

La aportación de José Mariano Vallejo a la enseñanza de la lectura en la España del siglo XIX

Vicente Calvo Fernández¹; Nuria Anaya-Reig²

Recibido: Marzo 2018 / Evaluado: Junio 2018 / Aceptado: Diciembre 2018

Resumen. En este trabajo se presentan los primeros datos de una investigación realizada sobre la labor de José Mariano Vallejo en el ámbito de la enseñanza de la lectura en las escuelas de instrucción primaria en la España del siglo XIX. El estudio se ha llevado a cabo con un doble objetivo: a) resaltar la contribución de Vallejo dentro de esta disciplina y b) continuar la revisión de los métodos de enseñanza de la lectura que supusieron una renovación pedagógica en la España decimonónica. La revisión detallada de las obras sobre lectura de Vallejo arroja resultados muy interesantes, pues este autor propone un método analítico que tiene en cuenta las dificultades inherentes al sistema alfabético de la lengua española. La propuesta de Vallejo está basada en una concepción racional de la pedagogía, lo cual se hace patente no solo en el método de lectura en sí, sino también en la articulación de un procedimiento didáctico peculiar para llevarlo a término en las aulas.

Palabras clave: Alfabetización; historia de la educación; lectura; método global.

[en] The contribution of José Mariano Vallejo to literacy in nineteenth-century Spain

Abstract. This paper presents the first data of a research carried out on the work of José Mariano Vallejo in the field of literacy in primary schools of the 19th century in Spain. The study has been done with a double aim: a) to highlight the contribution of Vallejo within this discipline and b) to continue the revision of the teaching methods of reading that supposed a pedagogical renewal in nineteenth-century Spain. The detailed review of the Vallejo's works on reading throws very interesting results, because this author proposes an analytical method that takes into account the difficulties inherent to the alphabetical system of Spanish. Vallejo's proposal is based on a rational conception of pedagogy, which is evident not only in the reading method itself, but also in the articulation of a peculiar didactic procedure to carry it out in the classroom.

Keywords: Literacy; history of education; reading; global method.

Sumario. 1. Introducción. 2. La aportación de Vallejo a la enseñanza de la lectura. 2.1. Obras. 2.2. Los métodos para enseñar a leer. 2.3. Originalidad, características y ventajas del método de Vallejo. 3. Alcance de las propuestas. 4. A modo de conclusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Calvo Fernández, V., y Anaya-Reig, N. (2019). La aportación de José Mariano Vallejo a la enseñanza de la lectura en la España del siglo XIX. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 947-963.

¹ Universidad Rey Juan Carlos (España)
vicente.calvo.fernandez@urjc.es

² Universidad Rey Juan Carlos (España)
nuria.anaya@urjc.es

1. Introducción

Aunque son muchos y valiosos los trabajos historiográficos sobre autores españoles de los siglos XVIII y XIX relacionados con la renovación de los métodos de enseñanza primaria, aún carecemos de estudios particulares sobre algunos de ellos, de los que solo contamos con apuntes biográficos o con una relación de sus publicaciones.

Estrictamente hablando, no es este el caso que nos ocupa, el de José Mariano Vallejo (Albuñuelas, Granada, 1779 - Madrid, 1846), ya que se trata de un autor muy conocido por su labor divulgativa en el ámbito de la didáctica de las matemáticas y por su papel en los intentos de reformas educativas que promueven los liberales durante la primera mitad del XIX (Pascual, 1849; Ávila Fernández, 1989). Vallejo fue inspector de instrucción pública y director general de estudios, además de miembro muy destacado del Ateneo, de la Academia de Ciencias Naturales y de muchas corporaciones culturales y científicas, tanto nacionales como extranjeras. Existen estudios exhaustivos sobre su vida (Hernán Pérez y Medrano Sánchez, 1990; Gentil Bandrich, 1999) y sobre sus aportaciones en el campo de las matemáticas (Carma, 1973; García Camarero, 2007). De hecho, su tratado de aritmética es libro de uso obligatorio en las escuelas de instrucción primaria en la España posterior a la Guerra de la Independencia (López del Castillo, 2013) y sus *Tratado elemental de matemáticas* y *Compendio de matemáticas puras y mistas* fueron las obras de referencia en la enseñanza superior de las matemáticas durante buena parte del XIX (García Camarero, 2007). Conocemos también su interés en otras áreas, como geografía, astronomía, agricultura, arte militar o mecánica.

Sin embargo, estaba aún por llevarse a cabo un estudio pormenorizado de otra faceta muy relevante de su producción: la enseñanza de la lectura. El nombre de Vallejo se menciona en los artículos de Tanck de Estrada (1990) o de Viñao (1998; 2002), y se ha recopilado, gracias en gran medida a *BICRES IV* (Esparza y Niederehe, 2012), un listado de sus libros sobre este tema, cuyo paradero conocemos bastante bien y resultan fáciles de localizar, tanto en bibliotecas como en librerías de viejo. Pero se echaba en falta un análisis del contenido de estas obras y de la importancia de su contribución a la historia de la lectoescritura. Y es esto lo que presentamos en este trabajo.

