pueda ser visto perfectamente desde cualquier lugar de la clase.

V. CUADROS MURALES

Los cuadros murales, constituidos por chapas de aglomerado de corcho, de tablero contraplaqueado, de pasta de madera o de tablero perforado, pueden ser un elemento auxiliar especialmente valioso en ciertas ocasiones. Aunque también podría utilizarse este tipo de material en la enseñanza directa, no creemos que éste sea su primordial efecto aplicativo.

Los usos a que principalmente puede destinarse el cuadro mural son:

a) Boletín de noticias referidas a la clase.

b) Grandes anuncios muy expresivos relacionados con temas corrientemente vitales.

c) Notas referentes a las lecciones de la cartilla.

d) Ordenes a cumplimentar.

«El periódico mural o boletín de noticias es una hoja de lectura que aparece periódicamente y se cuelga en la clase o cerca de ella. El lenguaje utilizado debe irse enriqueciendo según los elementos que se aprenden en la cartilla, lo que representa una dificultad de redacción mayor de lo que se podría suponer; sin embargo, como estimulante del interés por la lectura, es un material auxiliar insuperable. Sólo los maestros experimentados pueden escribir artículos breves utilizando un vocabulario estrictamente reducido; por eso su redacción debe estar casi por completo a cargo de ellos» (3).

VI. TARJETAS

Son elementos auxiliares económicos y sencillos, que pueden prestar gran utilidad. Las hay de varias clases:

a) *De asociación.*—Cuando ayudan al alumno a fijar las relaciones entre signos orales, signos gráficos e ideas que representan.

b) *Mnemotécnicas.*—Las que permiten grabar en la memoria los contenidos de aprendizaje facilitando el reconocimiento y la velocidad del mismo.

c) *De construcción.*—Cuando sirven para hacer nuevas combinaciones y permiten al educando operar de un modo personal.

«Las tarjetas mnemotécnicas presentan palabras, sílabas o letras impresas sobre cuadrados de cartulina. El maestro las enseña repetidas veces durante breves segundos, disminuyendo de manera gradual el tiempo de exposición.

»Se utilizan para ejercicios de reconocimiento y especialmente para desarrollar la velocidad del mismo. Deben ser lo bastante grandes y claras para que se vean con facilidad desde el fondo de la clase. Las tarjetas pueden proporcionarse con la cartilla o bien puede hacerlas el maestro durante el curso. Es preferible que haya una tarjeta para cada palabra diferente de la cartilla.

(3) KAREL NEIJS: *Las cartillas de alfabetización,* Unesco, pág. 111.

»Las tarjetas de ejercitación práctica (construcción) presentan letras, sílabas, palabras o frases sobre cuadrados de papel grueso o de cartulina. Se utilizan, ya sea para presentarlas a la clase (en un estante o fijándolas en un tablero de franela), o bien cada educando las maneja por su cuenta, tanto para la formación como para el análisis de palabras y frases. Mejoran considerablemente la enseñanza al crear la capacidad de manejar en forma directa los elementos de la cartilla, asociando concretamente sonidos y símbolos y ayudando a aprender de memoria los diferentes elementos» (4).

Las tarjetas pueden usarse de varias maneras. Siempre ha de procurarse que sirvan para activar el trabajo del alumno, dándole oportunidad para que ejercite diversos procesos de adquisición, fijación y comprensión.

Resulta fácil y económico el hacer las tarjetas con trozos de cartulina en los que se escriben los signos que han de estudiarse. Algunos autores dan hecho este material; pero creemos que resulta más ventajoso el hacerlo en la forma indicada. Las tarjetas pueden combinarse en el franelógrafo del modo que antes hemos expuesto. De esta manera pueden mostrarse al grupo de alumnos con mayor facilidad y eficacia.

VII. CUADERNOS

Los cuadernos son elementos básicos para el aprendizaje de la escritura y, simultáneamente, de la lectura.

Ahora bien, el tipo de cuaderno que debe recomendarse no es el que consiste solamente en un elemento fungible que sirve para el entrenamiento del alumno. Los cuadernos usuales, en los que se ejercita la copia exclusivamente, no responden a las exigencias de la didáctica actual. Un cuaderno eficaz será el que cubra, total o particularmente, estos objetivos:

a) Facilitar el trazado de los signos en su aspecto de forma gráfica.

b) Ayudar a fijar en el alumno el sentido ideográfico de las

(4) *Ibid.*, pág. 108.

palabras o frases que escribe, para que se familiarice con el significado de los términos.

c) Introducir en las prácticas de la lectura comprensiva.

d) Facilitar los ejercicios de escritura de invención.

e) Permitir la comprobación del grado de madurez alcanzada.

No es corriente hallar cuadernos que cubran este amplio cuadro de objetivos; pero creemos obligado el manifestarlo para que los alfabetizadores sepan a qué atenerse a este respecto.

VIII. PROYECCION Y SONIDO

La enseñanza de la lectura puede ser notablemente apoyada con el empleo de las proyecciones fijas y el sonido (en disco o en cinta):

a) *Mediante un sistema especial que presente los contenidos de aprendizaje básico.*

Este tipo de material está constituido principalmente por diapositivas en las que se recogen aquellas partes de las lecciones que ofrecen los elementos básicos que han de captar los alumnos. Palabras, sílabas, letras..., según sea el procedimiento escogido, van apareciendo sobre la pantalla sucesivamente con diferentes formas de presentación para que los educandos reciban reiteradas impresiones que faciliten la percepción de los signos. Las diapositivas permiten aumentar la expresión de las cartillas dando los contenidos de aprendizaje en contextos diferentes, de manera que el sujeto reciba múltiples mensajes que le ayuden a captarlos. De este modo pueden brindarse múltiples casos que sería imposible dar en las cartillas.

El maestro puede ir animando la proyección de cada uno de los fotogramas mediante la práctica de ejercicios adecuados.

En ocasiones la aplicación de sonido mediante magnetófono o disco puede reforzar la acción del maestro.

Estas ayudas audiovisuales tienen una gran utilidad en actuaciones masivas porque permiten al maestro atender con menos es-

fuerzo a mayor número de alumnos. Un buen sistema de ayudas audiovisuales puede realizar un papel valiosísimo en una campaña de alfabetización.

b) *Como ejercicios complementarios de la cartilla o el libro de lectura.*

Aparte de las aplicaciones que, como auxiliares directos de la cartilla, pueden tener los recursos audiovisuales, encontramos otros procedimientos de ayuda a través de ejercicios que, saliéndose de las lecciones formales del método, contribuyen a reforzar las adquisiciones.

Este tipo de proyecciones constituyen como un sistema vegetativo, paralelo al que desarrolla los ejercicios básicos, en el cual van teniendo aplicación los efectos del aprendizaje.

Es decir, las diapositivas del apartado anterior coadyuvan con el maestro en el proceso de enseñanza y las que describimos en éste sirven para aplicar y reforzar los productos del aprendizaje ya efectuado.

Los motivos recogidos en esta clase de material pueden ser a modo de sencillas historietas con ciertas expresiones escritas que siguen un proceso gradual paralelo al del método.

c) *En forma de creaciones independientes de carácter recreativo o de extensión cultural.*

Es conveniente utilizar en las campañas cierto material audiovisual que, sin tener una finalidad estrictamente positiva en orden a la enseñanza de la lectura y la escritura, ayuda al instructor en sus fines, motivando a los sujetos y creando en ellos actitudes favorables a la instrucción intencional.

Existen repertorios de vistas fijas o de grabaciones que de un modo indirecto pueden favorecer los propósitos alfabetizadores.

Valores positivos de este material.

1.° Presentación simultánea a gran número de sujetos.

2.° Refuerzo mutuo de los estímulos visuales y auditivos.
3.° Interés extraordinario por la especial naturaleza del medio.
4.° Efecto acrecentado por el dinamismo del sistema.
5.° Acción persistente sobre los sujetos al permitir repeticiones. Supone un «machaqueo».
6.° Aplicación sin fatiga por parte del maestro.

IX. CURSOS POR RADIO, TELEVISION Y CORRESPONDENCIA

Se utilizan estas modernas creaciones de la técnica para desarrollar actividades de alfabetización en forma más o menos directa.

Tanto la radio como la televisión han sido empleadas con éxito en distintas ocasiones, aunque se hallan limitadas por razones de su propia estructura.

Sólo podemos aludir de pasada a los intentos más destacados y fructíferos.

La organización radioescolar más importante que conocemos es la de «Acción Cultural Popular», que, a través de las *Escuelas Radiofónicas* de Sutatenza, en Colombia, mantiene una extensa red de centros radiofónicos de enseñanza que en poco más de quince años ha cambiado sensiblemente el panorama cultural y social de las zonas influidas.

Existen numerosas realizaciones de esta índole repartidas en la más amplia y diversa geografía, a las que ni siquiera podemos aludir. Es significativo el ensayo realizado en Montilla (Córdoba) por el padre Villén, S. J.

Igualmente la televisión se ha utilizado con éxito para la alfabetización en diversos países. Destaca la obra efectuada en Italia por la *Telescuola,* que lamentamos no poder detallar.

Más limitada es la aplicación de la enseñanza postal a las actividades alfabetizadoras. No obstante, existen realizaciones de signo positivo. Ahora bien, la mayor aplicación de esta modalidad docente se encuentra en los cursos de continuación para neolectores, porque las características de la enseñanza postal se prestan mucho

a su utilización con las personas que acaban de aprender a leer, que encuentran en ella un medio cómodo y sencillo para mejorar la capacidad adquirida y evitar la caída en el analfabetismo de retorno.

X. MANUALES DEL MAESTRO

La enseñanza de la lectura y de la escritura son actividades docentes complejas que exigen en el maestro una adecuada preparación. Y, aun contando con ésta, el desenvolvimiento de un programa de lectura y escritura ofrece matices y presenta problemas que no se deben dejar a la iniciativa individual.

Lo más importante en la metodología que nos ocupa no son los instrumentos materiales (cartilla y otros recursos complementarios), sino la acción del instructor, en la cual han de ir implicadas actividades del propio maestro, actividades de los alumnos, utilización de libros, utilización de material, práctica de fórmulas de evaluación, etc.

Consideramos, por tanto, de gran utilidad el empleo de guías didácticas que vayan ofreciendo al educador sugerencias e indicaciones que le permitan, en cada momento, aprovechar los medios más correctos para hacer de esta enseñanza algo más completo y eficaz que el monótono paso del silabario.

Cómo utilizar el encerado, las tarjetas, los cuadernos, las fichas de trabajo, los carteles, las diapositivas... Cómo realizar ejercicios complementarios que refuercen, mediante presentaciones variadas, reiterativas, de contraste, etc., lo que constituye la estructura fundamental del método que se emplee. Cómo lograr que los contenidos que va asimilando el alumno se conviertan en algo de valor vital para él... Estas y otras cuestiones han de ser atendidas por el maestro a través del desarrollo del curso y no es fácil que se le ocurran espontáneamente.

Se necesita, por tanto, un manual que, exponiendo las posibles actividades de un modo claro y explícito, se convierta en activo auxiliar del maestro y pueda ir brindándole en cada momento orientaciones que le permitan dar a su labor amplitud de enfoques y

variedad de recursos constructivos. Ahora bien, estos manuales deben concebirse de manera actual, huyendo de este tipo de libros adoctrinados, teorizantes o que pretenden dar hechas las lecciones.

La necesidad de buenos manuales para los maestros se hace más patente cuando se trata de desarrollar campañas en las que ha de intervenir personal no calificado pedagógicamente. En este caso los libros-guía han de ser especialmente expresivos.

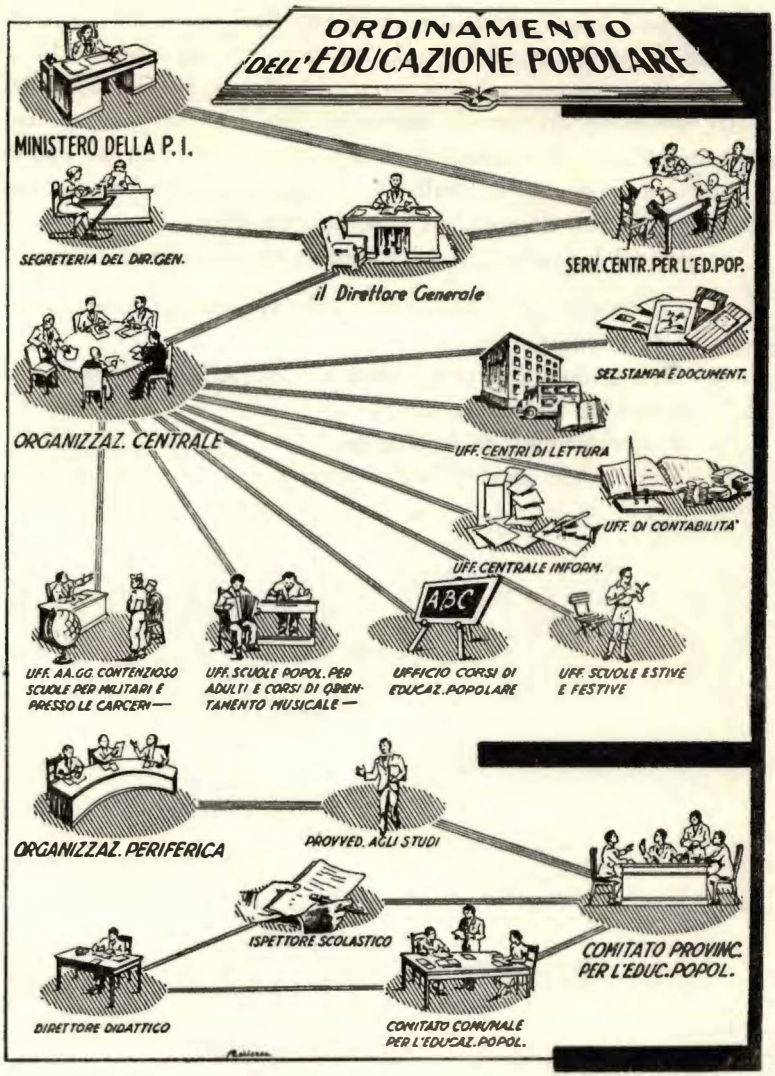
En general los manuales del maestro deben contener:

a) Cuestiones generales que sitúen al maestro ante el ambiente y sus circunstancias.

b) Indicaciones concretas sobre el desarrollo vital de la cartilla y empleo de elementos auxiliares.

c) Procedimientos de evaluación.

d) Normas de carácter administrativo.



