

Enseñanza de la lengua escrita. ¿A qué edad?

Mario G. Rodríguez*

Cuando casi todo el mundo parecía admitir la edad mental de seis años como la más idónea para iniciar al niño en el aprendizaje formal de la lectura, empieza a tomar cuerpo en algunos países, fundamentalmente en Estados Unidos, y a partir de la década de los 60, un movimiento que proclama, con cierta vehemencia, la posibilidad, y aun la conveniencia, de iniciar el aprendizaje de la lectura a una edad mucho más temprana de la que se estaba tomando como norma.

POSTURA TRADICIONAL

Antes de esa fecha, diversos autores —con insignes continuadores en la actualidad, pues la batalla no se ha dado por perdida— habían hablado de la improcedencia, cuando no del peligro, de una iniciación precoz en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Al respecto, dice Mialaret:

«Es posible aprender a leer más pronto, pero el niño necesitará más tiempo y perderá preciosos momentos que habrían podido ser dedicados a ejercicios más útiles: ejercicios perceptivos de observación, de lenguaje, de expresión gráfica y rítmica. En resumen, se pierde más de lo que se gana¹.

Cutts² cita los estudios de Hamalainen, Carter y Keisler, y de Morphet y Washburne para resaltar la inutilidad y problemas derivados de un temprano comienzo.

Por su parte, Downing y Thackray, aun admitiendo la posibilidad de que los niños de cinco años de edad mental puedan aprender a leer, se plantean la interrogante de si es deseable hacerlo:

«El tiempo y el esfuerzo empleados en enseñar a leer a un niño normal de cinco años, ¿están justificados por los progresos que hace, si se tiene presente que el punto de madurez se alcanza solamente cuando el niño puede aprender con facilidad y provecho?»³.

Más contundente es Lentin:

«Recordemos que una iniciación prematura puede ser un perjuicio infinitamente más grave para el niño que un ligero retraso (¡si lo hay!). Nos dirigimos particularmente a los padres, tan a menudo presurosos de ver a sus hijos aprender a leer. Que lo sepan: un aprendizaje impuesto antes del momento oportuno puede tener graves consecuencias en el porvenir de sus hijos»⁴.

* Dirección del autor: Inspección de Educación. C/ Concejo, 13. 32003-Orense.

¿Cuáles pueden haber sido las razones y circunstancias que, a partir de la década de los 60, movieron a algunos educadores a un cambio tan radical de actitud respecto a la edad de comienzo del aprendizaje de la lecto-escritura?

Frecuentemente suelen citarse como determinantes de este cambio de actitud los trabajos de los psicólogos «cognitivos» (Bruner, Bloom, Hunt...), los cuales han puesto de relieve las inmensas posibilidades de aprendizaje durante los primeros años de vida, y la influencia decisiva que estos aprendizajes ejercen en el desarrollo posterior.

Para Durkin «la base de estos cambios —se refiere a Estados Unidos de América— tiene sus raíces en la revolución que siguió al lanzamiento del satélite Sputnik, lanzado por los rusos en 1957. Inmediatamente después de este acontecimiento el ambiente estaba caracterizado por el slogan: enseñemos más en nuestras escuelas y empecemos a enseñar antes». Había que librarse del complejo de inferioridad ⁵.

Lobrot, por su parte, afirma que la iniciación en el aprendizaje de la lectura se ha ido anticipando con el correr de los tiempos; así, hasta el siglo XIX, se pensaba que el aprendizaje de la lectura debía realizarse alrededor de los diez años; más tarde, se estimó que la edad más propicia era la de seis/siete años; ya en épocas más recientes, nos encontramos cada vez con más casos de niños que aprenden a leer a los cuatro o cinco años; así, llegamos a nuestros días en que se ha intentado demostrar que la edad óptima para aprender a leer es la de dos/tres años ⁶.

R. Cohen trata de encontrar una explicación a este proceso de anticipación en el hecho de que el niño en la sociedad actual está sometido, desde los primeros meses de su vida, y debido fundamentalmente al influjo de la publicidad, a constantes estimulaciones de todo tipo de lenguaje —incluido, por supuesto, el lenguaje escrito ⁷.