2. La aportación de Vallejo a la enseñanza de la lectura

2.1. Obras

El elenco de obras de Vallejo durante el siglo XIX sobre lectura, obtenido a partir de *BICRES IV* (Esparza y Niederehe, 2012) y de búsquedas en catálogos en línea como www.worldcat.org, es el siguiente:

- *Teoría de la lectura* (1825, con ediciones en 1834, 1836, 1843 y 1845).
- *Modo de poner en ejecución el nuevo método de enseñar a leer* (1826, con ediciones en 1833 y 1834).
- *Nueva cartilla para enseñar y aprender a leer* (1826, con ediciones en 1843, 1847, 1851, 1852, 1853, 1864 y 1877).
- *Instrucción para enseñar a leer* (1834).
- *Método de enseñar a escribir* (1827).

De estas obras, la *Cartilla* y la *Instrucción* constituyen materiales extraídos de la *Teoría* y del *Modo* para comercializar por separado, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes o de los maestros, respectivamente. En cuanto al método de escritura, solo tenemos noticia de un ejemplar en la Bibliothèque Nationale de Francia y Vallejo, sorprendentemente, no lo cita después en las múltiples listas de obras que ofrece, a pesar de que es uno de los textos integrados en el plan de estudios que propone, en el que se prescribe que, a partir de la última clase de lectura, los niños empiecen a usar su *Arte de escribir* con una frecuencia de dos lecciones por semana (Vallejo, 1833).

Porque Vallejo suele incluir una relación de todos sus materiales impresos como publicidad en las páginas finales de la mayoría de sus libros, bajo el título “Catálogo de las obras de las que es autor ó editor el Ilustrísimo Señor Don José Mariano Vallejo” y clasificando su producción en dos subapartados: obras de instrucción primaria y obras científicas. Vallejo detalla incluso ofertas para profesores de primeras letras, libreros, directores de centros, diputaciones y otras instancias relacionadas con la educación.

Uno de estos listados, pero con una descripción más pormenorizada, está incluido en el *Boletín Bibliográfico*, que publicita el material disponible en las librerías españolas, con el título “Esplicacion del mejor uso que tienen para la enseñanza las diferentes obras publicadas por D. José Mariano Vallejo”. Por poner un ejemplo, la *Clave y reglas generales* para aprender à leer en mayores caracteres, uno de los artículos que comercializa el autor, va acompañada de una singular justificación:

Esta coleccion consta de cuatro pliegos de marca grande la clave, y otros cuatro pliegos que forman los carteles; se debe emplear en las escuelas numerosas, en los cuarteles para enseñar á los soldados, en los grandes establecimientos de industria, en los hospitales, en las cárceles, en los presidios, y en general, donde se reunan mas de 30 personas para aprender á un mismo tiempo. Estas colecciones, puestas en las plazas y parajes mas concurridos de los pueblos, en los atrios de las Iglesias, en los pórticos de los palacios, vestíbulos de las casas suntuosas, y en todo parage donde haya mucha concurrencia, producirán las ventajas de que se habla (§§136 y 137 Intr. y §44) de la Ejecucion del método (Hidalgo, 1845, pp. 303-304).

Así sucede con cada una de sus obras. Mención aparte merecen unos inventos del autor, ciertos útiles para facilitar la escritura, cuyo modo de empleo explica en un librito publicado en 1834 (García Camarero, 2007) y del que solo hemos encontrado un ejemplar en la biblioteca del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid: *Descripcion de los nuevos aparatos (...) para facilitar las principales dificultades de la escritura. Con las muestras correspondientes á este sistema*. El conjunto de estos aparatos consistía en una “pluma de ensayo” –como la denomina el autor (Vallejo, 1934, p. 7)– y una especie de doble plancha que servía de guía para practicar el movimiento de la mano, y costaba 60 reales (Hidalgo, 1845, p. 320).

Además, aparecen otras referencias a escritos suyos en las introducciones de sus libros, como es el caso de una obrita, *Resultados ventajosos* (un resumen de los informes que fue recabando acerca de los beneficios de su método de lectura), que afirma el autor que imprimió en París mientras vivía allí (Vallejo, 1843, p. [84]).

Todas estas obras sobre lectura y escritura suponen una parte muy pequeña de la producción de Vallejo. Se trata, pues, de un autor tremendamente prolífico y de un saber vasto, un auténtico polígrafo, como tantos personajes eminentes del siglo XIX español.

2.2. Los métodos para enseñar a leer

Antes de exponer qué representa en el contexto de la época la producción de Vallejo en el ámbito de la enseñanza de la lectura, tal vez sea oportuno incluir un breve excursus sobre los métodos, que se suelen reducir a tres, de acuerdo con los procesos que implican, o a dos, según afirman algunos autores como Cuetos Vega (2010), si consideramos que el último de ellos deriva de los anteriores.

El primero de estos procesos consiste en enseñar a leer a partir de unidades subléxicas, no dotadas de significado, como son las grafías, los sonidos o las sílabas (Gough, 1972). A este modo de proceder se lo denomina con la expresión en inglés *bottom up* ('de abajo arriba') o metodología sintética o ascendente. En función de a qué elemento subléxico se le otorgue más peso, el método se considerará alfabético (si se parte del nombre y forma de cada letra), fonético (si se parte del valor fónico de las grafías) o silábico (si la unidad de partida es la sílaba). En los métodos sintéticos fonéticos se puede incidir en la manera de articular el sonido correspondiente a cada letra, mediante recursos fonomímicos; o utilizando analogías con otros sonidos, a base de onomatopeyas; o asociando un gesto, casi siempre de las manos, a determinado sonido, lo que se conoce como método kinésico.