Come sono organizzati gli uffici centrali e periferici dell'Educazione Popolare.

Organigrama del sistema de Educación Popular en Italia. (Tomado de «L'Educazione Popolare», Dieci anni de attività.—Cappelli Editore. Bologna, 1958.)

TEMA DECIMOTERCERO

CONOCIMIENTOS COMPLEMENTARIOS DE LOS CURSOS DE ALFABETIZACION

ORENCIO SÁNCHEZ MANZANO.

I. ALFABETIZACION Y CULTURA POPULAR

Se ha dicho repetidamente que la alfabetización no puede consistir en una mera adquisición de los mecanismos de la lectura y de la escritura, aunque éstos sean imprescindibles. Ello es cierto no tanto para los analfabetos puros, quienes deberán, ante todo, aprender a leer y escribir, si bien no por los mismos procedimientos empleados en las escuelas de niños como para los llamados analfabetos relativos y analfabetos de retorno o por desuso. Son bastantes los que, habiendo rebasado en su infancia o más tarde el estado de analfabetismo, han vuelto a caer en él prácticamente, bien porque no han encontrado oportunidades de servirse de las técnicas que aprendieron en la escuela, bien porque no llegaron a dominarlas suficientemente, viéndose imposibilitados de utilizarlas cuando las hubieran necesitado.

Pensando en los recién alfabetizados, en los semianalfabetos y en los adultos en general que viven en ambientes poco propicios a su mejoramiento cultural, los cursos de alfabetización deberían proyectarse de tal manera que tanto durante su desarrollo como después de su terminación puedan realizar una labor continuada de elevación y perfeccionamiento. Se trata de que los participantes en los

cursos no sólo se apoderen de los instrumentos elementales de la lectura y de la escritura, sino que también sean capaces de utilizarlos en sus relaciones con los demás, en el desarrollo de sus actividades laborales y que sepan y quieran aprovecharlos para aumentar su preparación personal. El ideal sería capacitarlos para que puedan llegar a ejercer con dignidad, provecho y responsabilidad los derechos inherentes a su propia condición de hombres que han de actuar en una sociedad como la actual, en continuo movimiento, y cuya característica principal parece ser un incesante progreso científico, técnico y cultural.

En las campañas de alfabetización habría que atender, tanto como a la pura alfabetización, a dejar en cada localidad, en cada escuela, en cada caserío, en cada núcleo de actuación, un enlace que permitiera continuar el contacto con los recién alfabetizados y desarrollar un programa continuado de conocimientos complementarios.

Aspecto cultural y aspecto profesional.

Dos aspectos principalmente puede presentar la acción complementaria de los cursos de alfabetización: el aspecto cultural y el aspecto profesional. El primero hace referencia a aquellos conocimientos que servirán al recién alfabetizado y al adulto en general para mejorar su cultura y ampliar sus posibilidades de autoformación. El segundo se proyecta más directamente sobre la actividad laboral y se propone contribuir al mejoramiento de los procedimientos y técnicas de trabajo buscando lograr un mayor rendimiento con menos esfuerzo.

II. MODALIDADES DE ACCION

II. A) Acción profesional.

La acción complementaria en el aspecto profesional irá precedida de un estudio de las necesidades de la localidad con objeto de elegir aquellos temas y modos de actuación que resulten más útiles e interesantes. Puede efectuarse a través de:

1. Reuniones y charlas de divulgación. Simultánea y posteriormente a los cursos de alfabetización se organizarán reuniones para tratar diversas cuestiones de tipo profesional. La información puede estar a cargo de expertos, colaboradores de la Campaña de Alfabetización, procedentes de distintos organismos, tales como la Jefatura Provincial de Sanidad, la Jefatura Provincial de Ganadería, Jefatura Agronómica, Servicio de Extensión Agrícola, Servicio de Concentración Parcelaria, etc., así como otros especialistas o entendidos que puedan realizar una labor positiva de información en el orden profesional.

2. Clases especiales. En algunos casos será posible organizar clases de perfeccionamiento a cargo de expertos, en aquellas zonas o localidades en las que la especialización del trabajo requiera una modificación o mejoramiento de las técnicas en uso (nuevos procedimientos de cultivo o nuevos cultivos, nuevos procedimientos de alimentación y cría de animales de granja, mejoramiento del sistema de abonado de las tierras, del sistema de regadíos; procedimientos más eficaces de extracción de carbón, manejo de nuevas herramientas o máquinas herramientas, etc.).

II. B) Acción cultural.

La acción cultural complementaria de los cursos de alfabetización conviene que se desarrolle en torno a la escuela, pero de ninguna manera puede ser obra exclusiva de ésta. Por el contrario, debe alcanzar una mayor difusión y amplitud. Puede llevarse a cabo a través de:

Bibliotecas circulantes. Organización de lecturas al nivel cultural de los recién alfabetizados y de adultos de escasa cultura.

Centros rurales de lectura.

Centros culturales-recreativos.

Publicaciones periódicas de diversa índole.

Centros de audición radiofónica y televisión para seguir determinados programas en común, con discusión posterior.

Cursos por correspondencia.

III. MEDIOS MATERIALES

Para la mayor eficacia, tanto de la acción cultural como de la profesional, se precisan medios materiales que van desde locales para la instalación de las bibliotecas o centros de lectura hasta equipos de material didáctico y audiovisual. Los más importantes son:

Local y mobiliario mínimo para la instalación de biblioteca o sala de lectura y escritorio.

Lotes de material y de libros de estudio y de lectura para los recién alfabetizados y para los adultos en general.

Periódicos, revistas y folletos de divulgación cultural, higiénico-sanitaria, etc.

Medios audiovisuales: receptor de radio, magnetófono, proyector de vistas fijas, proyector de cine, receptor de televisión.

IV. PROGRAMA SISTEMATICO DE CONOCIMIENTOS COMPLEMENTARIOS DE LOS CURSOS DE ALFABETIZACION

Se buscará ante todo la adaptación a la mentalidad de los alumnos a quienes va dirigido y por ello sólo comprende conocimientos muy elementales que deberán tener una proyección práctica inmediata.

Formación religiosa.

Relación del hombre con Dios. La religión.

Las verdades de la fe.

Deberes del hombre para con Dios y para con sus semejantes: los Mandamientos.

La oración. Principales oraciones.

Los Sacramentos.

La vida de Cristo. El Evangelio. Lectura de pasajes del Evangelio.

Formación social.

Deberes del hombre respecto a la familia.
Relación con las autoridades.
El hombre y el trabajo.
Doctrina social católica.
Encíclicas sociales.
Relaciones laborales. La empresa. El sindicato.

Expresión escrita.

Descripciones sencillas por escrito.
Narraciones sencillas por escrito.
Redacción de cartas familiares y comerciales.
Telegramas, giros, rellenar diversas clases de impresos, declaraciones.
Instancias, recibos, contratos, otros documentos.

Cálculo.

Aplicación a problemas prácticos, sacados de datos facilitados por los propios alumnos. de los conocimientos matemáticos elementales.

Estudio práctico del sistema métrico decimal. Empleo del metro y sus derivados. Medidas de peso. Medidas de capacidad. Medidas de superficie.

Precio e importe. Precio de compra y precio de venta. Ganancia y pérdida.

Recibos, facturas, cuentas. letras de cambio.

Tanto por ciento y tanto por mil. Interés simple y descuento.

El contorno geográfico.

La geografía local. Estudio del medio geográfico inmediato.
La parroquia, el municipio. el partido judicial, la provincia.

La nación española.
España en relación con Europa y con los países de América
El sistema solar. El Universo.

Historia de España.

Unidad y variedad de España.
La conquista de la unidad.
España en América.
El Movimiento Nacional. Su significado.

Higiene.

Higiene de la alimentación.
Higiene del hogar.
Higiene personal.
Higiene pública.

Formación femenina.

Puericultura.
Labores.
Cocina.
Industrias rurales.

TEMA DECIMOCUARTO

PRUEBAS DE LECTURA Y DE ESCRITURA

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO.

PRUEBAS DE LECTURA

Las pruebas de lectura en la actualidad podemos clasificarlas en cuatro grupos:

A) *Pruebas de aptitud:* Destinadas a niños del «jardín de infancia», de la escuela de párvulos o para adultos analfabetos, con el propósito de anticipar un juicio sobre la capacidad para iniciarse en el aprendizaje de la lectura.

B) *Pruebas analíticas:* Que tienen por objeto el descubrir determinadas dificultades en áreas específicas de la lectura.

C) *Pruebas de diagnóstico:* Formadas por baterías de pruebas, algunas de las cuales exigen aparatos mecánicos y aplicados a casos definidos de dislexias, para localizar la incapacidad o dificultad lectora del sujeto y darle, posteriormente, tratamiento adecuado.

D) *Pruebas sintéticas:* Con las que se intenta, parcial o totalmente. medir los siguientes aspectos esenciales de la lectura: velocidad, comprensión del significado de palabras, comprensión exacta de las ideas centrales de un texto y la profundidad de esa misma comprensión.

Así, pues, para comprobar la situación lectora de los escolares pueden utilizarse distintas clases de pruebas que, a la vez que indican la capacidad en lectura, ponen relieve las dificultades en la misma, debidas al propio escolar o al método utilizado. Nosotros sola-

mente nos vamos a referir a las pruebas sintéticas, que son las más generales:

I. PRUEBAS DE VOCABULARIO

Son las que ponen de manifiesto la cantidad de palabras que comprende y puede utilizar con un cierto sentido el escolar.

Dentro de este grupo pueden confeccionarse distintas clases de pruebas:

I. A) Reconocimiento de palabras.

Se utilizan distintas pruebas. Solamente indicaremos algunos ejemplos:

1. Mesa - masa - moza - misa.

   (El maestro pronuncia la palabra. El alumno tendrá que subrayarla.)

2. Escribe todas las palabras que conozcas que empiezan con la letra *p*.
3. El maestro escribe en el encerado cuatro palabras. Las borra. Pregunta la que estaba escrita en segundo o tercer lugar...
4.

(El alumno subrayará la palabra correspondiente al dibujo.)

5. Antonio fue al ..... y vio una película del Oeste.
   teatro - cine - toros - fútbol.

I. B) Significado de palabras.

1. Verde es ..... *animal - vegetal - color - mesa.*

   (El alumno subrayará la palabra que corresponda.)

2. Una vaca es ..... *color - animal - vegetal - fruta.*
3. Qué es igual a *blanco:* ígneo - albo - rubicundo - alto.
4. Qué es contrario a *valiente:* audaz - cobarde - pequeño - frío.
5. Qué es una vaca:

   a) *Un animal que ladra.*
   b) *Un animal que da miel.*
   c) *Un animal que da leche.*
   d) *Un árbol que da fruta.*

   (.....)

   (El alumno tendrá que escribir en el paréntesis la letra que tiene delante la contestación verdadera.)

6. Qué es una baca:

   a) *Animal que da lana.*
   b) *Navaja cabritera.*
   c) *Parte superior en que se coloca el equipaje en los coches.*
   d) *Período de tiempo en el que no hay clase.*

   (.....)

7. Piensa en un animal que tiene cuatro patas y rebuzna.
   pato - caballo - burro - cerdo.
8. Qué palabra se deriva de mar:

   1) *Océano.*
   2) *Playa.*
   3) *Martillo.*
   4) *Marinero.* (.....)

9. Si tú lees: «Aquella mujer tenía los cabellos dorados, los labios de coral y las manos de marfil», podrías contestar:

   A) ¿De qué color era el pelo?

      1) *Blanco.*
      2) *Rubio.*
      3) *Negro.*
      4) *Castaño.* (.....)

   B) Y el color de los labios:

      a) *Blanquecinos;* b) *Rojos;* c) *Morados;* d) *Parduscos.* (.....)

C) Las manos ¿de qué color eran?

a) *Blancas;* b) *Morenas;* c) *Rojizas;* d) *Rosas.*

(.....)

(El alumno escribirá en el paréntesis la letra o el número que lleva delante la palabra correcta; o subrayará la misma. Conviene que sea uniforme el modo de contestar. Aquí lo ponemos como distintos ejemplos.)

II. PRUEBAS DE VELOCIDAD LECTORA

Dentro de este grupo pueden utilizarse pruebas para lectura oral y silenciosa.

a) *Lectura oral.*—Se trata de una prueba sencilla. Basta con controlar las palabras leídas en un tiempo dado, y su resultado sería la velocidad en lectura. Afinando un poco más pueden contabilizarse las palabras que lee en un tiempo determinado. descontando los errores que haya habido en la lectura. de acuerdo con la siguiente clave.

SIMBOLO	SIGNIFICADO
O	Círculos dentro del cual se acogerá la palabra o parte omitida.
A	Para las sílabas o palabras añadidas.
Subrayar	Sílabas o palabras alteradas o mal pronunciadas.
S	Línea o palabra saltada.
R	Sílaba o palabra repetida. Un número exponencial indicará las veces.
Trazo vertical	Para vacilación, detención o corte indebido.
+	Para sílaba o palabra mal acentuada.
—	Para uniones indebidas.