PRINCIPIOS

De acuerdo con las formulaciones de los psicólogos «cognitivos», y teniendo en cuenta los resultados de sus propias investigaciones y las aportaciones de padres y maestros que han tenido éxito en la enseñanza de la lectura con niños de corta edad, los defensores de la iniciación precoz del aprendizaje de la lengua escrita han llegado a establecer, de manera más o menos explícita, los siguientes principios:

1. El niño, desde los primeros meses de su vida, tiene una gran capacidad de aprendizaje.

2. La «edad crítica» para la adquisición del lenguaje en su forma escrita hay que situarla entre los dos y los cinco años. Por tanto, su aprendizaje, en este período de tiempo, es una tarea inaplazable.

3. El niño, a esta edad, tiene un gran interés por la lectura. Podría decirse que disfruta con su aprendizaje.

4. Según algunos autores, no se requiere un método especial en la enseñanza de la lecto-escritura.

5. Es urgente aprender a leer porque todo aprendizaje se basa en la lectura.

6. Existe una gran semejanza —en cuanto al grado de dificultad— entre la adquisición del lenguaje oral y el lenguaje escrito; por tanto, si el niño a una edad muy temprana aprende a hablar, ¿qué razones podrían aducirse para retrasar el aprendizaje de la lectura?

Principio número 1

El niño, desde los primeros meses de su vida, tiene una gran capacidad de aprendizaje.

Si bien el reconocimiento de las extraordinarias potencialidades del niño no representan una novedad, sí es revolucionaria la interpretación que hacen de este principio. Basándose en una frase de Bruner: «Partimos de la hipótesis de que cualquier tema puede ser enseñado eficazmente de una forma intelectualmente válida para cualquier niño, a cualquier edad de su desarrollo»⁸, algunos defensores de la iniciación precoz concluyen que el niño está capacitado para abordar con éxito, desde los primeros meses de su vida, cualquier tipo de aprendizaje; no quedando excluido, por supuesto, el lenguaje escrito.

(Fuera de contexto, la frase de Bruner —una de las mentes más claras de la psicología moderna— puede inducir a error. Nunca quiso significar Bruner, obviamente, que fuese oportuno, o incluso posible, enfrentar al niño de cinco meses de edad con el estudio de la teoría cuántica, de la física nuclear o de las estructuras lingüísticas del arameo antiguo.)

Quizá sea Doman uno de los más apasionados defensores del temprano comienzo del aprendizaje de la lectura. En su libro «Cómo enseñar a leer a su bebé» —sugestivo título, por otra parte— Doman trata de transmitirnos su fe ilimitada en las capacidades del niño. En el libro se relatan historias verdaderamente conmovedoras de niños que aprenden a leer, por corta que sea su edad o profunda su deficiencia. Cuenta una madre:

«Cuando mi bebé tenía seis meses, forré las paredes de la habitación con una cartulina blanca de un metro de altura. En uno de los lados puse las letras del alfabeto, que había resaltado en papel rojo satinado. En otra pared, con las mismas letras rojas, palabras sencillas colocadas en fila... A través de estos juegos de construcción de palabras y la impresión producida en la mente del niño al leerlas, aprendió a leer a la edad de dieciséis meses»⁹.

Doman utiliza ejemplos como éste para apoyar sus tesis. Apunta Lobrot al respecto: «El libro de Doman no puede más que convenecer..., si se admite que el autor es de buena fe y no falsea los hechos»¹⁰.

Principio número 2

La edad crítica para la adquisición del lenguaje en su forma escrita hay que situarla entre los dos y los cinco años. Por tanto, su aprendizaje en este período de tiempo es una tarea inaplazable.

Dice R. Cohen que Chall demostró en un estudio que la correlación

entre edad cronológica y habilidad para la lectura es negativa ¹¹. (Claro que otros estudios, desde el ya clásico de Whasburne, demuestran todo lo contrario.) Y Doman sentencia:

«Lo que en realidad debería sorprender es que haya alguien capaz de aprender a leer empezando, como la mayoría lo hace, a la edad en que precisamente está a punto de desaparecer la capacidad de aprender fácil y espontáneamente» ¹².

(Nosotros pensamos que una regla cuyas excepciones alcanzan a la mayoría de los sujetos no parece tener demasiada consistencia.)

Principio número 3

El niño a esta edad tiene un gran interés por la lectura. Podría decirse que disfruta con su aprendizaje.