En España, los métodos basados en procesos sintéticos han sido los más frecuentes. Al principio, las cartillas incidían en el aprendizaje de los nombres de las letras, pero desde finales del siglo XVIII empieza a cuestionarse esta forma de operar y se ensayan otras vías, entre la que destaca de manera particular la silábica. Es entonces, por diversas influencias –entre las que se suele señalar la del maestro alemán Gedike (Paisey, 1978)– cuando se escriben y publican distintos silabarios. La labor de las escuelas de San Ildefonso es muy importante a este respecto. También la figura de Naharro (Calvo Fernández, 2013), por su razonada oposición al método alfabético que aboca al estudiante al pernicioso vicio del deletreo: la pe con la a: pe-a. Este recurso a las sílabas como unidades básicas en el proceso de enseñanza de la lectura ha tenido su continuidad desde entonces hasta nuestros días, y aún hoy se siguen usando libros fotosilábicos como el de Paláu (Paláu y Osorio, 2000).

Los métodos sintéticos son indicados para lenguas particularmente transparentes, como sucede con el castellano o con el italiano. De hecho, está demostrado empíricamente que la mayor parte de los errores de lectura en niños castellanoparlantes se da con las grafías en las que hay posibilidad de variación en su correspondencia fonética (*g* o *c*, por ejemplo) (Cuetos Vega, 2010). Estos métodos cuentan con importantes ventajas (Lebrero y Lebrero, 1988), como facilitar la adquisición de la conciencia fonológica o ayudar a una articulación más precisa, y sirven, por ende, para reeducar trastornos del habla como la dislalia, la inmadurez articulatoria o la taquialia. Además, proporcionan al aprendiz un alto grado de autonomía al facilitar desde el primer momento las claves del desciframiento, lo cual resulta en muchos casos motivador para quien aprende. Piénsese que les permite no tener que depender de nadie que sepa leer. En este sentido, son económicos, porque con el aprendizaje de pocas unidades y reglas se puede llegar en breve a descifrar cualquier texto escrito en la propia lengua.

Los inconvenientes que se han señalado para métodos basados en estos procesos, aparte de los que acabamos de mencionar, propios de los alfabéticos –y contra los que decimos que se esforzaron los pedagogos del XIX– están relacionados con el hecho de que el aprendiz tiende a centrarse en descifrar cada parte y pierde de vista el todo. Muchos lectores noveles, cuando han terminado de descifrar las últimas sílabas de

una palabra larga y poco usual para ellos, ya no recuerdan las primeras. En definitiva, se sacrifica la comprensión del mensaje, que es realmente el objetivo de la lectura. Por otro lado, si no se trabaja adecuadamente durante las primeras fases del aprendizaje, las reglas de conversión grafía-fonema pueden resultar tediosas e inducir al desánimo.

El proceso opuesto consiste en partir de unidades dotadas de significado: palabras, frases, textos... y solo después, en todo caso, explicar las claves del desciframiento, esto es, la correspondencia entre grafía y sonido. Son los métodos que en inglés se llaman *top down* ('de arriba abajo'), conocidos también como métodos analíticos, descendentes o globales, porque el cometido principal del aprendiz es el análisis de un todo en las partes de que se compone. Se trata de un enfoque muy interesante cuando se trata de lenguas en las que existe poca transparencia entre las grafías y los sonidos, como sucede en inglés o en francés.

Algunos autores llegaron a proponer la aplicación radical de la metodología analítica, que lleva a presentar palabras y textos sin descender a las claves del desciframiento, que los aprendices acababan por deducir de manera natural. Así, por ejemplo, Adam, en el siglo XVIII, o Freinet y Decroly, a mediados del XX (Lebrero y Lebrero, 1988). De hecho, las ideas constructivistas que han cuajado en una parte importante de la didáctica de la lengua en España desde los años 90 están relacionadas con este enfoque, aunque los partidarios de estos puntos de vista consideran que los presupuestos son muy diferentes. Para esta corriente socioconstructivista, son los aprendices quienes a través de hipótesis que contrastan en la interacción con el mundo adulto, y con actividades de lectura y escritura reales (Fons, 2016), los que acaban por descubrir las claves que les permitirán descifrar, no solo las palabras conocidas, sino también aquellas a las que nunca se han enfrentado.

La gran ventaja del enfoque analítico es que no desvirtúa el sentido de la lectura: se prima la comprensión y se favorece la propia fisiología de la lectura que se fundamenta en amplios movimientos de rastreo ocular. Ahora bien, es un método que no hace autónomo al aprendiz, pues estas claves no se alcanzan hasta el final del proceso, por lo que también es poco económico. Para leer, hay que haber visto antes la palabra, lo que implica que se necesita haber aprendido muchas palabras para poder entender un texto. Además, si el método no se aplica de manera adecuada, los aprendices tratarán las palabras como dibujos, presentarán dificultades en la articulación, se inventarán palabras, confundirán palabras por su parecido visual (Cuetos Vega et al., 2003) y tardarán más en adquirir una conciencia fonológica y, en consecuencia, en comprender la estructura íntima del sistema alfabético, basado en la doble articulación.

Hay un tercer grupo de métodos aúna las principales ventajas de los dos anteriores y trata de minimizar sus desventajas. Se trata de una "fórmula combinada" (Lebrero y Lebrero, 1988, p. 61) y se los conoce como métodos mixtos o mitigados. La idea de aprovechar de manera ecléctica los procesos ascendentes (subléxicos) y descendentes (léxicos) no es nueva, sino que arranca de principios del XX y hay testimonios de muchos maestros y teóricos de la pedagogía, que avalan con investigaciones su eficacia (Lebrero y Lebrero, 1988).