De la suma total de palabras leídas en un tiempo dado se irán restando los siguientes puntos, de acuerdo con los errores cometidos:

Un punto por la palabra o parte omitida.
Un punto por sílabas o palabras añadidas.
Un punto por sílaba o palabra mal pronunciada o alterada.
Un punto por palabra o línea saltada.
Medio punto por sílaba o palabra repetida.
Medio punto por vacilación, detención o corte indebido en sílaba o palabra.
Medio punto por sílaba o palabra mal acentuada.
Medio punto por uniones indebidas.

Esta prueba de lectura rápida, mecánica, puede ser completada con otra que ponga de manifiesto que el escolar ha entendido la lectura. Y así se conjugan los dos factores: velocidad y comprensión.

III. LECTURA SILENCIOSA

También puede medirse la velocidad y la comprensión. La técnica a utilizar es sencilla. Se escoge un trozo de lectura, más o menos largo. Y se proponen una serie de preguntas, bien al final o intercaladas entre el texto. Para la calificación se tienen en cuenta los aciertos y el tiempo.

Ejemplos:

1. Antonio caminaba para su casa. Llevaba abrigo, sombrero y bufanda. La nieve le azotaba el rostro.
   a) ¿Qué clase de día era aquél?
   agradable - caliente - frío - cansado.
   b) ¿Qué significa la palabra «rostro»?
   manos - pies - cara - ojos.
2. Amparada por un porche vio a una mujer. Estaba cubierta de andrajos. Tenía un niño casi desnudo en sus brazos. Intentaba darle calor con su flaco cuerpo. Tiritaban ambos de frío.

c) ¿Dónde estaba la mujer que vio Antonio?

En plena calle.
Junto a los andrajos.
Debajo de un porche.
En una casa ruinosa.

d) ¿Qué significa la palabra «andrajos»?

1) *Vestidos sucios y rotos.*
2) *Abrigo grande y apolillado.*
3) *Vestidos limpios y nuevos.*
4) *Pañuelo negro y grande.* (.....)

e) ¿Qué título pondrías a esta lectura?

A) *Un día de lluvia y frío.*
B) *La nieve y el frío.*
C) *Un cuerpo flaco.*
D) *Tiritar de frío.* (.....)

(Los alumnos irán leyendo o subrayando la contestación verdadera, o escribiendo en el paréntesis el número o la letra correspondiente.)

3. *Serie de dibujos:* Al lado del dibujo se dan unas indicaciones que tiene que realizar el sujeto.

Píntame un ojo que me falta.

Pinta de negro la lanza de este guerrero. Traza una cruz en el casco que lleva en la cabeza y luego haz un redondel en el escudo.

4. Se entrega un trozo de lectura. Los niños leen durante cinco minutos; cada minuto el maestro dice que tracen una raya vertical tras de la última palabra leída. Terminada la prueba se entrega un cuestionario de preguntas sobre el texto leído. Se calculan las palabras leídas en el tiempo dado, y la comprensión del texto.

Ejemplo:

En el reloj del Ayuntamiento son las siete de la tarde. La calle está llena de hojas caídas de los árboles. Pasa don Juan con el abrigo puesto. Se cruzó en la plaza con Felipe, el sacristán del pueblo,

que con una vieja escoba barría las hojas y las amontonaba en la cuneta.

1) ¿Qué hora marcaba el reloj?
seis - siete - ocho - cinco.

2) ¿Cómo era aquella tarde?
calurosa - fría - lluviosa - húmeda.

3) ¿Qué significa la palabra «cuneta»?
Cuna de un niño.
Zanja al lado del camino.
Bordillo de la acera.
Carro de la basura.

4) ¿Qué hacía Felipe en la plaza?
pasear - fumar - barrer - cantar.

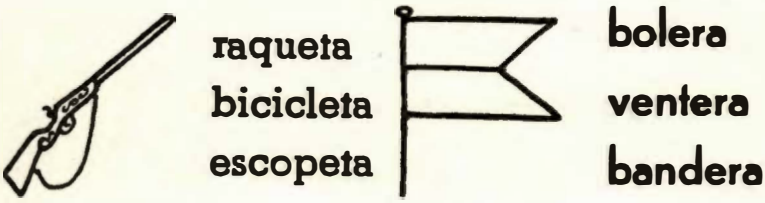
5) ¿Qué título pondrías a esta lectura?
Tarde fría de otoño.
Un día de primavera.
El reloj del Ayuntamiento.
Felipe, el sacristán.

IV. PRUEBAS DE COMPRENSION LECTORA

En estas pruebas se tiende a la comprobación de si el escolar es capaz de captar la significación de lo leído, la apreciación del sentido del texto y la interpretación del pensamiento del autor. Pueden ser de distintas clases:

A) Comprensión de palabras.

Es semejante a la prueba de reconocimiento.



B) Comprensión de frases.

1.

VI — Leer y tachar los dibujos mencionados en la lectura

LECTURA

Enrique va de caza al monte
Lleva el perro y su escopeta
El perro trae las piezas cazadas
En el verano se siega el trigo
Del trigo se obtiene harina
El pan se hace en la panadería

DIBUJOS

(El alumno tachará los dibujos correspondientes a las frases.)

2. Se escriben las siguientes frases. El maestro dicta una o dos. El alumno subraya la dictada.

El tabaco que fumas es bueno.
Bueno es el tabaco que fumas.
Fumas un tabaco bueno.
El tabaco que fumas qué bueno es.

3.

Sirve para pescar.

Se utiliza cuando llueve.

Te lo pones para dormir.

4. Traza una cruz delante de la frase que sea verdad y un redondel en las que no lo sean.

Juan siembra zapatos en el jardín.
El zapatero pone tacones a los guantes.

En la pastelería hacen pasteles.
El panadero amasa botellas.

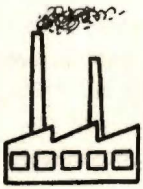
5. Rodea con un círculo el «sí» o el «no», según sea la contestación de cada frase.

¿El burro ladra? ... ... Sí. No.
¿El carpintero hace zapatos? ... ... Sí. No.
¿El día y la noche tiene veinticuatro horas? Sí. No.
¿Si un niño tiene necesidad de hacerse un traje va a la peluquería? ... ... Sí. No.

C) Comprensión de instrucciones.

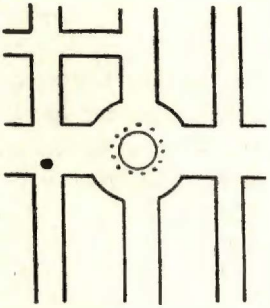
1.

Pinta una puerta en la iglesia y encierra en un redondel a uno de los pájaros, al que vuela a mayor altura.



De las chimeneas de esta fábrica sale humo. Tienes que pintar el humo que sale de la más pequeña y pintar de negro la primera ventana de la derecha.

2.



Un niño camina por la calle. No sabe qué dirección tomar para ir a la tienda. Un señor le dice: «Ve por la primera calle a la derecha cuando pases la plaza». Traza con tu lápiz una línea indicando la dirección que debe seguir el niño, que está en el punto negro del dibujo.

3.

MADRID.	ALEMANIA.
PARÍS.	ESPAÑA.
BERLÍN.	FRANCIA.

La ciudad más grande e importante es casi siempre la capital de una nación. BERLÍN es la capital de ALEMANIA. FRANCIA tiene por capital a PARÍS. Traza una línea de ALEMANIA a su capital. Después dibuja una cruz delante de la nación que tiene a PARÍS por capital.

D) COMPRENSIÓN DE PREGUNTAS.

1. Carlos vive en el pueblo. Heliodoro, en la ciudad.

   ¿Quién de los dos vive en el pueblo? (.....)

   (El escolar escribirá el nombre dentro del paréntesis.)

2. Antonio fue por la mañana a la escuela. Por la tarde se fue a la huerta. Y ya de noche regresó a su casa.

   ¿Qué hizo Antonio por la mañana? (.....)
   ¿Y por la noche? (.....)
   ¿Dónde fue por la tarde? (.....)

3. Un pajarito picoteaba granos de trigo en la era. Vio venir un hermoso gato negro y levantó el vuelo hacia un árbol que no estaba lejos.

   1. *¿Qué hacía el pajarito en la era?* (.....)
   2. *¿A quién vio venir?* (.....)
   3. *¿Dónde se marchó?* (.....)

4. El perro es un animal noble y fiel. Los hay de distintos colores. El hombre los utiliza para cazar, guardar los rebaños, vigilar la casa, etc. Los perros de presa suelen ser grandes y fuertes. Los de lujo son más pequeños y débiles.

   1. ¿De qué color son los perros?

      a) *Verdes.*
      b) *Azules.*
      c) *De distintos colores.*
      d) *Blancos.* (.....)

   (El escolar pondrá en el paréntesis la letra que lleva delante la contestación correcta.)

2. El perro es un animal:

a) *Salvaje.*
b) *Noble.*
c) *Herbívoro.*
d) *Dañino.* (.....)

3. ¿Qué significa la palabra «rebaño»?

a) *Conjunto de ganado lanar.*
b) *Reunión de perros.*
c) *Lamer los platos.*
d) *Arrancar una cosa.* (.....)

5.

Preguntas:

1. *¿De qué trata el capítulo III?* ... ...
2. *¿De qué se habla en la página 49?* ... ...
3. *¿En qué capítulo se trata de la infancia?* ... ...
4. *¿Qué significa la palabra «infancia»?* ... ...
   a) *Hombre;* b) *Niño;* c) *Viejo;* d) *Difícil.* (.....)
5. *¿Qué significa la palabra «prólogo»?* ... ...
6. *¿Cuántos capítulos tiene este libro?* ... ...

PRUEBAS DE ESCRITURA

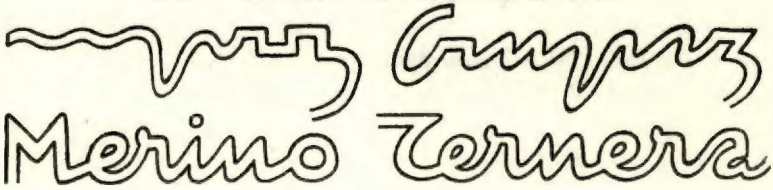
De las pruebas de escritura puede hacerse una clasificación parecida a las de lectura, aunque los objetivos perseguidos son, naturalmente, distintos.

A. Pruebas de aptitud.

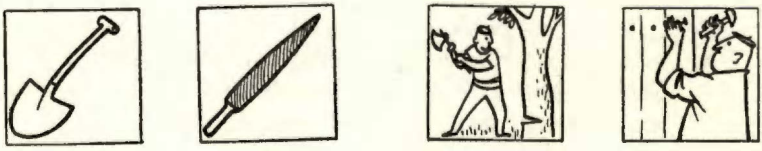
Son aquellas destinadas a niños de edad preescolar o a adultos analfabetos, confeccionadas con la intención de emitir un juicio o pronóstico sobre la madurez o capacidad de los mencionados sujetos para iniciarles en el aprendizaje de la escritura. En estas pruebas se tienen en cuenta los distintos aspectos mecánicos que están a la base de la escritura. Los ejemplos siguientes, extraídos de las pruebas editadas por la Junta Nacional contra el Analfabetismo, servirán para darse una pequeña idea:

Copiar diferentes

Trazar una raya entre las dos líneas sin tocarlas y de prisa



Tachar dibujos de lo que se diga



B. Pruebas de diagnóstico.

Formadas por una serie de baterías de pruebas, que llevan la intención de localizar incapacidades o dificultades en la ejecución de la escritura en determinados sujetos, emitir un pronóstico y darles, posteriormente, un tratamiento adecuado.

C. Pruebas analíticas.

Que tendrían por objeto descubrir determinadas dificultades en aspectos específicos de la escritura mecánica. Pueden realizarse diversas clases de pruebas, y entre ellas:

I. *Calidad de la escritura.*

La calidad de la escritura puede comprobarse mediante escalas y tarjetas de clasificación.

En las escalas se incluyen muestras de escritura en distintas edades y tipos y a través de ellas suele contrastarse no sólo la calidad en sentido global, sino también la uniformidad de la inclinación, la alineación, la amplitud de los rasgos, forma de letras, espacios, etc., es decir, un análisis lo más completo posible de cuantos elementos intervienen en la escritura. En España podemos utilizar la Escala de Escritura confeccionada por José Fernández Huerta (1).

En las tarjetas de clasificación se pueden anotar y medir los siguientes aspectos de la escritura: Grosor de líneas, inclinación, tamaño, alineación, espacio entre líneas, palabras y letras, nitidez, formación de letras y palabras, etc.

II. *De velocidad.*

Se memoriza un párrafo por los sujetos y se les da un tiempo determinado para escribir. La puntuación se otorga por el número de palabras o letras escritas en un tiempo dado.

III. *De copia.*

Realizadas en tres fases: Copia de letras, palabras y frases, según edad y nivel de instrucción de los sujetos.

---

(1) Véase García Hoz, V.: *Manual de tests para la escuela.* Edit. Escuela Española. Madrid, 1962, y Fernández Huerta, J.: *Escritura, Didáctica y Escala Grafica.* C. S. I. C. Instituto «San José de Calasanz». Madrid, 1950.

IV. *De dictado.*

Suelen realizarse pruebas de dictado de letras, palabras, frases y textos más amplios, según las condiciones culturales de los sujetos a quienes se han de aplicar.

V. *De composición.*

En las que ya no se mide ni calidad ni velocidad, sino la expresión escrita más o menos literaria, científica o artística, que realiza el sujeto en torno a un tema dado o de libre ejecución.

D. Pruebas sintéticas.

Son aquellas pruebas globales con las que se intenta medir, no particularmente un aspecto determinado de la escritura, sino, de una forma general y global, los diferentes aspectos anteriormente mencionados. Es decir, pruebas que mezclan ejercicios de composición, dictado, copia, etc., en una sola aplicación. Por ello tienen forzosamente un sentido más general, mientras que las analíticas profundizan más en un solo aspecto de la escritura.