Esta es una de las cuestiones donde los educadores que abogan por un comienzo temprano en el aprendizaje de la lectura se muestran más firmes y convencidos. Según ellos, este interés del niño es innato, casi irresistible; no necesita motivaciones externas. Veamos sus opiniones:

J. Beck:

«Entre año y medio y tres años la afición de su hijo por la lectura y los libros crecerá enormemente, aun sin contar con el menor estímulo por parte suya» ¹³.

El mismo autor recoge la experiencia de una madre; dice ésta refiriéndose a su hijo:

«No sólo está mejorando su forma de hablar sino que se le está despertando el interés por los libros, y está muy entusiasmado por leer en su cunita cuando hacemos los sonidos mágicos y nos imita» ¹⁴.

Durkin:

«La investigación llevada a cabo por el autor da resultados en que los niños de tres y cuatro años disfrutaban con la iniciación en el aprendizaje de la lectura» ¹⁵.

Doman:

«Los niños pueden leer palabras cuando tienen un año, frases cuando tienen dos, y les encanta» ¹⁶.

Claro que según este mismo autor, si bien todos los niños de esta edad —buenos y malos— tienen un gran interés por la lectura, «solo se les debería dar la oportunidad de jugar a leer a los niños buenos; a los que se portan mal se les debería negar esa oportunidad» ¹⁷. (Manera original de enfocar la modificación de conducta, empleando el aprendizaje de la lectura como refuerzo.)

Ahora bien, no todos los autores participan de las tesis expuestas anteriormente relativas al interés del niño por el aprendizaje de la lengua escrita. Así, Vigotsky, citado por Downing, escribe:

«Hay un problema general de falta de motivación intrínseca para aprender a leer cuando los niños comienzan a ir a la escuela. Es verdad que algunos niños declaran que quieren leer, pero, en el mejor de los casos, esto es solamente signo de que alguna motivación extrínseca para aprender a leer que ha sido inculcada por los padres del niño» ¹⁸.

Principio número 4

Según algunos autores, no se requiere un método especial en la enseñanza de la lecto-escritura.

No se muestran muy de acuerdo los distintos autores —pertenecientes al movimiento a que venimos haciendo referencia— a la hora de valorar la importancia del método en la enseñanza de la lengua escrita. Así, mientras Cohen, Moore, Durkin, Bereiter —por citar a algunos— consideran que gran parte del éxito en la enseñanza de la lecto-escritura hay que atribuirlo al método empleado, para otros —Doman, Delacato, Beck— la cuestión metodológica carece de relevancia.

La postura de los autores citados en primer lugar coincide con la opinión mantenida por la gran mayoría de pedagogos de todos los tiempos, aunque con matizaciones diversas, según las épocas y autores.

Menos común es la teoría defendida por los educadores que reducen el tema de la metodología a una cuestión de escasa importancia.

«Cualquiera que sea el método empleado, la mayoría de quienes tratan de enseñar a preescolares a leer, tienen generalmente éxito»¹⁹.

«Lo más importante: que en todos los casos que de niños chiquitines a quien se enseñó a leer en casa pudimos encontrar, todos aquellos que lo intentan lo logran, sin que importe el método seguido»²⁰.

(Tajante manera de acabar, de una vez por todas, con la «querrella de métodos», una de las cuestiones relacionadas con el tema de la lectura donde las discrepancias han sido mayores).

Principio número 5

Es urgente aprender a leer, porque todo aprendizaje se basa en la lectura.

Para el tantas veces citado Doman.

«Leer es una de las funciones más importantes de la vida, puesto que, virtualmente, todo el saber se basa en la capacidad para leer»²¹.

R. Cohen, una de las más apasionadas defensoras de la iniciación temprana de la enseñanza de la lectura, también se mueve en esta línea propedéutica. En su libro «Aprendizaje precoz de la lectura», recoge una frase de Bereiter, con la cual parece estar totalmente de acuerdo:

«La lectura es una adquisición intelectual para todo aprendizaje escolar, ya que el ritmo del progreso de todos los demás aspectos está condicionado por el retraso en el aprendizaje de la lectura»²².

No seremos nosotros los que pongamos en duda la extraordinaria importancia de la lectura en el proceso instructivo-formativo del ser humano. Pero, de la misma manera, también creemos que el lenguaje oral, la observación, la experiencia, la información adquirida a través de los medios audiovisuales... tienen su importancia en el proceso de formación del individuo.