2.3. Originalidad, características y ventajas del método de Vallejo

Vallejo dedica muchos esfuerzos a defender su método de enseñanza de la lectura frente a los anteriores, con vistas, probablemente, a lograr el monopolio en las escuelas de instrucción primaria. Esta intención puede obedecer a un noble motivo:

el convencimiento de sus bondades, que permitiría el anhelado desarrollo cultural de España, afán confesado por este autor y por tantos coetáneos. Por ejemplo, en su elogio de la figura de Vallejo a su muerte, Agustín Pascual (1849, p. 6) escribe:

[...] tomó una parte activa en la Cruzada científica, que tenia por objeto romper las barreras que aislaban los tesoros de la inteligencia, inundar el pais con una idea fija y exacta, reformar las instituciones envejecidas, crear otras nuevas, introducir en las escuelas métodos seguros y breves, y, considerando toda la raza humana como un ser intelectual, conducirla por el camino mas corto al mejor bien del mayor número.

El mismo Vallejo expresa en su primer prólogo este propósito cuando confiesa que escribió la *Teoría* “sin otra mira que la de aliviar las molestias de la niñez, y contribuir por este medio á la felicidad del género humano en la patria donde he nacido, y cuya prosperidad deseo” (1825, p. 39).

También podría deberse a motivos pecuniarios, menos altruistas, aunque lícitos: el autor se preocupa continuamente de la promoción de sus libros, como ya se ha dicho. Algunas de sus introducciones constituyen un ejercicio de inmodestia tal, que a ojos de un lector de hoy resultan casi grotescas. En esos párrafos se narran minuciosamente los éxitos de la aplicación de su método en innumerables establecimientos y en personas singulares, con anotación incluso de nombre, apellido, edad y tiempo que invirtió en aprender a leer, y se suceden retazos de cartas de alabanza enviadas a él por directores de centros, profesores y rectores políticos. Con frecuencia, la introducción ocupa casi tantas páginas como el resto del libro.

Pero es que Vallejo posee su propia imprenta en Madrid, GARRASAYAZA, y no por casualidad este nombre figura en su clave de lectura, como veremos enseguida, para ejemplificar una de las palabras de su método. Hasta en este punto se permite Vallejo la publicidad encubierta.

Pues bien, la defensa del método se articula en torno a varias ideas:

a) Se trata de un método muy alejado de la perniciosa práctica del delecteo: “enseñar a leer delectando es lo mas monstruoso, no se puede ménos de estrañar el que todavía se quiera insistir en el absurdo de que se siga, y aun se restablezca en las escuelas que ya lo han abandonado” (Vallejo, 1843, pp. [136-137]).

No es un hallazgo del autor y él mismo lo reconoce cuando atribuye el mérito en primer lugar a Bonet, quien esgrimió, ya en 1620, argumentos en contra de los métodos que priorizan el nombre de las letras (Vallejo, 1843, p. [136]). Tampoco tiene apuro en conceder la razón a Naharro, cuya importante aportación a este respecto ya ha sido ampliamente investigada (Calvo Fernández, 2013). Para Vallejo, el delecteo tendría sentido, en todo caso, en lenguas cuyo sistema gráfico es muy diferente del fónico. Así, afirma que la lengua inglesa “exige casi como necesario el delecteo, esto es, que el instructor, al dictar una palabra, vaya enumerando individualmente las letras que la componen”. Lo mismo sucede con la lengua francesa, “aunque con alguna mayor sencillez”. Pero “en la lengua española, que presenta ménos diferencia entre su modo de pronunciarse y su modo de escribirse, el delecteo es sumamente perjudicial y retrasa considerablemente la lectura” (Vallejo, 1833, pp. 80-81).

En este sentido, es un método económico, porque con pocos elementos se logra un gran progreso, frente al *Arte* de Naharro, que implica mayor esfuerzo por la cantidad de material y por el número de sílabas que exige memorizar. El argumento lo

encuentra Vallejo (1843, pp. [51-52]) en la carta recibida de uno de los profesores que ha adoptado incondicionalmente su cartilla:

Su método de V. es muchísimo mas ventajoso que cuantos se conocen hasta el dia, habiendo apoyado el principal fundamento de mis razones en que su *Teoría* de V. observa una economía científica muy apreciable y digna de tenerse en consideracion supuesto que la clave consta de solas trescientas silabas diferentes, de las cuales solo noventa y cinco directas son las únicas que juegan en todo el método, y de estas se deducen las inversas, las de contracción... y todas cuantas hay en nuestra lengua por analogía, deducciones y comparaciones, he dicho que el método de Naharro, aunque es todo silábico, presenta un atlas de cincuenta carteles que constan de mil seiscientos ochenta sílabas diferentes: las que no guardando entre sí ninguna analogía, ni relacion, ni economía propia del buen método, es sumamente difícil su enseñanza.