TEMA DECIMOQUINTO

APLICACION Y EVALUACION DE PRUEBAS DE LECTURA Y ESCRITURA

VICTORINO ARROYO DEL CASTILLO.

I. PRUEBAS DE LECTURA

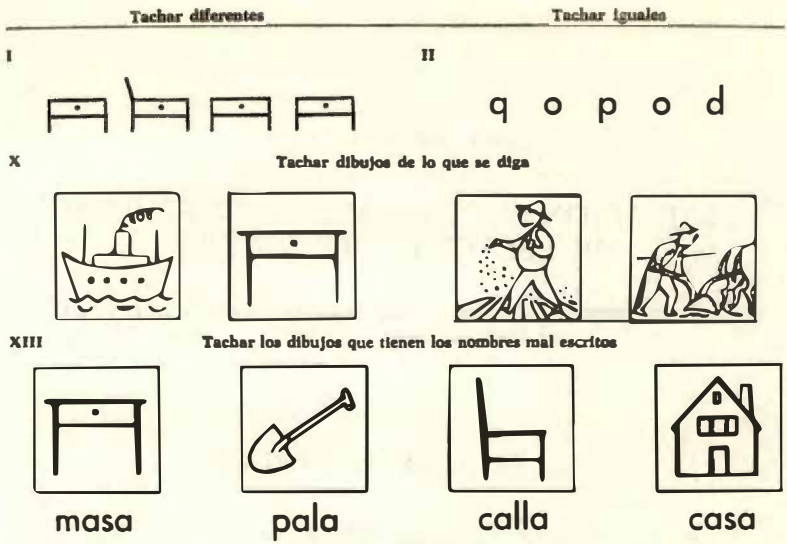
En el tema anterior ya hemos hablado de la clasificación de las variadas pruebas de lectura. Las características, en cuanto a su aplicación y evaluación, dependerán de la finalidad que se persiga, así como de su propia estructura interna.

La aplicación de las pruebas de *aptitud,* destinadas a niños en edad prescolar o adultos analfabetos, habrá de ser individual o en grupos muy reducidos, teniendo que dar el aplicador todas las instrucciones verbalmente y hacer repetidos ejemplos en el encerado, para que todos los que van a realizar la prueba sepan lo que tienen que hacer.

La evaluación de estas pruebas depende del contenido de las mismas y de la importancia que se dé a sus distintos aspectos. Normalmente, y con el propósito de objetivar lo más posible la puntuación alcanzada por el sujeto, se suele dar un punto por pregunta resuelta o dos, según la importancia o dificultad de cada pregunta.

La Junta Nacional contra el Analfabetismo ha confeccionado pruebas de *aptitud* para adultos, juntamente con un folleto expli-

cativo de sus características, aplicación y evaluación, de las que entresacamos los siguientes ejemplos, para que sirvan de ilustración:



La aplicación de las pruebas *sistemáticas,* destinadas a personas que ya tienen algún conocimiento de la lectura y escritura, podrá ser individual, previa una explicación breve y completa de lo que el sujeto tiene que hacer y con utilización, a veces, del encerado para poner algunos ejemplos similares a los de las pruebas a realizar.

La evaluación de estas pruebas dependerá igualmente de su contenido.

1. *Vocabulario.* Normalmente se da un punto por pregunta acertada.

2. *Velocidad. a)* Si es de lectura oral se controlan las palabras leídas en un tiempo dado y por cada palabra se concede un punto. Para controlar la perfección de esta lectura puede utilizarse la clave consignada en el tema anterior. También puede darse un párrafo a leer con una cantidad exacta de palabras y controlar el tiempo.

b) Si se trata de lectura silenciosa puede controlarse al mismo tiempo velocidad y comprensión, contando las palabras leídas en un tiempo dado y las respuestas acertadas, calificando normalmente con un punto cada palabra leída y respuesta correcta.

3. *Comprensión.* Depende del tipo de ejercicio, pues puede tratarse de comprensión de palabras, frases, realización de instrucciones o mandatos, comprensión de preguntas, etc. Normalmente se da un punto, dos, tres o más según sea la clase de ejercicio a realizar. Los ejemplos que ponemos a continuación están tomados de las pruebas confeccionadas por la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

I. *Vocabulario.*

Aplicación: Individual o colectiva. *Evaluación:* Un punto por solución correcta.

I — Tachar la cierta

nene	gallo	empeine
nana	silla	peine
nena	rollo	peinado

II. *Velocidad.*

Aplicación: Individual. *Evaluación:* Se trata de 60 palabras. Se conceden 60 puntos y se van restando los errores, por lo que se re-

XII — Lectura oral

La liebre salta mucho.
Mañana saldré de caza.
Hoy dió la noticia la radio.
La cebada es comida para el ganado.
Mi molino muele la aceituna.
Hoy es día festivo.

El Ayuntamiento del pueblo.
El serrucho corta la madera.
Construye una casa para mí.
Multó al pastor el guarda.
En el kiosco hay refrescos.
El payaso toca bien el saxofón.

fiere a la perfección lectora. La simple velocidad: Comprobar las

palabras leídas en un tiempo dado y dar un punto por palabra; o también comprobar el tiempo que cada sujeto tarda en leer las 60 palabras y dará un índice de velocidad.

III. *Comprensión.*

a) De palabras. *Aplicación:* Individual o colectiva. *Evaluación:* Un punto por pregunta acertada.

II — Tachar la cierta

El perro	lerda - larda - ladra - lima
La leña está ...	saco - seco - cose - seca
La viña da ...	eras - uvas - habas - vano
La plaza es ...	bajo - chico - grande - alto

b) De frases. *Aplicación:* Individual o colectiva. *Evaluación:* Uno o dos puntos por solución correcta.

Este farol está apagado

Encendido está el farol

El caracol esta rendido

El monaguillo contando

El monaguillo encantado

El ladrillo esta mojado

c) De instrucciones. *Aplicación:* Individual o colectiva. *Evaluación:* Un punto por instrucción realizada.

Dibuja las manecillas del reloj y pinta de negro una de las patas del reloj.

La lanza de este guerrero píntala de negro. Hazle una cruz en el pecho y luego un redondel en el escudo.

d) De preguntas. *Aplicación:* Individual o colectiva. *Evaluación:* Un punto por pregunta acertada.

IV. LEE CON ATENCION Y... CONTESTA (Tacha la respuesta verdadera)

LECTURA

En el reloj del Ayuntamiento son las siete de la tarde. Hace mucho frío. Por la calle solamente pasa don Juan con el abrigo puesto y el sombrero calado hasta los ojos. Se cruzó en la plaza con Felipe, el sacristán del pueblo, que llevaba su gorra y su chaqueta de pana.

CONTESTACION

1. *¿Qué hora marcaba el reloj?*
   seis — siete — ocho — nueve
2. *¿Quién pasaba por la calle?*
   D. Juan — D. Luis — D. Andrés — D. José
3. *Aquella tarde era bastante...*
   calurosa — fría — lluviosa — húmeda
4. *El señor que pasaba por la calle...*
   llevaba sombrero — no llevaba abrigo
   llevaba chaquetón — llevaba gorra
5. *Don Juan se cruzó con Felipe en:*
   la calle — el ayuntamiento
   la plaza — la sacristía

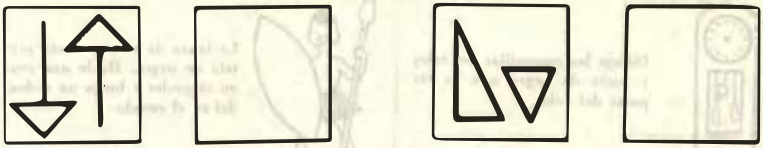
II. PRUEBAS DE ESCRITURA

La aplicación y evaluación de las pruebas de *aptitud* participan de las mismas características anteriores, señaladas en las de lectura, aunque, claro está, su estructura es distinta, pues distinto es el fin que se persigue.

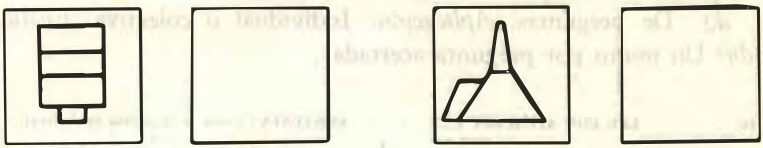
Los ejemplos que ponemos a continuación están tomados de la publicación realizada por la Junta Nacional contra el Analfabetismo, anteriormente mencionada.

Aparte de las anteriores es corriente en escritura utilizar las siguientes pruebas *analíticas:*

Copiar dibujos



Copiar dibujos en pie



a) *Velocidad.*

Aplicación: Individual o colectiva. *Evaluación:* Un punto por el número de letras o palabras escritas en un tiempo dado. El texto suele ser una frase sencilla conocida y memorizada por todos los sujetos, al objeto de que no tengan que detenerse a pensar o reflexionar. No se tiene en cuenta la ortografía.

b) *Calidad.*

Se mide objetivamente empleando escalas confeccionadas a dichos efectos, bien con carácter normalizado o bien realizada con muestras de la propia escuela. En España ya hemos dicho en el tema anterior que existe una Escala de Escritura confeccionada por don José Fernández Huerta. Su utilización es sencilla y la *evaluación* de la calidad se consigue comparando la escritura del sujeto con el nivel más parecido de la Escala, sin tener en cuenta la ortografía, y se le otorga la puntuación correspondiente.

c) *Copia.*

Aplicación: Individual o colectiva. *Evaluación:* Un punto por cada letra, dos por palabra y tres o más por frase.

d) *Dictado.*

Aplicación: Individual o colectiva. *Evaluación:* Un punto por cada letra, dos por cada palabra, tres o más por frase. Se tiene en cuenta la ortografía y al total de puntos, tantos como palabras, se restan los errores cometidos. Así, pues, las pruebas de dictado suelen ser de letras, palabras, frases y textos más amplios, adecuados a la edad y nivel de instrucción.

e) *Composición escrita.*

Aplicación: Individual o colectiva. *Evaluación:* Dependerá de la clase de ejercicio. Hacemos notar, sin embargo, que la calificación objetiva es bastante difícil, pues dentro del área de la composición escrita suelen distinguirse diferentes clases, que pueden consultarse en la obra del doctor García Hoz citada en el tema anterior:

1. *Descripción.*—Se describe un cuadro, un monumento histórico, un paisaje, etc. *Evaluación:* Dependerá de la edad y nivel de instrucción, así como del ejercicio realizado. En el ejemplo siguiente puede darse un punto por verbo utilizado o atenerse al baremo que insertamos al final.

9 **Escribir el significado de cada dibujo**

1 _____

_____

2 _____

_____

2. *Narración.*—Se narra un viaje, una aventura, un suceso, etc. Puede servir de ejemplo el siguiente título: «Cuenta un viaje que hayas realizado».

3. *Exposición.*—Se expone un asunto ya conocido de antemano y de un aspecto más o menos cultural. Por ejemplo: «Escribe

lo que sepas sobre las relaciones políticas entre Rusia y Norteamérica».

4. *Explicación.*—Se explica algo concreto que se haya realizado. Por ejemplo: «Cuenta lo que has hecho hoy antes de venir aquí».

5. *Invención.*—Se inventa un cuento, una historieta, una leyenda, etc. Puede servir de ejemplo: «Inventa un cuento con estas palabras: queso - ratones - perro - gato».

BAREMO PARA LA EVALUACION DE LA COMPOSICION

A. CONTENIDO	1. Claridad del pensamiento. 2. Continuidad del pensamiento. 3. Sistematización de las ideas.
B. ELEMENTOS EXPRESIVOS	4. Vocabulario usado. 5. Variedad de las frases. 6. Viveza de la exposición.
C. ESTRUCTURA	7. Corrección de las oraciones. 8. División en frases o períodos dentro de la unidad general.
D. ASPECTOS MECÁNICOS	9. Ortografía. 10. Puntuación.

NOTA: Cada aspecto se calificará con una nota de un punto a cinco:

Un punto cuando esté *muy mal.*
Dos puntos cuando esté *mal.*
Tres puntos cuando esté *regular.*
Cuatro puntos cuando esté *bien.*
Cinco puntos cuando esté *muy bien.*
La puntuación máxima será de 50 puntos.

II

APENDICES COMPLEMENTARIOS

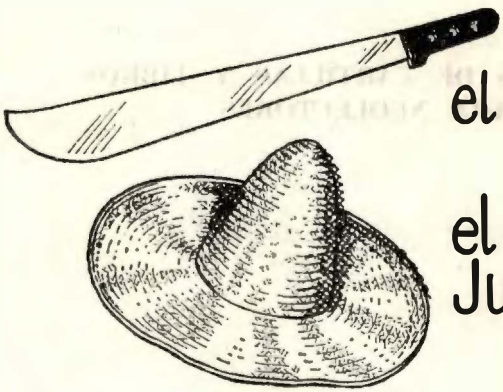
Apéndice 1

FACSIMILES DE CARTILLAS Y LIBROS PARA NEOLECTORES

el

el gato y el toro
el dedo y el dado

el mono y la mona
el gallo y la polla



el machete
y
el cogollo de
Juan Camejo

le mató el gallo en la mano

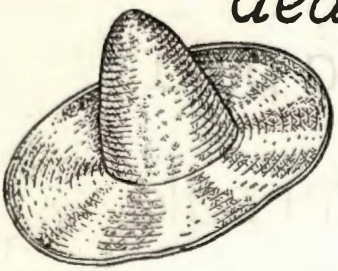
Estas dos páginas constituyen las lecciones 28 y 29 de la cartilla venezolana «Abajo Cadenas». Las dos palabras clave son de tipo distinto; el artículo masculino el, *que no puede representarse por un dibujo, aparece en un recuadro;* dedo *tiene, en cambio, una ilustración expresiva. En la lección 28, que parte de la palabra clave* el, *se presentan frases y oraciones en las que* el *aparece en contraste con* la *y* le; *en la lec-*

dedo

los dedos de la mano
la mano y los dedos

dedo doma codo moda
dado dote godo soda
dama domo yodo nada
cadena moneda cayena

dedo codo dado



el cogollo de Juan Camejo

---

ción 29, en cambio, el nombre «concreto» dedo *permite hacer ejercicios de reconocimiento de sílabas donde aparece la letra* d. *Nótese cómo se divide la oración* «el machete y el cogollo de Juan Camejo», *de acuerdo con las «pausas del pensamiento», y cómo las ilustraciones contribuyen a facilitar la lectura.*

una pala
esa pala
esta pala
la pala
mi pala
Con la pala se palea

Cartilla «Alfabeto», de Acción Cultural Popular. *Radio Sutatenza (Colombia).*

sapo

un sapo

el sapo

este sapo

ese sapo

El sapo salta

Papá: un sapo está en la casa.