Principio número 6

Existe una gran semejanza, en cuanto al grado de dificultad, entre la adquisición del lenguaje oral y del lenguaje escrito. Por tanto, si el niño a una edad muy temprana aprende a hablar, ¿qué razones podrían aducirse para retrasar el aprendizaje de la lengua escrita?

Por todos es sabido que el lenguaje verbal —sea oral o escrito— se apoya en signos arbitrarios, aunque convencionales. El lenguaje oral emplea la voz como medio de expresión y se vale del oído para su percepción. El lenguaje escrito, utiliza signos gráficos y se apoya en el sentido de la vista. No parece lógico, según los partidarios de la iniciación precoz, que una forma de lenguaje sea presentada al niño desde los primeros días de su vida, mientras que para la otra modalidad haya que esperar seis o más años.

Beck considera que:

«Como la comprensión y el uso del lenguaje son actividades del cerebro, tendría que ser igualmente fácil para un niño aprender símbolos impresos como lo es aprender símbolos orales»²³.

Es más, según el mismo autor, si existe alguna diferencia en cuanto al grado de dificultad es a favor de la lengua escrita:

«En realidad es factible que la palabra impresa que permanece visible y constante en cuanto que el niño quiera estudiarla pueda resultarle aún más fácil de captar que la palabra hablada, que se desvanece en fracción de segundos»²⁴.

Por su parte Gates estima que psicológicamente existe poca diferencia entre aprender palabras habladas y aprender palabras impresas:

«No hay ninguna prueba de que las palabras impresas sean más difíciles de percibir o distinguir que las palabras habladas»²⁵.

Esta opinión es compartida por R. Cohen:

«No hay entre estos dos sistemas de comunicación —lenguaje oral, lenguaje escrito— ninguna diferencia desde el punto de vista psicológico»²⁶.

La misma autora muestra su extrañeza de que se admita como algo natural el que el niño se inicie en las funciones de andar y hablar desde los primeros años y, en cambio, se retrase el comienzo de la lengua escrita a una edad muy posterior²⁷.

Ahora bien, aun admitiendo la estrecha relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, no pueden negarse las profundas diferencias entre una y otra forma de lenguaje. Diferencias que podrían resumirse en los siguientes enunciados:

- a) Por el momento de su aparición —tanto ontogénica como filogénicamente.
- b) Por el grado de consciencia en su aprendizaje.
- c) Por la «distancia» que media entre el simbolismo y su significación.
- d) Por la complementariedad con otras formas de lenguaje.

Al respecto dice Not:

«No se aprende la lengua escrita como se aprende la lengua hablada, ya que la primera es mucho más difícil que la segunda. Prueba de ello es la distancia que hay entre las fechas de aparición, en la evolución del individuo y en la evolución de la especie; mientras que el lenguaje oral se pierde en la noche de los tiempos, las primeras formas pictográficas no tienen mucho más de treinta mil años y la escritura alfabética alrededor de cuatro mil. Igual se observa que existen deficientes mentales capaces de acceder al lenguaje hablado que no consiguen llegar a la escritura»²⁸.

¿A qué puede deberse la diferencia en su aparición histórica? Dice Bruner que el hombre en un principio, para el dominio de la naturaleza y para su misma subsistencia, se valió de sus propios medios; sólo después de muchos años fue capaz de utilizar instrumentos, medios externos, para poner de manifiesto su potencial²⁹. Esto mismo podría aplicarse a la aparición del lenguaje; así, mientras el lenguaje oral se vale de medios naturales —la propia voz, en la emisión; el oído, en su captación— el lenguaje escrito, para que el proceso de comunicación pueda llevarse a cabo, tiene que apoyarse en medios auxiliares externos. Vigotsky da otra explicación que puede complementar a la anterior. Según él, el lenguaje oral precede al lenguaje interior en el curso del desarrollo, mientras que el lenguaje escrito sigue al lenguaje interior y presupone su existencia³⁰.

Por el grado de consciencia en su adquisición.