b) Es un método que el autor califica como analítico, porque su punto de partida es una serie de palabras dispuestas en una frase con sentido. Pero resulta muy diferente a otros métodos globales o analíticos, que no descienden inmediatamente al silabeo y que se basan en la memorización de palabras o elementos significativos: lo que los psicolingüistas denominan acceso a través de la vía léxica (Cuetos Vega, 2010). Esto no es así en Vallejo, cuya frase tiene un fin mnemotécnico: es una especie de clave que comprende todas las posibilidades de combinación silábica del español en progresivo orden de dificultad. El autor ha escogido esta serie de palabras en un enunciado casi absurdo (por más que él intente justificar la elección, como veremos en breve), porque permiten reducir numéricamente los tipos de sílaba que un aprendiz se encontrará en español. Pero la base de su método es la enseñanza de sílabas. Tanto es así, que la cartilla recoge listados de palabras para ejemplificar estos tipos, pero antes de presentar esas palabras, se enuncian las reglas con términos que aparecen divididos, es decir, en los que se marca cada cambio de sílaba mediante guion, lo cual se opone radicalmente a cualquier método que pretenda la memorización de unidades significativas completas. En este sentido, el método de Vallejo es plenamente silábico. Si se quiere, racionalmente silábico, frente al de Naharro y otros. Se explica en la *Teoría* (1825, pp. 12-13):

[...] todos los métodos inventados hasta el día son absolutamente sintéticos, sin que tengan la cosa mas mínima de analíticos; y todos ellos se reducen á principiar por obligar á los niños: primero, á que aprendan y nombren los caractéres simples; segundo, á que combinen estos caractéres y formen sílabas; tercero, á que reuniendo las sílabas aprendan á leer las palabras; y cuarto á que, sabiendo ya leer palabras, aprendan á leer oraciones, periodos, &c. A primera vista no habrá una sola persona que no diga que esto parece lo mas natural que se ha podido discurrir, pero si se examina con toda madurez é imparcialidad, se hallarán graves inconvenientes.

Estos inconvenientes derivan, sobre todo, de la confusión que genera, como hemos dicho, el deletreo por la falta de correspondencia entre el nombre de las letras y su valor fónico, y al elevado número de sílabas que suele exigirse de memoria a los aprendices, muchas de las cuales apenas tienen ocurrencia en español (1825, p. 15):

[...] se reduce á aprender mecánicamente todas las sílabas posibles para poder después leer las que ocurran; y como podrá suceder que haya muchas personas á quienes no se les ofrezca leer muchas sílabas en su vida, de aquí es que se pierde mucho tiempo en este sistema. Por ejemplo, las sílabas *drez, draz, quir, flin, guer, grir, chil, pled, trim, trid* [...].

Por este motivo, el autor se las ingenia para encontrar una serie de palabras clave que permitan, con pocos elementos, enseñar todas las combinaciones silábicas posibles (1825, p. 20):

Con este objeto, principié buscando en el diccionario de la Real Academia Española todas las palabras compuestas de sílabas de á dos letras, en que la vocal siempre fuese la *a*, y no se bailase repetida la consonante. Después, todos mis esfuerzos se dirigieron á combinar estas palabras, de modo, que además de contener las espesadas diez y nueve modificaciones, se consiguiesen otros dos objetos que en mi concepto eran muy esenciales, á saber: que su conjunto no ofreciese palabras exóticas ni bárbaras como las claves que se han puesto antes, á fin de facilitar su conservación en la memoria; y que además no pudiese escitar en los niños alguna idea impropia de su edad. En consecuencia de un trabajo bastante penoso obtuve varias frases más ó ménos conformes con nuestro idioma; pero traté además de conservar en la parte posible el orden alfabético en las sílabas.

La frase a la que llega, que aparecerá ya como clave en toda su obra, es: MAÑANA BAJARÁ CHAFALLADA LA PACATA GARRASAYAZA, hasta el punto que su método se hará popular con el peculiar nombre de *Chafallada*. “Por lo demás, aquí todo es CHAFALLADA: en la escuela, en las calles, y en las casas no se oye más que la CHAFALLADA; de suerte que encantan los niños”, escribe un profesor entusiasta del método (Vallejo, 1843, p. [17]). El autor explica cada palabra y el sentido de la frase (algo así como que: al día siguiente, vendrá desde su casa y sin haberse arreglado, una mujer, de carácter modesto, apodada *Garrasayaza*). El orden de presentación de sílabas obedece a una simple regla de economía: se comienza por las más regulares, en que no hay problema de correspondencia grafía-fonema, como sucede con *m*, *n* o *ñ*. Después, se van introduciendo elementos que suponen irregularidades: la *b* (en conflicto con la *v*), la *j* (en conflicto con la *g*), la *r*, etc.

En la cartilla, las palabras y su análisis se presentan en esquemas sinópticos (que dan lugar también a los carteles que el autor comercializa por separado, en diferentes tamaños). Tras estos cuadros, se incluyen otros anejos, como uno de irregularidades o una tabla con el alfabeto en diferentes caracteres, mayúsculas, minúsculas, redondas y cursivas. Finalmente, se enumeran 19 reglas que corresponden a otros tantos tipos de combinaciones posibles de las sílabas en español. A modo de ejemplo, ilustramos nuestra exposición con el texto de la regla cuarta (Vallejo, 1877, pp. 19-20):

Si u-na con-so-nan-te se ha-lla entre dos ó mas vo-ca-les, mo-di-fi-ca-rá á la vo-cal que le si-ga; y ca-da u-na de las de-mas vo-ca-les de-be ser pro-fe-ri-da de por sí, con el mis-mo ór-den en que es-tan co-loc-a-das, co-mo: *ana, año, olla, ira, aje, evo, irá, hoya, ame, amé, oye, ayo, haya, allá* [...].

c) Es un método en el que prima el valor fónico de los signos. Uno de los méritos de este método es la descripción de la articulación de los sonidos (Sarmiento, 1842) y otros hallazgos interesantes, como la inclusión, en los listados de palabras, de variantes prosódicas como la colección de palabras cuyo significado varía cuando cambia el acento de sílaba, como “*cálculo – calculo – calculó, cántara – cantara – cantaré, capítulo – capitulo – capituló*” (Vallejo, 1825, p. 118), o las reflexiones sobre el valor en el discurso de los signos de puntuación con la inclusión de la popular décima en la que las diversas posibilidades de puntuación permiten que sea cada vez una de tres hermanas, frente a las otras dos, la preferida del pretendiente:

Teresa Juana y Leonor / en competencia las tres / exigen diga cual es / la que prefiere mi amor / y aunque parezca rigor / digo pues que amo á Teresa / no á Leonor cuya agudeza / compite consigo ufana / no aspira mi amor á Juana / que no es poca su belleza (Vallejo, 1833, p. 141).