Este es el paradero de buses.

Compre su tiquete en la taquilla.

Esta es la Agencia de....

Llegamos a la Estación de....

El bus sale a las.... .....

El valor del pasaje es.....

Cartilla «Alfabeto», de Acción Cultural Popular, *de Radio Sutatenza (Colombia).*

Juan va a la Alcaldía

Pague sus impuestos en la Tesorería.

Ahí es el Juzgado Municipal.

Cerca está la Oficina de Correos

Haga su Declaración de Renta.

Lleve al enfermo al Hospital.

Vaya al Centro de Salud

les mouches sont très dangereuses.

les mouches vivent sur les détritus.

elles se posent sur les aliments.

bébé mange ces aliments.

il a mal au ventre.

il a la diarrhée.

La mouche vit sur tout ce qui est sale.

Elle transporte cette saleté avec ses pattes et la pose sur les aliments*.

Quand le bébé mange ces aliments, il tombe malade.

Les mouches sont très dangereuses pour le bébé.

Elles donnent beaucoup de maladies, la plus grave est la diarrhée.

Les mouches donnent aussi des maladies des yeux qui peuvent rendre aveugle.

Las dos páginas de este libro de lectura muestran dos formas de expresar una misma idea: a la izquierda, el elemento fundamental son las ilustraciones, mientras el texto aparece como pie de los dibujos y el tipo de letra es grande; en la página de la derecha aparecen frases enteras, con la letra más pequeña y sin dibujos. La parte ilustrada de este libro sobre higiene emplea 650 palabras distintas; la no ilustrada utiliza 1.300 palabras. Las páginas de la derecha no podrán leerse mientras no se lean bien las más fáciles de la izquierda. (Diallo y Fourré, Sons aux bébés. *París.)*

a e i o u

bola bo la

ba be bi bo bu
la le li lo lu

bo la	be ba	ba la
bo le	be be	be la
bo lo	be bi	bu le
bo a	be bo	bu li
boi	be beu	bai le

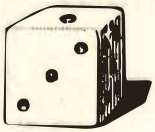
a ba a la e lo e le e la

eu i a ao bai le

bola bola bola

Páginas de la cartilla «Lex: primeiro guia de leitura», *editada por la Campaña de Educación de Adultos de Brasil. Año 1958.*

bola — ba be bi bo bu
lata — la le li lo lu
vela — va ve vi vo vu
navio — na ne ni no nu



dado da de di do du

dá	de do	da na	doi do
dei	dê le	da na do	de vo
deu	do te	di ta	de vi a
di a	di to	di ta do	di vi di a
dou	di a bo	dei ta do	de da da

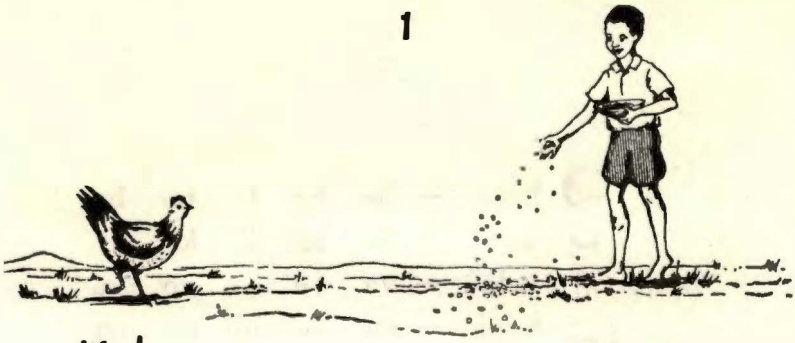
bo de	boi a da	be bi da	ba da lo
de la	la do	lô do	li da
da ta	da ta do	do te	do ta do
tô da	to do	tu do	a ta do

Ba na na da é de ba na na.
A ba na na da vei o na la ta.
A la ta vei o tô da a ta da.

Dei o dado. Dd

8

1



Kuku Musa

Musa

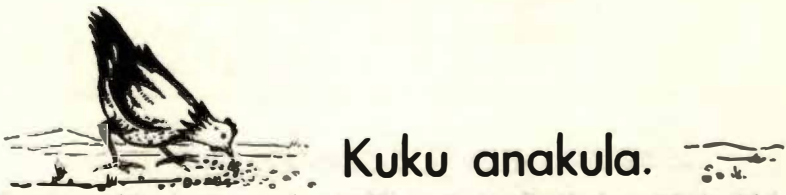
kuku

Musa

Musa ana kuku.

Mama ana kuku

Baba ana kuku.

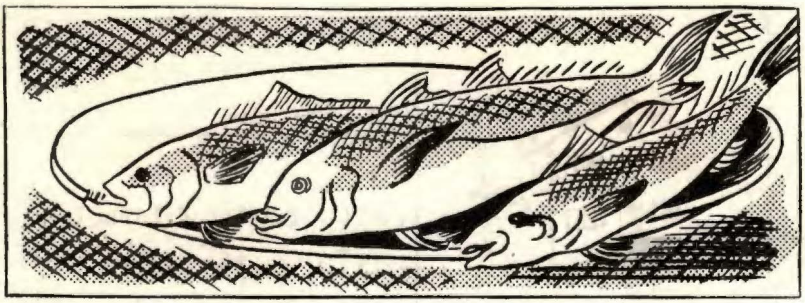


Kuku anakula.

La primera página de este manual en swahili muestra la aplicación de un método global. No contiene ejercicios silábicos ni de letras, sino que presenta palabras seguidas de frases formadas por la palabra ana, *que establece la conexión sintética dentro de un «conjunto».*

Musa na Sala, East African Literature Bureau, Dar Es Salaam, 1958, pág. 1.

PÁGINA DE UNA CARTILLA GLOBAL.



O peixe

O peixe é um bom alimento.

Em nosso país, há muitas qualidades de peixes.

Os nomes dos peixes variam conforme a zona praieira.

Uma das mais ricas zonas de pesca do Brasil é formada pelos estados do sul.

O peixe é um bom alimento;
Cálcio e fósforo contém
Fresquinho e bem preparado
Não causa mal a ninguém.

Página de lectura en una cartilla brasileña. La segunda parte de esta lección está escrita en verso y en letra cursiva. El vocabulario de esta cartilla, que consta de 78 páginas, se refiere exclusivamente a cuestiones de pesca, ya que se trata de un libro destinado a enseñar a leer y a escribir a los pescadores. Su título es Deca o pescador vitorioso. *Editado por el Departamento Nacional de Educación. Río de Janeiro, 1957.*

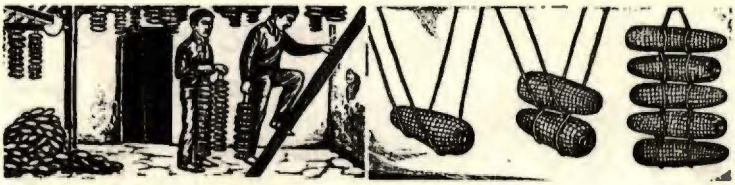
Tanti anni fa Cristoforo Colombo scoprì una nuova terra, l'America. Attraversò l'Atlantico su tre piccole navi, dette caravelle, rimanendo in mare per oltre due mesi. Ora i moderni aerei a reazione arrivano da Roma in America con poco più di sei ore.

Página de la cartilla «Non è mai troppo tardi», *utilizada en Italia por los cursos televisados de alfabetización.*

අත් ඩිංගිරි පොත්කර
කර වඳින දුවේ
නෙත් ඩිංගිරි රතු
වෙනකල් අඩන දුවේ
නුඹේ අකුසලෙන්
නුඹේ අම්මා ගියේ දුවේ
මගේ තනෙන් කිරි
බී නැතියන්න දුවේ

Fig. 5. *Con frecuencia agradan las canciones y relatos conocidos, con ilustraciones sencillas.*
Unesco/Government of Ceylon Fundamental Education Project, *Jana kawi* (Book of Folk-songs), Minneriya, 1952.

Los facsímiles que se reproducen en las siguientes páginas corresponden a diversos libros preparados para personas neoalfabetizadas. En ellos puede apreciarse la estructura que deben tener estas publicaciones y los motivos que, generalmente, se toman como base de las lecturas. (Reproducido de «Materiales de lectura para personas que acaban de aprender a leer», *compilación de* CHARLES GRANSTON RICHARD, *publicado por UNESCO, 1959.)*



Las mazorcas se cuelgan — *Las mazorcas quedan separadas.*

Este lugar debe ser seguro.
A este lugar no deben llegar
ni las ratas ni las aves.
Si no tomas
esta precaución, en una noche,
te quedarás sin mazorcas.
-¿Y qué más?
-Al poner las mazorcas en este lugar
procurarás que queden separadas
una de otra y que no se toquen.
-¡Ahora lo sé todo!
-No señor; no lo sabes todo.
Espera el final. Cuando estén secas
las mazorcas, las desgranarás a mano.
Entonces separarás los granos manchados
y los granos de color pálido,
y los granos de color distinto

Páginas del libro *Mejor semilla de maíz,* Editorial Latinoamericana de Educación Fundamental, Unión Panamericana.

THE SECOND JOURNEY: SUCCESS 9

But Karius walked quietly ahead, holding out his arms and calling out all the words of peace that he knew. Then one of the village

men understood that he was not an enemy, and soon they all made a big feast of welcome.

Through the whole trip they never fired their rifles at any person, nor did they ever take food without paying for it.

Now they decided to try going down the

THE HIRI

captains are in charge. Everyone is gay and happy.

While the men have been busy building the lakatoi the women have been busy making pots. After the lakatoi have been tested, the

cargo of pots is put on board. First the pots of the baditauna and the doritauna are put into the 'hold', or middle part of the lakatoi.

Sometimes the pots are packed into a crate to prevent them from being broken if the

Textos de historia local editados por la Comisión del Pacífico Meridional.

Fig. 1. *El elemento humanistico en los textos o ilustraciones atrae al lector que acaba de aprender a leer.*

Nagrik Adhikar aur Kartavya (Civic Rights and Duties), Delhi, Idara Talim-O-Taraqqi.

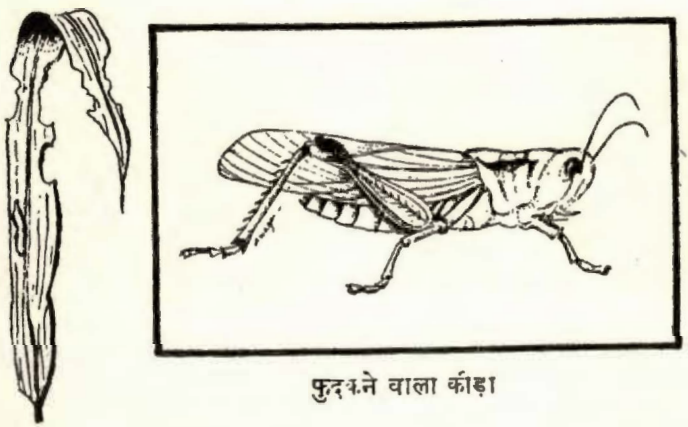


Fig. 2. *Los dibujos explicativos deben ser claros y sencillos, sin detalles innecesarios.*
Makkar (Reader), Delhi, Sarvodaya Prakashan.

Apéndice II

LA EDUCACION DE ADULTOS ANALFABETOS

por Juvenal de Vega y Relea

Apéndice II

LA EDUCACION DE ADULTOS ANALFABETOS

Importa mucho, para plantear y resolver del mejor modo posible el problema de la «educación de adultos», el análisis de la expresión hasta donde la doctrina y la experiencia nos permitan hacerlo.

Así, nos encontramos:

1.° La educación de adultos es una educación postescolar referida a la enseñanza primaria.

2.° La educación de adultos afecta, principalmente, a personas que, después de la escolaridad primaria, no han realizado otros estudios académicos superiores.

3.° La educación de adultos se propone reactivar, ampliar y actualizar la cultura correspondiente a la primera enseñanza, contribuyendo a la formación e información del hombre común (que, en su sentido más amplio, «es todo hombre cuando no está en juego su especialidad») (1), y a lo que, ya en el siglo pasado, llamaba Mr. Petit «la especialidad localizada» (2) para crear o perfeccionar la «conciencia de situación» (3), que es algo parecido a aquella conciencia de emplazamiento en el tiempo histórico y en el espacio geográfico, considerado por Wells esencial en toda obra educativa.

4.° La educación de adultos viene, por tanto, a tener las siguientes funciones (4):

---

(1) FRIEDRICH, CARL J.: *La nueva imagen del hombre común*. Buenos Aires, 1957.

(2) MAX TURMANN: *La educación popular*. Madrid, Calleja, s. a.

(3) MANNHEIM, K.: *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México, 1959.

(4) Véase *Revista Analítica de Educación*. UNESCO. París, 1956, vol. III, número 3.

— *Función instrumental* de aprendizaje y perfeccionamiento del habla, lectura y escritura del propio país.

— *Función formativa* de integración en un mundo de valores religiosos, sociales, intelectuales, morales, estéticos, económicos, etc.

— *Función práctica* de adaptación, utilización y servicio en la relación recíproca hombre-medio circundante.