Por la mayor o menor espontaneidad en su aprendizaje

Dice Luria que normalmente una persona no es consciente del proceso por el cual pronuncia sonidos en el lenguaje oral; sin embargo, agrega, la escritura es un proceso mucho más consciente —aunque con la ejercitación vaya adquiriendo un cierto grado de automatismo³¹. Por su parte, Tsveskova opina que a diferencia del lenguaje hablado, cuya formación en el niño surge de manera espontánea en el proceso de comunicación con los adultos y comienza ya en el segundo año de vida, la escritura empieza a formarse mucho más tarde, y sólo en un proceso de enseñanza especial³². Para Ajuriaguerra

«la lexia es más coercitiva que el lenguaje oral. Si el lenguaje oral nos ofrece y se nos da por el diálogo, el lenguaje escrito nos es impuesto por el aprendizaje»³³.

Para adquirir el lenguaje oral, el niño no tiene que suspender otro tipo de actividades que esté realizando; es más, el lenguaje oral viene a reafirmar, y, en ocasiones, a dar sentido a esas actividades. El lenguaje escrito, suspende, aunque sea por breves instantes, cualquier otro tipo de actividad que esté realizando el niño.

Por la «distancia» que media entre el símbolo y su significado

La palabra hablada, si bien es un signo convencional, hace referencia directa a la idea que representa. La relación significante-significado

es inmediata. Por su parte la lengua escrita —«simbolismo de segundo grado», en expresión de Delacroix— se apoya en una doble referencia: la palabra escrita nos remite al sonido o combinación de sonidos, y éstos, a su vez, al concepto representado. Quizás en este rodeo resida una de las dificultades de la comunicación escrita.

Por la complementariedad con otras formas de lenguaje

En el proceso de comunicación, el lenguaje oral se vale de recursos de los que carece el lenguaje escrito: el gesto, la sonrisa, la mímica. La imperfección de la lengua hablada puede ser compensada por estas ayudas que, en opinión de Rondal, representan el 50 por 100 de la comunicación de dos individuos que están presentes físicamente ³⁴.

Los elementos básicos que intervienen en todo tipo de comunicación son: emisor, mensaje, canal y receptor. Este esquema es común para los dos tipos de lenguaje; pero en uno y otro revisten particularidades que los hacen distintos. En la comunicación oral están presentes, en la mayoría de las ocasiones, emisor y receptor; en el lenguaje escrito, emisor y receptor suelen estar separados en el espacio o en el tiempo. Aparte de ciertas matizaciones que podrían hacerse respecto al propio mensaje —según el tipo de lenguaje empleado—, la mayor diferencia se da en el canal o medio para transmitir/recibir la información. En el lenguaje escrito el canal está constituido únicamente por signos gráficos; el lenguaje oral, aparte de los sonidos, se vale de los recursos a los que hemos hecho referencia anteriormente.

Por tanto, una de las dificultades del lenguaje escrito —en cuanto que canal de comunicación— reside en el hecho de que ya desde el principio ha de hacerse entender/ser entendido con menos ayudas que el lenguaje oral.

EL TEMA DE LA MADUREZ PARA LA LECTURA

La madurez, en cuanto estadio desde el cual puede abordarse, con posibilidades de éxito —si las demás circunstancias son favorables— un determinado aprendizaje, y la maduración, en cuanto proceso mediante el cual el sujeto alcanza, de manera gradual, aquella situación, son cuestiones que desde hace algunos años vienen suscitando las opiniones más encontradas ³⁶.

Mientras que para algunos autores la madurez para la lectura se alcanza a una edad relativamente tardía —alrededor de los seis/siete años, para otros el niño ya está preparado para iniciarse en la lengua escrita desde el primer año de vida.

Exigen aquéllos el completo desarrollo de los «factores madurativos» —condiciones personales básicas—, para abordar, con posibilidades de éxito, el aprendizaje de la lectura. Para los segundos, más importante que la mera consideración del desarrollo personal del niño, son las condiciones exteriores en las que se lleva a cabo tal aprendizaje —ambiente socio-cultural de la familia, actitud de los educadores, motivación, recursos metodológicos—. (Fernández Huerta habla de una solución integradora; para él, la madurez queda englobada dentro

de una concepción más amplia, en los llamados «prerrequisitos de aprendizaje», que comprenden, además, entre otras condiciones: actitud o disposición, experiencia previa, deferencias individuales, nivel de aprendizaje...»³⁷.

Y si en unos casos se ha cuestionado la influencia que en la lectura puedan tener los «factores madurativos», en otros, las mayores críticas se han polarizado en torno a la viabilidad y utilidad del diagnóstico de dichos factores.