En efecto, una parte importante de la *Teoría* se dedica a explicar cómo se pronuncian los diferentes elementos, partiendo de sílabas. Por ejemplo, “esta sílaba *ma* es la modificación que sufre el primer sonido simple *a*, al ir á pronunciarle, teniendo los dos labios pegados para impedir que salga el aliento por ellos, y obligarle á salir por la nariz” (Vallejo, 1825, p. 49). Al autor no le interesa tanto la grafía cuanto su valor. Para él prima el valor fónico del signo. Por eso, las variantes del sonido *ca* son: “*ca, que, qui, co, cu*; el signo abstracto de la primera, cuarta y quinta variación ocupa el tercer lugar en el alfabeto; y el signo abstracto de la segunda y tercera variación es un signo compuesto de que se hablará, al explicar las irregularidades” (1825, pp. 55-56).

La novedad radica en que se sustituye el nombre tradicional de la letra por el de signo, en cuya denominación se contiene el valor fónico. Por ejemplo, “la expresión signo de ^{ma}, que yo pido que se sustituya á la rutinaria de eme”. Esto, en sí, es un avance relevante con respecto a métodos de lectura anteriores. El polígrafo compara su propuesta a la que ha triunfado en esa época con el cambio de la denominación popular de los compuestos químicos por nombres técnicos en la didáctica de las ciencias. Igual que se ha logrado sustituir “sufate de hierro” por “caparrosa” (Vallejo, 1833, p. 85), se impondrá “signo de ^{ma}”, en lugar de letra eme.

De esta manera, se postula un cambio de mentalidad en los instructores, que han de adaptarse a una nomenclatura distinta y singular, que Vallejo (1833, pp. 85-86) expone con detalle a lo largo de su *Modo de poner en ejecución*:

[...] con esta confianza, paso á indicar el modo con que los instructores deben dictar las palabras para que las escriban los niños que se hallan en los bancos [...]:

Pan se escribe: el signo de ^{pa}, ^a; el signo de ^{na}; y todas juntas dicen *pan*.

Dia se escribe: el signo de ^{da}, ⁱ, ^a y todas juntas dicen *dia*.

Cruz se escribe: el signo de ^{ca}; el signo de ^{ra}, ^u; el signo de ^{za}; y todas juntas dicen *cruz*.

Flux se escribe: el signo de ^{fa}; el signo de ^{la}, ^u; el signo de la modificación compuesta equivalente al signo de ^{ca} y al de ^{sa}; y todas juntas dicen *flux*.

Agua se escribe ^a; el signo de ^{ga}, ^u, ^a y todas juntas dicen *agua*.

Istmo se escribe: ⁱ; el signo de ^{sa}; el signo de ^{ta}; el signo de ^{ma}; o y todas juntas dicen *istmo*.

Queja se escribe: el signo irregular de ^{ca}, ^u, ^e; el signo de ^{ja}, ^a y todas juntas dicen *queja*.

Ciñen se escribe: el signo de ^{ca}, que se pronuncia irregularmente con la ⁱ, como el signo de ^{za}; ⁱ; el signo de ^{ña}; e; el signo de ^{na}; y todas juntas dicen *ciñen*.

Rehúaos se escribe: el signo de ^{ra}, pero sencillo, porque es en principio de palabra; e; el signo inútil; ^u; i con acento; ^a; ^o; el signo de ^a y todas juntas dicen *rehúaos*.

Charretera se escribe el signo de ^{cha}; ^a; el signo de ^{ra}; e; el signo de ^{ta}; e; el signo de ^{ra}; ^a; y todas juntas dicen *charretera*.

Cayadilla se escribe: el signo de ^{ca}; ^a; el signo de ^{ya}, que es el que suena también como la ⁱ vocal; ^a; el signo de ^{da}; ⁱ; el signo de ^{lla}; ^a; y todas juntas dicen *cayadilla*.

3. Alcance de las propuestas

El *Método de enseñar a leer* gozó de un éxito innegable y la cartilla sobrevivió varias décadas a su autor. La última edición de que tenemos noticia es la parisina de 1877, prueba de que ya no se empleaba en las escuelas a finales del XIX. Para entonces ya se estaban popularizando otros métodos, si no más sencillos, sí más alejados de la casuística. Si Vallejo criticaba la prolijidad de los silabarios anteriores, las nuevas generaciones empiezan a considerar que no es necesario enseñar “empíricamente” las posibles combinaciones silábicas y, por tanto, no es preciso siquiera hacer un listado de ellas. Afirma Sarmiento (1842, p. 38):

El señor Vallejos [*sic*] cree muy difícil, sino imposible, que un niño conciba como la letra *be*, por ejemplo, y *b* y *a* juntas, formen *ba*, y no *bea*, como parece natural; y espantado de la arbitrariedad de los nombres que tienen las letras como el de *ache*, *jota*, *zeta*, *equis*, *efe*, *ele*, &c., con las que se forman las sílabas *cha*, *je*, *zo*, *ex*, *fi*, *lu*, ha creído imposible que pueda darse una regla para la formación de la sílaba; de donde deduce que este elemento de la lectura se enseña y aprende empíricamente, recargando la memoria de los niños.