— *Función social defensiva* de prevención o reparación frente a determinadas lacras colectivas (analfabetismo, alcoholismo, gamberrismo, etc.).

5.° La realización de esas funciones tendrá la mayor eficacia posible si utiliza las cuatro vías o direcciones incluidas en el programa de los llamados «Clubs de las 4 Haches»: Head (cabeza), Heart (corazón), Hands (manos) y Health (salud), que responden a un concepto integral de la educación (5).

6.° La educación de adultos es una educación popular y debería llamarse «educación popular de adultos» con exigencias, posibilidades y medios comunes y, al propio tiempo, diferentes, según se trate de adultos localizados en medios rurales o en medios urbanos, de adultos alfabetizados o sin alfabetizar, etc.

7.° Dentro del amplio concepto de «educación popular de adultos» se inscribe, como un caso particular con las mayores urgencias de planteamiento y solución, la educación de adultos analfabetos.

---

(5) Véase mi informe en *Trabajos de la II Reunión de Estudios sobre Analfabetismo y Educación Fundamental*. Madrid, 1960.

II. IMPORTANCIA DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Pensemos en un pueblo español de tipo medio: por ejemplo, un pueblo de 2.000 habitantes. Deduzcamos de esa población total 560 habitantes comprendidos entre cero y quince años de edad; 20 estudiantes de más de quince años; 20 personas con títulos académicos diversos; 200 de más de sesenta y cinco años y enfermas. Quedarán, entre quince y sesenta y cinco años, 1.200 habitantes. ¿Qué se ha hecho y qué se hace sistemáticamente y de un modo continuo por la cultura (formación e información) de ese 60 por 100 de la población del pueblo supuesto, factor humano de fundamental y primordial importancia para el progreso moral y material de ese y de cada uno de los pueblos de España?

Enfocando la cuestión con amplitud nacional, ¿quién responde de la continuidad educativa de 16 millones de españoles, mayores de quince años y menores de sesenta y cinco, entre los que está lo que hemos llamado muchas veces «la otra juventud», que no han hecho más estudios sistemáticos que los de la enseñanza primaria y que, con ese bagaje (tan mermado, a veces, que cerca de dos millones de ellos son analfabetos), viven, sienten, piensan y trabajan dentro de esta nuestra órbita cristiana y española? ¿Responden a la necesidad de esa continuidad educativa nuestras clases nocturnas de adultos con sus sesenta días lectivos (dos horas diarias) de duración anual?

Seguramente, y de un modo general, lo que hasta ahora venimos haciendo no responde a las exigencias a que nos referimos, sin dejar de tener en cuenta las excepciones en que esas clases se prolongan y amplían su radio de acción mediante colaboraciones económicas,

instrumentales y personales diversas; las excepciones de ensayos especiales de la llamada «educación fundamental» en algunas comarcas subdesarrolladas, y las actividades afines que, con medios limitados y sin adecuada articulación dentro de un plan general, realizan diversos organismos y entidades.

Del mismo modo, el problema está planteado y, en gran parte, sin resolver en numerosos países; pero, con todo, la preocupación es muy antigua y la obra de la educación popular de adultos está en marcha, porque tiene ya a su favor historia, experiencia y doctrina en las que encuentra estímulos y apoyo el afán internacional organizado por la U. N. E. S. C. O., de imitar y mejorar urgentemente el ejemplo de algunas naciones que deben su prosperidad de todo orden a la atención educativa proyectada por ellas sobre la gran masa de ciudadanos sin estudios académicos superiores a los de la enseñanza primaria.

La historia empieza muy atrás. Roby Kidd (6), repitiendo a Hartley Gratton, dice que «el precursor del educador de adultos fue el fraile mendicante y andariego de la Edad Media»; y, realmente, podríamos agregar que la Iglesia católica, desde que recibió el divino mandato de «Id y enseñad», inició y ha continuado sin interrupción la preocupación y las realizaciones de una educación popular de adultos de proyección natural y sobrenatural, con resultados admirables.

A lo largo de esa historia han ido registrándose experiencias y ejemplos en gran número y diversidad de formas que no vamos ahora a detallar. Baste el recuerdo de la experiencia francesa, que, desde el último cuarto del siglo pasado, ofrece —en pugna de iniciativas de origen estatal (laico), por un lado, y católico, por otro— sus cursos sistemáticos de adolescentes, adultos y doncellas, sus círculos de estudios, sus lecturas públicas y conferencias divulgadoras y sus Universidades Populares (como las del barrio de Saint-Antoine, Belleville, etc.). Inglaterra registra sus *Settlements*, su extensión universitaria (recordemos a este propósito la extensión universitaria de la española Universidad ovetense, hace muchos años)

(6) *Finalidades de la educación de adultos.* «Boletín Trimestral de Educación Fundamental». UNESCO, vol. XII, núm. 3.

y todas aquellas instituciones que dieron lugar a que en 1896 pudiera publicarse en Francia como guión ejemplar la obra *L'Education populaire des adultes en Anglaterre,* de Hachette, más la constitución en 1919 de la Asociación Internacional para la Educación de Adultos (The World Association for Adult Education). De los Estados Unidos ha podido escribir Benjamín Fine, en *New York Times* (7), que «la educación de adultos es hoy el sector más vibrante y dinámico de la educación en los Estados Unidos». La U. R. S. S. tiene sus Universidades Populares, a cuyo desarrollo colaboran ingenieros, médicos, profesores, escritores y artistas. Y, sobre todo, Dinamarca nos da el ejemplo maravilloso de sus Escuelas Populares de Adultos (las Folkenhojskoler), iniciadas en el siglo XIX por Guntvig, que ha transformado el país. (8).

Sobre toda esa historia y esas experiencias y ejemplos va perfilándose, actualizándose y universalizándose la doctrina de la educación popular de adultos que la U. N. E. S. C. O. inspira mediante sus publicaciones y reuniones (Primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos en Elsinor —Dinamarca—, de 1949, y Conferencia Mundial de Educación de Adultos, convocada en 1960) (9). En la primera de esas reuniones el director general del indicado organismo internacional, Torres Bodet, decía que «la educación de adultos no debía considerarse como un mero adorno, sino como una de las funciones vitales de las sociedades civilizadas», a lo que podríamos agregar el pensamiento del padre Coady, presidente de la Asociación Canadiense de Educación de Adultos, afirmando que «el hombre que ha dejado de aprender no debería estar en libertad en los peligrosos tiempos que vivimos», y subrayando así, aunque sea hiperbólicamente, la necesidad imperiosa de la educación continuada, de la educación permanente, de la vuelta a la escuela, porque, sin duda, como ha escrito Friedrich, «al plantearnos el problema de la educación de adultos estamos frente a la empresa

(7) ROBY KIDD: *Ob. cit.*

(8) BOGTRP, LUND Y MANNICHE: *Las Escuelas Populares Danesas.* Madrid, Beltrán, 1930.

(9) Véase *Nuevas tendencias de la educación de adultos.* UNESCO, 1963.

pedagógica de más grandes alcances que jamás haya tenido que encarar una generación».

Hay actualmente, gracias a todo eso, «un concepto revolucionario de la educación para adultos, de la educación popular y de los cursos de repaso que nos han familiarizado con la idea de la reeducación y de la posteducación»; y urge que todos los países incorporen cuanto antes, sistemáticamente, estas doctrinas y las realizaciones correspondientes a sus organizaciones docentes como empezó a hacerlo en 1952 Portugal con su *Campanha Nacional de Educaçao de Adultos,* refiriéndose a la cual decía el ministro de Educación Nacional, doctor Veiga de Macedo: «No puede haber progreso social o económico que no presuponga la existencia de una verdadera política de educación popular, orientada en el sentido de la valoración moral, material y técnica del pueblo» (10). Porque es casi seguro que esa educación de adultos representa el instrumento más eficaz de una auténtica política pedagógica o de una pedagogía política (es decir, de una progresiva superación nacional); y que, dentro de la productividad y rentabilidad inherentes a toda inversión en educación y enseñanza (problema que estudió en 1945 el Consejo de Educación de la Cámara de Comercio de Estados Unidos), el mayor índice correspondiente a las inversiones en este aspecto a que nos estamos refiriendo.

(10) *Campanha Nacional de Educaçao de Adultos.* Lisboa, 1953.

III. LA EDUCACION DE ADULTOS ANALFABETOS

Queda dicho anteriormente que la educación de adultos analfabetos es un caso particular de la educación popular de adultos; es la educación de aquellos adultos incapaces de utilizar la lectura y escritura manual como medios habituales de interpretación del lenguaje escrito, de expresión escrita del pensamiento en sus contenidos elementales y de comunicación con su mundo circundante; con lo cual no damos al concepto la amplitud que le atribuyó la Comisión de Población de las Naciones Unidas y nos referimos únicamente a los analfabetos absolutos tal como los definió la Primera Reunión de Estudios sobre el Analfabetismo (11).

Ahora bien, en estos adultos analfabetos deben desarrollarse paralelamente los dos procesos de alfabetización y formación e información cultural. La razón es obvia. La lectura y la escritura son, simplemente, materias instrumentales, no únicas, y, precisamente por ser instrumentales, no tiene el fin en sí mismas, sino en los procesos formativos e informativos a que se dirigen y que se alcanzarán también, si no en todo sí en parte, con otras actividades instrumentales como la palabra, el cálculo, los medios audiovisuales, ejercicios diversos, etc.

Por eso, hemos de considerar —y lo haremos separadamente— los dos aspectos —alfabetización y formación— de la educación de adultos.

A) *Alfabetización.*

Se plantean y es preciso resolver, en este aspecto, los siguientes problemas:

(11) *Trabajos de la I Reunión de Estudios sobre el Analfabetismo.* Madrid, 1956.

1. *Problemas de la determinación y localización de analfabetos.*—Se trata de investigar y saber quiénes son y dónde están los analfabetos, o sea, de tener un auténtico censo de analfabetos; de conocer la magnitud del mal que se trata de combatir y de saber la localización de los analfabetos para disponer, en relación con ese dato, los medios de alfabetización.

La formación de un buen censo de analfabetos exige que en cada Ayuntamiento se organicen, técnicamente dirigidos, uno o varios equipos (según la extensión del término y la población, sus núcleos y su diseminación), que realicen, mediante visitas domiciliarias o en sesiones especiales de exámenes colectivos, la investigación de los verdaderos analfabetos absolutos, aplicando unas técnicas sencillas, como, por ejemplo, las empleadas para comprobar los resultados del ensayo de alfabetización en Alora (Málaga); y de modo que, a partir del cierre de ese censo inicial, personas especialmente encargadas de ello realicen las rectificaciones periódicas de altas y bajas que se produzcan.

La localización de los analfabetos debe agruparse así:

a) Analfabetos en lugares donde hay escuelas primarias permanentes y en las que, por tanto, puedan organizarse clases nocturnas de alfabetización de setenta y cinco a noventa días lectivos (dos horas diarias) a cargo de maestros o instructores debidamente preparados.

b) Analfabetos en lugares sin escuelas, en los que será preciso establecer escuelas de temporada servidas por maestros volantes o equipos especializados, por el mismo tiempo, como mínimo, antes señalado.

c) Analfabetos de formas especiales de agrupación (soldados, trabajadores de grandes centros laborales, gentes de mar, reclusos por diversos conceptos, etc.), a los que habrá que atender con clases también especiales adaptadas a las circunstancias de cada caso.

d) Analfabetos de población diseminada y ultradiseminada (en cortijadas, majadas de pastores, serrerías, casas de peones camineros, guarderías forestales, barcos pesqueros, etc.), en relación con los que es aconsejable la organización de clases radiadas según la experiencia de Sutatenza, o establecer, como ha hecho Portugal, el

sistema de clases discrecionales a cargo de personas que se comprometan a alfabetizar adultos con las debidas garantías y percibiendo una cantidad fija por cada alfabetizado cuando no se trate de servicios voluntariamente gratuitos.

2. *Problemas didácticos y metodológicos de la alfabetización de adultos.*—Es decir, problemas técnico-pedagógicos.

La lectura representa cuatro operaciones básicas (12): percibir palabras, captar su significado, reflexionar sobre lo que se lee, aplicar lo leído para alcanzar determinados fines. Y la experiencia viene demostrando que la simultaneidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura, y el predominio progresivo de la lectura silenciosa sobre la lectura oral, contribuyen a la mayor rapidez del proceso de alfabetización y favorecen la velocidad y la comprensión de la lectura. Sobre eso, toca decidir cuál de los métodos: si los que se fundan en los elementos de las palabras y sus sonidos (alfabético, fónico, silábico) o los que insisten, desde el principio, en el significado de lo que se lee (la palabra, la frase, la oración, el cuento) han de utilizarse con preferencia en la alfabetización de adultos. La Primera Reunión de Estudios sobre Analfabetismo, en 1956, declaró: 1.° Que es necesario establecer una total diferenciación en esta metodología, según se trate de niños o de adultos; 2.° Que, en todo caso, esa metodología se funde en la psicología del alumno, en las características del medio y en la estructura del idioma con tendencia autodidáctica y autocorrectora que agrupe todos los posibles recursos sensoriales, asociativos, activos y lúdicos; 3.° Que la alfabetización de adultos exige técnicas rápidas, tanto —creemos— por la urgencia de esa alfabetización como por la mayor capacidad adulta (más interés, superior madurez lógica y profundidad de análisis, se ciñen más a sistemas claramente definidos, etc.), para recorrer las etapas del proceso alfabetizador que W. Gray ordena así: preparación para la lectura (despertar del interés, comprensión del secreto de la lectura, vocabulario correcto, distinción de sonidos y formas, etc.); primeros ejercicios de lectura (lectura de palabras claves, vocabularios seleccionados, órdenes escritas, reconocimiento de elementos analizados y reagrupación de los mismos en nuevas

(12) W. Gray: *La enseñanza de la lecutra y de la escritura.* UNESCO, 1957.

combinaciones, paso del encerado a la cartilla, etc.); rápido desarrollo de la capacidad para leer (ampliación del interés y del vocabulario, identificación personal de cualquier palabra del vocabulario oral, intensificación de la comprensión de la lectura y sus aplicaciones, predominio de la lectura silenciosa y aumento de su velocidad, etc.); madurez de la lectura (lectura expresiva, alfabetización funcional, lectura de textos variados, hábitos de leer por placer y para obtener información, manejo de diccionarios, etc.); etapas que se corresponden con otras tantas para el aprendizaje de la escritura simultánea al de la lectura.