Doble es la finalidad atribuida a este tipo de diagnóstico. Por una parte, se trata de determinar o predecir el momento en el que el niño estará preparado para iniciarse en el aprendizaje de la lectura. Por otra, se pretende averiguar cuáles son los factores madurativos en los que el niño muestra un mayor retraso, con objeto de llevar a cabo las acciones oportunas para que estas deficiencias puedan ser superadas.

Dicen Ferreiro y Teberosky que las pruebas del tipo reading-readiness o de maduración para el aprendizaje reposan sobre la suposición de que ciertos aspectos lingüísticos y no lingüísticos de la conducta infantil están relacionados con las capacidades de leer y escribir³⁸.

Muchas son las pruebas de madurez para la lectura que se han creado en los últimos años, siendo las más conocidas entre nosotros las de L. Filho³⁹ y las de Inizan⁴⁰.

En relación con este tipo de pruebas hay que decir que si en un momento determinado fueron acogidas con gran entusiasmo, pronto algunos sectores empezaron a mostrar reticencias respecto a ellas. La mayor crítica a los tests de lectura está dirigida a su propia utilidad. Dicen sus detractores que al no existir relación de causalidad entre los factores evaluados y la propia lectura, el hecho de que un alumno no realice satisfactoriamente una determinada prueba de la batería, no significa que no esté capacitado para la lectura; del mismo modo, la superación de las distintas pruebas del test no garantiza el éxito en la lengua escrita. Para Toro y Cervera

«La comprobación de que un niño no reproduce una secuencia rítmica, pongamos por caso, sólo permite diagnosticar que el niño no reproduce secuencias rítmicas; y nada más. La verificación de anomalías en la lecto-escritura sólo puede llevarse a cabo sometiendo a juicio la lecto-escritura del sujeto. El resto, es ornamentación.»

Y aún reconociendo que existe correlación entre los resultados de las pruebas de madurez y el éxito en la lectura, agregan:

«Hay muchos niños que leen correctamente y no realizan adecuadamente el test de Bender; y esto puede ocurrir en los tests de Piaget, Head, Stambck, Frostig, etc.»⁴¹.

Ahora bien, las afirmaciones anteriores requieren ciertas matizaciones. Estamos de acuerdo en que no siempre está suficientemente fundamentada la relación de causalidad entre ambas variables, y que, aún la mera correlación no se da en todos los casos. Respecto a esto último, una limitación, e incluso un riesgo, que lleva consigo todo diagnóstico es que no siempre acierta en sus conclusiones. Lo mismo podríamos decir —y aún con mayores reservas— de los tests pronóstico; sus previsiones no siempre se cumplen. Pero ello ocurre en todos los ámbitos de las ciencias humanas; ni siquiera se libran de esta

incertidumbre las ciencias físicas. Inizan cita, al respecto, una frase de un científico contemporáneo (Broglie): «Aunque la física clásica pretendía aspirar a titularse ciencia exacta, la física actual no ofrece más que leyes de probabilidad»⁴².

Sin embargo, el hecho de que un diagnóstico o un pronóstico no se cumpla en todos los casos no resta utilidad al método si se cumple en un alto porcentaje. Por otra parte, el hecho de que no exista relación de causalidad tampoco tiene por qué invalidar los tests pronóstico. Si existe un alto índice de correlación entre los resultados de las pruebas y el aprendizaje de la lectura, conociendo una de las variables —o un grupo de ellas— estaremos en condiciones de predecir la otra variable. Y creo que debemos convenir que es mucho más fácil, con niños de cuatro o cinco años, y en pocas sesiones, hacer un diagnóstico de la lateralidad, de la organización espacio temporal, del dominio del lenguaje oral, del nivel de desarrollo del sentido rítmico o de la memoria, que someter al alumno a una prueba de lecto-escritura, si el niño, con anterioridad, no ha sido iniciado en el proceso lector.

En todo caso, parece oportuno recordar las palabras de Zazzo al responder a una pregunta que él mismo se formula: «¿Para qué el diagnóstico psicológico? El psicólogo debe predecir para que cuando la predicción resulte desfavorable hacerla fallar y que resulte falsa»⁴³.