Este autor es de aquellos que, siguiendo la tradición que arranca de Gonzalo Correas y pasa por Andrés Bello, reniegan de la ortografía etimológica y, por tanto, reconoce que el nombre de las letras es un escollo. Sin embargo, manifiesta una extraordinaria confianza en la flexibilidad cognitiva de los niños. El texto que traemos a continuación es en sí bastante elocuente (Sarmiento, 1842, p. 39):

[...] porque un niño es todo memoria e imitación: guiado por el recuerdo procede por analogías, y va de lo que conoce a lo desconocido por inducciones análogas: así, cuando dice: *yo sabo la lección*, no se expresa así a consecuencia del análisis razonado que ha hecho de la manera de proceder de los verbos regulares como pretende el señor Vallejos, sino por la analogía que hai entre todos los que conoce, y porque las terminaciones de aquellos están retumbando, por decirlo así, en sus oídos. Sucede lo mismo en la lectura y tengo de esto convicciones profundas, fundadas en experiencias prácticas que de ello he hecho ex-profeso. Enseñando a un niño a decir *be*, *a*, *ba*; *de*, *a*, *da*; no tarda mucho tiempo en acertar a decir *pa*; cuando se le propone *pe*, *a*.

En definitiva, poco a poco empieza a calar entre los maestros que basta con que los aprendices vean ejemplos variados de distintas combinaciones de sonidos. Los

niños son capaces de descubrir las analogías: “Todos los que han enseñado a leer saben que la dificultad para los niños está en formar la primera sílaba” (Sarmiento, 1842, p. 40).

Y es que existe una frontera a mediados del XIX a partir de la que empieza a cuajar una concepción moderna de la enseñanza de la lectura. Ruiz Berrio (1997) señala como hito la publicación del tratado de pedagogía de Avendaño y Carderera, quienes expresaron el deseo de que los métodos sirvieran para lograr una lectura comprensiva, frente al ejercicio mecánico del desciframiento:

[...] el que aprenda por el procedimiento defectuoso que acabamos de mencionar [*vale decir: deletreo o silabeo*], leerá mas pronto frases y periodos, pero con vacilacion y sin sentido; el segundo, por el contrario, tardará mas tiempo, quizá el doble, en romper á leer, pero leerá con pausa, con pureza, con sentido y sin vacilar (Avendaño y Carderera, 1855, p. 201).

El juicio de estos dos autores, no obstante, es favorable también a Vallejo, en cuyo método encuentran cierta analogía con otros, como el de Jacotot, pero entienden, a la vez, que debe llegarse más allá. Lo cierto es que el sabio matemático apunta en una dirección correcta y la prueba está en su preocupación por los aspectos prosódicos que hemos mencionado arriba. Vallejo insiste una y otra vez en que los niños no solo aprendan sílabas, sino unidades con sentido:

Los que estén impuestos en lo que manifiesto en la introduccion de mi *Tratado elemental de Matemáticas* respecto de los métodos, se acordarán que la *análisis* para ser completa, debe constar de *descomposicion*, y de *recomposicion*. En la *Teoría de la Lectura* se hace uso de la descomposicion, esto es, se manifiesta como se descompone la frase en palabras, y las palabras en sílabas; pero ahora conviene indicar la facilidad que presenta la misma clave para hacer una recomposicion, de manera que yendo el instructor señalando y el discípulo pronunciando sílabas salteadas, forme no solo palabras, sino conceptos (Vallejo, 1833, p. 106).

Y, a continuación de este pasaje, refiere su experiencia con una niña de cuatro años y medio que, espontáneamente, reconstruía las palabras a partir de las sílabas aprendidas y relacionaba estas palabras con lo que nosotros denominaríamos hoy su léxico activo.

Aun con todo, los métodos silábicos van a pervivir hasta entrado el siglo XX, como ya subrayó Viñao (2002), un ejemplo de lo cual es el método fotosilábico al que nos hemos referido arriba. El intento racional y científico de Vallejo constituye un pequeño paso adelante para situar la enseñanza de la lectura en un plano mucho más moderno.

4. A modo de conclusión

En este trabajo hemos apuntado algunos rasgos de la actividad de José Mariano Vallejo como teórico de la pedagogía y de su papel en la historia de la enseñanza de la lectura. Consideramos especialmente digno de mención dos grandes aportaciones suyas en el ámbito de la educación elemental:

1. Que fuera capaz de diseñar un método de lectura racional, una vez analizadas las características del sistema gráfico del español, las cartillas y silabarios de lectura al uso en la época y las dificultades de aprendizaje de los niños, que llegó a conocer bien por el papel que desempeñó a nivel institucional en los planes de reforma y en la participación en tribunales. Se trata de un método que pretende ser analítico: distinto, por tanto, de los que se habían ensayado en España hasta ese momento, pero basado aún en la enseñanza de las sílabas.