De las doctrinas y experiencias más autorizadas parece deducirse que, tratándose de adultos, la mejor metodología es la de palabras normales o palabras claves (13). Y, por nuestra parte, durante campañas de varios años hemos orientado la alfabetización con arreglo a las siguientes instrucciones circuladas profusamente:

DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA DE LA ALFABETIZACIÓN

La tarea de enseñar a leer y escribir se ajustará de un modo general a las siguientes orientaciones:

A) Proscripción de la vieja metodología de disociación de la lectura y escritura (con sus carteles murales por un lado y sus planas de elementos caligráficos por otro) y de la lectura individualmente independiente de cada uno de los alumnos que, formando cola, desfilan ante la mesa magistral.

B) Empleo en esta enseñanza de dos simultaneidades: por un lado, de la lectura y escritura, siempre inseparables, bien leyendo lo que se escribe o ya escribiendo lo que se lee; y, por otro, la de los grupos de alumnos que juntamente siguen las explicaciones y realizan los ejercicios que en cada caso disponga el maestro.

C) Disposición de la clase: un gran encerado en el que el maestro ilustrará gráficamente sus explicaciones; y frente a él, el grupo de alumnos, sentados y provistos individualmente de cartillas, cuadernos y lápices, para seguir y realizar las explicaciones y ejercicios de cada caso.

---

(13) KAREL NEIJS: *Algunas consideraciones sobre la preparación de cartillas para la alfabetización de adultos.* «Boletín Trimestral de la UNESCO», vol. XII, núm. 1.

D) Ejemplo de lo que puede ser la marcha del trabajo (14):

a) En una primera etapa de iniciación, el maestro, ante sus alumnos, fija la atención (mediante un grabado o una breve conversación) en el animal llamado OSO. Advierte y hace descubrir a sus oyentes que esa palabra se pronuncia en dos tiempos, que marcará con voz clara y pausada: O-SO; y, para tener la seguridad de que le entienden, hace buscar otras palabras que se pronuncien en dos o más o menos tiempos. Sigue el análisis fonético de la palabra propuesta, hasta hacer notar que el primer tiempo O no puede descomponerse más, y que el segundo contiene el sonido del primero más otro que lleva delante, S. Explica que a cada sonido aislado corresponde un signo gráfico y que, así, la palabra hablada tiene su correspondiente escrita, que, en este caso, es OSO, haciendo escribir repetidamente a los alumnos esa palabra y, separadamente, cada una de sus sílabas y cada una de sus letras (15). Del mismo modo, sucesivamente, se presentan, se descomponen mediante análisis fonéticos y se interpreta gráficamente las palabras ASA, ESE, USO, RISA, que permitirán descubrir, fácilmente asociadas a consonantes fricativas, las cinco vocales, además de las dos consonantes S y R, y escribir y leer frases como OSO SOSO, ESAS OSAS, ESA ES SU ROSA, etc., y buscar e identificar en textos previstos, manuscritos e impresos, esas mismas frases, palabras y letras. Siguiendo la misma marcha se irán presentando sucesivamente otras palabras que permitan ir descubriendo los restantes sonidos consonantes, dando preferencia a palabras que contengan consonantes fácilmente separables como las ya descubiertas anteriormente (por ejemplo, OJO, CEJA, JEFE, FICHA, CHIVO, etc.), y dejando para el final las que contengan consonantes explosivas, sílabas compuestas o alguna dificultad especial; y, claro es, a base de cada nueva palabra, se compondrán, escribirán, leerán e identificarán frases con sílabas directas, inversas y mixtas en que entren los nuevos elementos

---

(14) Se basa en la palabra unidad morfológico-semántica. (Véase SUSANE K. LONGER: *Nueva clave de la Filosofía*. Buenos Aires, 1958.)

(15) La preparación para la escritura, con ejercicios iniciales de rayas, rasgos, haciendo escribir sobre caracteres ya escritos, encajando los caracteres en una sencilla cuadrícula, etc.

con los anteriormente descubiertos y dominados. Cuando de ese modo se hayan descubierto, escrito e identificado todos los sonidos vocales y consonantes, se dará a conocer en sus diferentes tipos (manuscritos e impresos, con mayúsculas y minúsculas) y se hará escribir repetidamente, con preocupación caligráfica, nuestro alfabeto; se utilizarán cajas tipográficas para componer textos (en primer lugar, el nombre y apellidos de cada alumno) que después se escribirán a mano, y se fijará la atención en el factor fonético de la entonación, que hace variar el significado de una misma frase y que es susceptible de ser también interpretado gráficamente, como, por ejemplo, se ve en estas expresiones: «Te vieron en el cine, ¿Te vieron en el cine?, ¡Te vieron en el cine!», y, con este motivo, se darán a conocer los más importantes y frecuentes signos de puntuación y entonación.

b) En una segunda etapa, superada ya la anterior de iniciación, se realizarán simultáneamente los siguientes ejercicios: lectura oral explicada y comentada, en libros *ad hoc,* leyendo primero el maestro ante el grupo de alumnos, que siguen su lectura en sendos ejemplares del texto escogido (seleccionado en un plan de progresivas dificultades) y haciendo que lean éstos a continuación el mismo párrafo, primero individual y después colectivamente; escritura de copia de la totalidad aparte del texto leído; copia repetida de vocabularios de palabras de dudosa ortografía preparados y escritos por el maestro en el encerado y ejercicios de dictados a base de las palabras de esos vocabularios; lectura silenciosa de textos escogidos y graduados, dando cuenta primero oralmente y después por escrito de su contenido; lecturas para casa, de breves textos literarios (informaciones periodísticas, algún cuento, leyenda, romance), con obligación de dar cuenta oralmente de su contenido; estudio de la forma y contenido de documentos sencillos y usuales, como cartas, telegramas, recibos, inventarios, etc.

c) En una tercera etapa final, como coronación y ampliación de la tarea precedente, y continuando los anteriores ejercicios, cada vez más amplios y profundos, de lectura y escritura según las posibilidades generales de la clase y las particulares de cada alumno, se procurarán, especialmente:

1. Fomentar la afición a los buenos libros y a la frecuentación de bibliotecas, instruyendo acerca de su importancia, manejo, interpretación, clasificación, historia y artes a que dan lugar.

2. Despertar el interés por la lectura de periódicos y revistas, enseñando igualmente a manejarlos e interpretarlos.

3. Enseñar el manejo del diccionario para buscar el significado de palabras nuevas que surjan en la lectura.

4. Perfeccionar la caligrafía en uno o varios estilos.

E) *El trabajo de una sesión puede desarrollarse así:*

a) En la primera de las tres etapas indicadas comprenderá:

1. Conversación sugeridora de la palabra o palabras que hayan de analizarse fonéticamente; cinco minutos.

2. Análisis fonético de la palabra propuesta, descubriendo o destacando, en primer lugar, sílabas y, por último, letras; diez minutos.

3. Escritura de los elementos gráficos correspondientes por separado y formando la palabra analizada; diez minutos.

4. Identificación y lectura de las letras, sílabas y palabras estudiadas en textos dados y en cajas tipográficas, componiendo con los elementos de éstas la palabra y las sílabas objeto de la sesión; quince minutos.

5. Descanso; cinco minutos.

6. Estudio y escritura de combinaciones de palabras y frases que puedan componerse con las letras descubiertas y las anteriormente conocidas; veinte minutos.

7. Ejercicio de lectura, identificación y composición de esas palabras y frases según indica el número 4; quince minutos.

8. Escritura caligráfica de las letras, palabras y frases encontradas; veinte minutos.

b) En la segunda etapa:

1. Lectura oral, explicada y comentada por el maestro y por los alumnos en la forma antes indicada; veinte minutos.

2. Escritura de copia del texto leído; veinte minutos.

3. Copia de un breve vocabulario de palabras de dudosa ortografía y dictado sobre ellas a continuación; veinte minutos.

4. Descanso; cinco minutos.

5. Lectura silenciosa y resumen oral o escrito de su contenido; veinte minutos.

6. En días alternos, resumen por escrito de lecturas hechas en casa o explicación y composición de documentos usuales; quince minutos.

c) En la tercera etapa:

1. Se desarrollará la clase como queda indicado para la etapa anterior.

2. El tiempo señalado para el número 6 de dicha segunda etapa se distribuirá semanalmente, dedicando dos días a resúmenes de lecturas; otros dos a redacción de documentos y otros dos a manejo de libros y diccionarios, lectura de periódicos, etc.

3. *Problemas de planificación.*

a) Refiriéndonos al ámbito nacional deben articularse con inversas condiciones de extensión y de concreción tres tipos de planes concéntricos: nacional, provinciales y locales, bien entendido (consecuencia de una ya larga experiencia) que, sin estos últimos, a cargo de entidades y personas responsables, se perderán en gran parte las previsiones y esfuerzos de la planificación nacional y provincial.

b) En cualquier caso, la planificación afrontará y resolverá las siguientes cuestiones:

1.ª Formación de un auténtico censo de analfabetos, según ya se ha dicho anteriormente.

2.ª Determinación legal de las obligaciones que en orden a la alfabetización masiva correspondan al Estado, a la provincia y al municipio, a empresas laborales y a los propios analfabetos y sus padres o tutores (cuando aquéllos sean menores de edad), con el señalamiento de sanciones adecuadas (y de un procedimiento fácil y rápido para aplicarlas) al incumplimiento legal y fijando plazos para la alfabetización total dentro de cada término municipal, exceptuados los analfabetos de más de sesenta años de edad.

3.ª Propaganda por todos los medios posibles (prensa, radio, televisión, hojas volantes, conferencias, visitas domiciliarias, etc.) para suscitar el máximo interés en dos proyecciones: una, la de los

analfabetos para que procuren alfabetizarse; y otra, la de cuantas entidades y personas, voluntariamente, quieran y puedan colaborar en la campaña con ayudas económicas (las formas de subvención a que antes se ha aludido), personales (visitadoras, instructores voluntarios, etc.) e instrumentales (locales, mobiliario, material, etc.). En este sentido, es ejemplar el caso de la provincia de Huelva, donde se ha desarrollado la llamada «Cruzada Diocesana de Colaboración al Plan Nacional de Alfabetización» inspirada por su excelencia reverendísima el Obispo doctor don Pedro Cantero Cuadrado, con una memorable *Instrucción Pastoral* que ha producido una verdadera movilización general y que incluso utiliza, como difusión de su llamamiento, el «bombardeo» de toda la provincia con hojas de propaganda —«bombas de paz», ha dicho— lanzadas a todos los vientos por la aviación militar.

4.ª Preparación de técnicas rápidas de alfabetización y comprobación (de las que contamos en España con las seleccionadas por el Ministerio de Educación Nacional, la de Navarro Higuera, etcétera), respecto a las cuales sean informados e instruidos, en breves cursillos, el mayor número posible de alfabetizadores.

5.ª Organización de las modalidades de clases de alfabetización correspondientes a la agrupación de analfabetos de que se trate, con un promedio de ciento cincuenta a ciento ochenta horas de duración y un máximo de veinte alumnos por clase.

6.ª Establecimientos de recursos especiales, por ejemplo, un periódico para neolectores, una enseñanza postal y un tipo de biblioteca-escritorio con funcionamiento nocturno o dominical y con estímulos para la lectura y la escritura (sobre todo, en los medios rurales) a fin de evitar el analfabetismo por desuso y elevar el nivel cultural.

7.ª Estudio económico de los planes sobre un promedio de 200 pesetas de coste por alumno y a base de aportaciones estatales, provinciales, municipales y de acción social.

B) *Formación de adultos analfabetos*

Esa formación (llámese educación fundamental, educación base, educación de adultos, educación popular posescolar, extensión cultu-

ral, etc.), que forma parte del «derecho a la educación durante toda la vida» (16), necesaria al hombre común, debe llegar, en la medida de lo posible, a los adultos analfabetos y, paralelamente, al proceso de alfabetización que realicen, con las finalidades señaladas al principio, que el secretario general, Charles McCarthy, de la *Vocational Teachers Association,* de Dublín, reduce a dos: una, inmediatamente utilitaria, de carácter tecnicoeconómico, y otra, fundamentalmente formativa, de desarrollo de las facultades superiores y del interés por la comunidad. A esta formulación ha contribuido la C. M. O. P. D. (Confederación Mundial de Organizaciones de la Profesión Docente), cuyo Comité de Educación de Adultos creado en 1959 en Washington, señaló como objetivos en este caso: ayuda a los adultos a aprender a leer y escribir; programas dirigidos a que los adultos adquieran conocimientos económicos, técnicos y profesionales; programas de responsabilidad individual ante la sociedad, y educación humanista de desenvolvimiento general y de estímulos autoeducativos (17).

Por lo que se refiere a nuestra experiencia en Huelva, ofrecemos las siguientes previsiones circuladas y aplicadas en los últimos años:

ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN FUNDAMENTAL

Desde los primeros momentos de estas tareas contra el analfabetismo, y cada vez con más intensidad a lo largo de ellas, se tendrá presente que la estricta enseñanza de la lectura y de la escritura es sólo una parte de la total formación del hombre a que la educación escolar aspira, y que esa enseñanza debe integrarse, sirviéndola, en la total concepción educativa que inspira nuestros afanes pedagógicos; por lo cual se seleccionarán cuidadosamente los motivos, texto, ejercicios, explicaciones y comentarios de las clases, de modo que, además de su función fundamental para enseñar a leer y escribir, contribuyan en lo posible a la formación religiosa, patriótica, política y social de los alumnos, pertenecientes, en gran parte, a ese vasto grupo de muchachos que hemos llamado

(16) PIERRE ARENS: *La cenicienta.* «Boletín Trimestral de la UNESCO», volumen XII, núm. 2.