CONSIDERACIONES FINALES

No hace falta poner de relieve la extraordinaria importancia de la lectura en el proceso de formación del ser humano. En lo que no estamos de acuerdo, es con la obsesión que algunos muestran por la enseñanza de la lengua escrita a niños de corta edad. Nos tememos que con esta actitud se está obligando al niño a participar, ya desde la cuna, en una sociedad competitiva hasta el paroxismo.

No estamos en contra de la enseñanza de la lectura antes de los seis años; de hecho, en las escuelas de Preescolar que nos han servido de referencia para hacer las consideraciones que quedan reflejadas en el presente estudio, la mayoría de los niños acceden al primer curso de EGB, con un dominio, aunque elemental, de la lengua escrita. Pero no nos hacemos un drama ni nos sentimos frustrados si el niño de esta edad no domina la lecto-escritura.

Por otra parte, consideramos que las ansias de aprender del niño —y de las cuales da constantes muestras desde los primeros meses de vida— pueden ser colmadas por otros medios más prácticos y racionales —al menos en los primeros años— que a través de la lengua escrita; observando, manipulando, preguntando... No acabamos de ver la necesidad y urgencia de que la iniciación a la lectura se lleve a cabo a edades tan tempranas como las señaladas por los defensores a ultranza de un aprendizaje precoz. Máxime si el tiempo y esfuerzos destinados a la enseñanza de la lectura impiden abordar, con cierto detenimiento, otros aspectos considerados más importantes en la formación del niño.

- ¹ MIALARET, G.: *El aprendizaje de la lectura*. Madrid. Marova, 1979, 2.^a edición, págs. 44-45.
- ² CUTTS, W. G.: *La enseñanza moderna de la lectura y la escritura*. Buenos Aires. Troquel, 1968, págs. 24-25.
- ³ DOWNING, J., y THACKRAY, D. V.: *Madurez para la lectura*. Buenos Aires. Kapelusz, 1974, pág. 71.
- ⁴ LENTIN, L.: *Enseñar a hablar*. Madrid. Pablo del Río, 1977, pág. 122.
- ⁵ DURKIN, D., en L. O. OLLILA: *¿Enseñar a leer a un preescolar?* Madrid. Narcea, 1981, pág. 17.
- ⁶ LOBROT, M.: *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*. Barcelona, Fontanella, 1974, pág. 251.
- ⁷ COHEN, R.: *El aprendizaje precoz de la lectura*. Madrid, Cincel, 1980, págs. 66 y 122.
- ⁸ BRUNER, J. S.: *El proceso de la educación*. Méjico. Uteha, 1963.
- ⁹ DOMAN, G.: *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid. Aguilar, 1981, págs. 40-41.
- ¹⁰ LOBROT, M.: *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*. *Op. cit.*, pág. 255.
- ¹¹ COHEN, R.: *El aprendizaje precoz de la lectura*. *Op. cit.*, pág. 85.
- ¹² DOMAN, G.: *Op. cit.*, pág. 63.
- ¹³ BECK, J.: *Cómo estimular la inteligencia del niño*. Buenos Aires. Psique, 1979, pág. 109.
- ¹⁴ BECK, J.: *Ibid.*, pág. 199.
- ¹⁵ DURKIN, D., en L. O. OLLILA: *Op. cit.*, pág. 17.
- ¹⁶ DOMAN, G.: *Op. cit.*, pág. 23.
- ¹⁷ DOMAN, G.: *Ibid.*, pág. 75.
- ¹⁸ VIGOTSKY, en DOWNING y THACKRAY: *Madurez para la lectura*. *Op. cit.*, pág. 70.
- ¹⁹ BECK: *Cómo estimular la inteligencia del niño*. *Op. cit.*, pág. 166.
- ²⁰ DOMAN, G.: *Op. cit.*, pág. 40.
- ²¹ DOMAN, G.: *Ibid.*, pág. 23.
- ²² COHEN, R.: *Op. cit.*, págs. 49-50.
- ²³ BECK, J.: *Op. cit.*, pág. 192.
- ²⁴ BECK, J.: *Ibid.*, pág. 193.
- ²⁵ GATES: Citado en DOWNING y THACKRAY: *Madurez para la lectura*. *Op. cit.*, pág. 193.
- ²⁶ COHEN, R.: *Op. cit.*, pág. 89.
- ²⁷ COHEN, R.: *Ibid.*, pág. 83.
- ²⁸ NOT, L.: *La educación de los débiles mentales*. Barcelona, Herder, 1976, pág. 12.
- ²⁹ BRUNER, J.: *Hacia una teoría de la instrucción*. Méjico, Uteha, 1969, pág. 32.
- ³⁰ VIGOTSKY, L. S., citado en DOWNING y THACKRAY: *Madurez para la lectura*. *Op. cit.*, pág. 68.
- ³¹ LURIA, A. R.: *Cerebro y lenguaje*. Barcelona, Fontanella, 1978, pág. 374.
- ³² TSVETKOVA, L. S.: *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona, Fontanella, 1977, pág. 209.
- ³³ AJURIAGUERRA, J., y otros: *La dislexia en cuestión*. Madrid, Pablo del Río, 1977, pág. 176.
- ³⁴ RONDAL, J. A.: *Lenguaje y educación*. Barcelona, Médico-Técnica, 1980, pág. 6.
- ³⁵ FERNÁNDEZ HUERTA: *Didáctica 2*. Etiología discente, maduración y prerrequisitos del aprendizaje. Madrid, UNED, 1977, págs. 17-30.
- ³⁶ Estudios muy completos sobre el tema de la madurez para la lectura, podemos encontrarlos en: FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Maduración, disposición y predisposición lectoras*. REP, núm. 30, 1950. DOWNING, J., y THACKRAY, D. V.: *Madurez para la lectura*. *Op. cit.* MOLINA GARCÍA, S.: *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid, Cepe, 1981.
- ³⁷ FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Op. cit.*, pág. 24.
- ³⁸ FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A.: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Méjico, Siglo XXI, 1979, pág. 38.
- ³⁹ FILHO, L.: *Test ABC*. Buenos Aires, Kapelusz, 1960. Sexta edición.
- ⁴⁰ INIZAN, A.: *Cuándo enseñar a leer. Bateria predictiva*. Madrid, Pablo del Río, 1979, segunda edición.
- ⁴¹ CERVERA, M. y TORO, J.: *Tests de análisis de la lecto-escritura*. Madrid, Aprendizaje, Visor, 1984, págs. 20-21.
- ⁴² BROGLIE, L. Citado por Inizan. *Cuándo enseñar a leer*. *Op. cit.*, pág. 19.
- ⁴³ ZAZZO, R.: Prólogo de la obra de Inizan, *Cuándo enseñar a leer*. *Op. cit.*, pág. 19.