2. Que se preocupara de aspectos teóricos, pero también de otros muy prácticos, como el diseño y la promoción de una gran diversidad de materiales escolares (carteles de distinto tamaño, los libros de texto de diferente formato, cuidado especial de la tipografía...), llegando incluso a inventar herramientas de escritura, en su afán por facilitar el proceso de aprendizaje. Como ya hizo Naharro varias décadas antes que él, nuestro autor propone (Vallejo, 1833) diferentes disposiciones de los estudiantes en el aula, recomienda descansos con ejercicio físico y describe procedimientos diferentes para situaciones educativas distintas: por ejemplo, cómo aplicar su método en las llamadas escuelas mutuas –tan en boga en su época–, en el resto de escuelas, en la enseñanza doméstica a cargo de la madre, el padre o un preceptor y en la enseñanza de adultos (en municipios, fábricas, presidios, correccionales, hospitales y cuarteles). Se trata de planteamientos didácticos que gozan de actualidad o, al menos, resultan significativos a la luz de actividades susceptibles de ser aplicadas hoy en día.

5. Referencias bibliográficas

- Avendaño, J., y Carderera, M. (1855). *Curso elemental de pedagogía*, 3ª ed. Madrid: Imprenta de D. Victoriano Hernando.
- Ávila Fernández, A. (1989). La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la legislación española durante el siglo XIX. *Cuestiones pedagógicas*, 6, 215-230.
- Calvo Fernández, V. (2013). La renovación de los métodos de enseñanza de la lectura en la España de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX: la figura de Vicente Naharro. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 211-227.
- Carma, S. (1973). Las matemáticas en España a principios del siglo XIX, don José Mariano Vallejo. *Revista de Occidente*, 118, 105-114.
- Cuetos Vega, F. (2010). *Psicología de la lectura*, 8ª ed. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos Vega et al. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula Abierta*, 81, 133-145.
- Esparza, M. Á., y Niederehe, H.-J. (Dirs.), Álvarez, A., Battaner, E., Calvo, V. Haouet, L., y Rodríguez, S. (Cols.) (2012). *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES IV). Desde el año 1801 hasta el año 1860*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Fons, M. (2016). Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. En M. Fons Esteve, y J. Palou Sangrà (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil* (pp. 211-222). Madrid: Síntesis.
- García Camarero, E. (2007). El matemático Vallejo y la ciencia en el Ateneo de Madrid. En *Ate- neistas Ilustres II* (pp. 701-716). Madrid: Ateneo Científico, Literario y Artístico de Madrid.
- Gentil Bandrich, J. M. (1999). Nuevos datos sobre la vida y obra de José Mariano Vallejo y Ortega (1779-1846). *Lhull. Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 22, 381-404.

- Gough, P. B. (1972). One second of reading. En J. F. Kavanagh, y I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hernán Pérez, C., y Medrano Sánchez, J. (1990). José Mariano Vallejo: notas para una biografía científica. *Llull. Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 13, 427-446.
- Hidalgo, D. (1845). *Boletín bibliográfico español y extranjero*, vol. 5. Madrid: Imprenta de Hidalgo.
- Lebrero, M. P., y Lebrero, M. T. (1988). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- López del Castillo, M. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Paláu, A., y Osorio, P. (2000). *Nuevo Paláu. Método fotosilábico. 1ª Cartilla*. Madrid: Anaya.
- Pascual, A. (1849). *Elogio del Ilmo. Sr. D. José Mariano Vallejo, leído en la sesión pública de la Sociedad Económica Matritense del día 28 de diciembre de 1848*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos.
- Paisey, D. (1978). Learning to read: Friedrich Gedike's Primer of 1791. *The British Library Journal*, 4(2), 112-121.
- Ruiz Berrio, J. (1997). La enseñanza de la lectura de la Ilustración al Liberalismo: métodos, libros y materiales. En A. Escolano Benito (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España* (pp. 193-227). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide.
- Sarmiento, D. F. (1842). *Análisis de las cartillas, silabarios y otros métodos de lectura, conocidos y practicados en Chile, por el director de la Escuela Normal*. Santiago: Imprenta del Progreso.
- Tanck de Estrada, D. (1990). Innovaciones en la enseñanza de la lectura en el México independiente. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 38(1), 141-162.
- Vallejo, M. J. (1825). *Teoría de la lectura, ó método analítico para enseñar y aprender a leer*. Madrid: Imprenta que fué de García.
- Vallejo, M. J. (1833). *Modo de poner en ejecucion el nuevo método de enseñar a leer publicado bajo el título de Teoría de la lectura*. Madrid: Imprenta de D. Miguel de Burgos.
- Vallejo, M. J. (1834). *Descripcion de los nuevos aparatos ensayados á presencia de S. M. Nuestra Escelsa Reina Gobernadora y cuatro de los Excmos. Señores Secretarios del Despacho, el 14 de marzo último por don José Mariano Vallejo para facilitar las principales dificultades de la escritura. Con las muestras correspondientes á este sistema*. Madrid: Imprenta de Quílez y Compañía.
- Vallejo, M. J. (1843). *Teoría de la lectura, ó método analítico para enseñar y aprender a leer*, 3ª ed. Madrid: Imprenta Garrasayaza.
- Vallejo, M. J. (1877). *Nueva cartilla para enseñar y aprender a leer*. Paris: Librería de Ch. Bouret.
- Viñao, A. (1998). Alfabetización e ilustración, diez años después (de las evidencias directas a las indirectas). *Bulletin Hispanique*, 100(2), 255-269.
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de documentación*, 5, 345-359.