(17) Véase el movimiento que recoge el *Bulletin du Developpement communautaire,* del Institute of Educacion de la Universidad de Londres.

en alguna ocasión «la otra juventud», que en el curso de su vida casi no recibe más influencia formativa que la de la escuela primaria y que es, por eso, para nosotros, digna de la mayor atención y cuidado.

En las tres etapas se invertirán diariamente veinte últimos minutos (en total, dos horas) dedicados alternativamente: unos días (por ejemplo, lunes, miércoles y viernes) al estudio de la expresión numérica (es decir, de esa forma especial de lenguaje que representa exclusivamente la cantidad y opera con ella) hasta lograr el dominio de nuestro sistema de numeración, de las cuatro operaciones aritméticas fundamentales y de las fórmulas más prácticas y rápidas para resolver los pequeños problemas relacionados con las ocupaciones habituales de la localidad; y los otros días (martes, jueves y sábados) a la formación religiosa, patriótica, política y social (aparte de lo que con esta finalidad se haga en el desarrollo total de la clase, según antes se ha indicado, formando como el ambiente espiritual en que se desenvuelve el trabajo).

CUESTIONARIO FORMATIVO

A) *La formación religiosa* comprenderá como mínimo la lectura explicada del Catecismo de la Doctrina Cristiana, cristalizando de modo inmediato en la creación o fortalecimiento de hábito de oir la santa misa, de las devociones mariana y eucarística, y del afán de ordenar la conducta, individual y socialmente, con sujeción a los preceptos de la moral católica.

B) La formación patriótica apuntará fundamentalmente a tratar ante los alumnos, como estímulo de idea, sentimiento y acción, temas que presenten a España como síntesis geográfica e histórica y como pueblo prócer de la Historia universal, y que hagan concebir la patria como pasado, presente y futuro, como contemplación y tarea, con la consiguiente exaltación del amor patriótico proyectado al cumplimiento de los deberes que de él se derivan.

C) La formación política se atendrá a las definiciones, orientaciones y consignas establecidas por las jerarquías y organismos competentes del régimen, dando a conocer los orígenes y caracteres

del nuevo Estado español y sus grandes figuras, hechos, símbolos y conmemoraciones.

D) La formación social procurará destacar la función individual y social de la propiedad y del trabajo; la significación del *oficio* como derecho y como deber (medio de ganar la propia vida y de contribuir a hacer más fácil la de los demás); los principios de la protección al trabajo en la doctrina católica y en la legislación española y sus realizaciones; la orientación profesional posible, etc.

Desarrollando en términos más concretos esas instrucciones se ha dividido la tarea en dos partes. Una, la correspondiente al propio maestro encargado de la clase, encomendándole la aplicación de un programa cuyos epígrafes generales (el detalle puede verse en las páginas 200 y 201 de Trabajos de la Segunda Reunión de Estudios sobre Analfabetismo y Educación Fundamental, Madrid, 1960, ya citado en este artículo) son: 1, Lenguaje; 2, Cálculo y medida; 3, Formación religiosa; 4, Formación patriótica y política; 5, Formación social; 6, Adición especial para formación femenina.

Otra es la confiada a la colaboración de personas cultas de la propia localidad mediante conferencias directas, o de la capital mediante emisiones radiadas, en esa realización que denominamos «la pequeña Universidad», con el siguiente programa de títulos, cada uno de los cuales puede dar lugar a varias conferencias según el número de profesores de que se disponga:

I, El hombre y su destino individual, social y eterno. Verdades y obras fundamentales para su felicidad temporal y para su salvación eterna; II, Divulgaciones de vida higiénica y de la prevención de enfermedades en el orden individual y social; III, La tierra en que vivimos y sus más destacadas realidades geográficas y económicas; IV, Grandes personajes y hechos de la Historia universal; V, Divulgaciones de las más importantes creaciones literarias y artísticas; VI, Divulgaciones de grandes inventos y descubrimientos; VII, El trabajo: su dignidad y necesidad, sus grandes manifestaciones y realizaciones, su función individual y social, su protección en la legislación española; VIII, Divulgaciones de enseñanzas y técnicas relacionadas con las realidades, necesidades y posibilidades de la propia localidad y su término municipal en todos los aspectos;

IX, Conmemoraciones religiosas, patrióticas, culturales, políticas; X, El ocio y su empleo: diversiones, juegos, deportes, espectáculos, excursiones, lecturas, etc.

En fin, lo importante es hacer algo. «Por ejemplo —como dice Theodoro Haralambides, director de la Academia de Pedagogía, en Rodas (Grecia)—, abrir un centro cultural con la cooperación de las autoridades locales y la ayuda de unos pocos vecinos instruidos y de espíritu progresista; una pequeña biblioteca, unos medios audiovisuales, unas conferencias...» (18).

Que lo mejor no sea enemigo de lo bueno.

JUVENAL DE VEGA Y RELEA

(18) *Consideraciones sobre algunos problemas que plantea la educación de adultos.* «Boletín Trimestral de la UNESCO», vol. XII, núm. 2.

Apéndice III

ESTADISTICAS SOBRE ANALFABETISMO

I ESTADISTICAS SOBRE ANALFABETISMO

Definiciones.

1. Para fines estadísticos deberían utilizarse las definiciones siguientes:

a) Alfabeto: La persona que es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a la vida cotidiana.

b) Analfabeto: La persona que no es capaz de leer ni escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a la vida cotidiana.

Medida del analfabetismo.

2. Para determinar el número de alfabetos y el de analfabetos podría utilizarse uno de los métodos siguientes:

a) Con ocasión de un censo general de la población o de una encuesta por el método de muestras hacer una o varias preguntas relacionadas con las definiciones antes formuladas.

b) En caso de una encuesta especial, utilizar una "prueba" concebida especialmente para ese fin. Este método podrá utilizarse para comprobar la exactitud de los datos obtenidos por otros métodos para corregir errores del sistema.

c) Cuando no sea posible utilizar los métodos anteriormente descritos hacer una estimación basada en:

i) Censos especiales o encuestas por el método de muestras en la matrícula escolar.

ii) Las estadísticas escolares ordinarias en relación con los datos demográficos.

iii) Datos relativos al nivel de instrucción de la población.

Clasificación.

3. En primer lugar, debería clasificarse a la población de diez

o más años de edad en dos categorías: alfabetos y analfabetos.

4. Cada una de estas categorías debería subdividirse por sexo y edad. Los grupos de edad deberían ser los siguientes: diez-catorce, quince-diecinueve, veinte-veinticuatro, veinticinco-treinta y cuatro, treinta y cinco-cuarenta y cuatro, cuarenta y cinco-cincuenta y cuatro, cincuenta y cinco-sesenta y cuatro y sesenta y cinco en adelante.

5. Cuando proceda deberían hacerse también las subdivisiones siguientes:

a) Población urbana y población rural.

b) Grupos étnicos que se distingan habitualmente en el Estado, a los efectos estadísticos.

c) Grupos sociales.

Fragmento de la O. M. de la Presidencia del Gobierno de 3 de junio de 1959 ("B. O. del E." del 6 de junio), por la que se adopta la Recomendación sobre normalización internacional de Estadística aprobada en la X Conferencia General de la Unesco, de 3 de diciembre de 1958.

Apéndice IV

BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

IV. BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

Aparte de estos contenidos puede el estudioso sacar gran provecho de la lectura de aquellos temas que le interesen entre los que le ofrecemos con criterio restrictivo de utilidad.

APARICIO, G.: *Educación fundamental.* Garcilaso, ed. Curso 1956.

COLOMBAIN, M.: *Las Cooperativas y la educación fundamental.* Unesco, ed. París, 1956.

DOTTRENS, R.: *L'Enseignement de l'écriture.* Nouvelles Méthodes. Delachaux, ed. París, 1931.

ESTUPIÑÁN, J.: *La educación fundamental.* C. Cultura, ed. Quito, 1957.

FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Escritura: didáctica y escala gráfica.* C. S. I. C., ed. Madrid, 1950.

GRAY, W. S.: *La enseñanza de la lectura y de la escritura.* Unesco, ed. París, 1958.

HELY, A. S. M.: *Nuevas tendencias en la educación de adultos.* Unesco, ed. París, 1962.

JUNTA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO: *Legislación y orientaciones técnicas. Madrid,* 1960.

JUNTA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO: *Dos ensayos de educación fundamental.* Madrid, 1957.

JUNTA NACIONAL CONTRA EL ANALFABETISMO: *Actividades de educación fundamental en Badajoz.* Madrid, 1960.

MAÍLLO, A.: *Introducción a la didáctica del idioma.* C. E. D. O. D. E. P. ed. Madrid, 1960.

MINISTERIO EJÉRCITO: *Plan de estudios y programas de las escuelas para adultos anexas a las unidades del Ejército y Armada.* Buenos Aires, 1959.

NAVARRO HIGUERA, J.: *Manual de educación de adultos.* Salvatella, ed. Barcelona, 1957.

NEIJS, K.: *Las cartillas de alfabetización.* Unesco, ed. París, 1961.

REED, H. B.: *Psicología de las materias de Enseñanza Primaria.* UTEHA, ed. Méjico, 1949.

RODRÍGUEZ BON, I.: *Educación de adultos: Orientaciones y técnicas.* Universidad de Puerto Rico, ed. 1952.

SAUTOY, P.: *Preparación de material de lectura para las personas que acaban de aprender a leer.* Unesco, ed. París, 1955.

SKINNER, CH. E.: *Psicología de la educación.* 2 vols. UTEHA, ed. Méjico, 1951.

UNESCO: *L'analfabetisme dans le monde au milieu du XXe siècle*. Paris, 1957.
UNESCO: *Educación fundamental; descripción y programa*. Paris, 1949.
VARIOS AUTORES: *Lengua y enseñanza*. C. E. D. O. D. E. P., ed. Madrid, 1960.
VARIOS: *Cuestiones de didáctica y organización escolar*. C. E. D. O. D. E. P., ed. Madrid, 1960.
VARIOS: *L'éducation des adultes*. Unesco, ed. Paris, 1952.
VARIOS: *Trabajos de la II Reunión de Estudios sobre analfabetismo y educación fundamental. Junta Nacional contra el Analfabetismo*, ed. Madrid, 1960.
VARIOS: "Educación de adultos". *Bordón* (número monográfico), 102-103. Instituto de Pedagogía, ed. Madrid, 1961.
VARIOS: *Répertoire international de l'éducatión des adultes*. UNESCO, 1950.
VILLAREJO, E.: *Escala de ortografía española*. C. S. I. C., ed. Madrid, 1946.

REVISTAS

Bordón. Instituto de Pedagogía San José de Calasanz. Madrid. Núms. 86-87: "Escuelas primarias y las comunidades rurales en los Estados Unidos". P. Clifford Archer.
Monográfico sobre *Educación de adultos*.
ESTUDIOS Y DOCUMENTOS DE EDUCACIÓN. UNESCO.
Núm. 15. *La enseñanza de la alfabetización: bibliografía selecta*.
Núm. 46. *Segunda Conferencia Mundial de Educación de Adultos*.
Educación Fundamental y de Adultos. Boletín trimestral de la Unesco.
En todos los números se encuentran trabajos interesantes. No obstante, vamos a mencionar especialmente, por su relación con nuestro contenido, los artículos siguientes:
— "La responsabilidad del educador de adultos en un mundo en evolución". C. H. Barbier. Núms. 1-2, vol. XIII, 1961.
— "Consideraciones sobre algunos problemas que plantea la educación de adultos". Vol. XII, núm. 2.
— "Finalidades de la educación de adultos". R. Kidd. Vol. XII, número 3.
— "El empleo de los medios audiovisuales para la educación de adultos en un mundo en evolución. J. C. Mathuer. Vol. XIII, núms. 1-2.
— "Tendencias en materia de educación de adultos". Vol. XIII, números 1-2.
— "Aspectos humanos de la educación fundamental." André Terrise Vol. V, núm. 4.
— "Texto e ilustraciones de libros para lectura, ulteriores a la alfabetización". Ella Griffin. Vol. III.
Plana. Publicación de la O. E. I. Instituto de Cultura Hispánica. Madrid. núm. 58: "Planteamiento de alfabetización y educación de adultos". Jorge Basarde. 1958.
Revista de Educación. Ministerio de Educación Nacional. Madrid. Núm. 98: "La enseñanza social en las campañas de extensión cultural". Pablo Guzmán Cebrián, 1958. Núm. 105: "Tipos y orientaciones de educación popular". Adolfo Maillo, 1959. Núm. 107: "II Reunión de Estudios sobre cuestiones de analfabetismo y educación fundamental". Juan Navarro Higuera, 1959.

INDICE ANALITICO

PRESENTACION

Lecciones del Cursillo de Alfabetización de adultos. Enero 1963

PARTE PRIMERA

Páginas

Páginas

PARTE SEGUNDA

TÉCNICAS DE LECTURA Y ESCRITURA.

Páginas

PARTE TERCERA

MATERIAL DE ENSEÑANZA.

Páginas

II - Apéndices

BIBLIOTECA DE EDUCACION DE ADULTOS

Esta colección bibliográfica pretende facilitar a las personas dedicadas a la educación de adultos y a cuantos sientan interés por estas cuestiones orientaciones doctrinales y técnicas, información y documentación relativas a los diversos aspectos que presenta este vasto campo educativo.

La B. E. A. no tiene periodicidad regular, pero se irán publicando sucesivamente los títulos que vaya exigiendo el desarrollo de las actividades correspondientes a esta actividad.