Resumen

En este estudio se pasa revista a la polémica suscitada, ya desde antiguo, en torno a la edad de comienzo de la enseñanza formal de la lengua escrita.

A la luz de las opiniones vertidas por distintos autores, y contando con la muy valiosa aportación de profesores con larga experiencia en educación preescolar, se analizan tanto la posibilidad de un aprendizaje precoz como la oportunidad de tan temprano comienzo.

El autor del artículo señala, como conclusión, lo improcedente de una iniciación precoz en la enseñanza de la lecto-escritura, si con ello se dificulta el tratamiento de aspectos de mayor transcendencia en la formación del niño en los primeros estadios de su vida.

Summary

In this essay we examine the old controversy about the appropriate age for a child to start learning to write his own language.

According to the opinions given by different authors, and having into account the very useful collaboration of teachers

with long experience in pre-school teaching, the possibility of an early learning of writing as much as the opportunity of such an early beginning are taken into review.

Finally, the author of this essay points out the inappropriateness of a too early introduction to the learning of writing and reading if this excessively early introduction interferes with the treatment of other more important problems in the upbringing of a child in the early stages of his life.

Résumé

Dans cette étude on passe en revue la polémique, déjà ancienne, suscitée autour du problème de l'âge de commencement de l'enseignement formel de la langue écrite.

A la lumière de l'avis donné par des différents auteurs et en comptant sur le précieux apport d'institutrices avec une longue expérience en éducation maternelle, on analyse aussi bien la possibilité d'un apprentissage précoce de la lecture que l'opportunité d'un début tellement hâtif.

L'auteur de cette article signale, en conclusion, comment une initiation prématurée dans l'enseignement de la lecture-écriture est inadéquate si cela entraîne des difficultés dans le traitement d'autres domaines beaucoup plus transcendants pour la formation de l'enfant aux premiers stades de sa vie.