

# MADURACION, DISPOSICION Y PREPARACION LECTORAS

## MADURACIÓN.

Desde hace poco tiempo, ha convenido denominarse maduración al proceso psicológico del logro de la madurez, aunque se hayan establecido muchas limitaciones y se hayan introducido puntos de vista tan particulares que lo reduzcan al aspecto fisiológico, lo fusionen realísticamente con el aprendizaje, lo interpreten como sólo variación cualitativa o como puramente cuantitativo con apariencias de cualitativo, se admita la existencia de muchos períodos de maduración, tantos como aptitudes, aunque algunos se realicen simultáneamente, etc.

Con sentido didáctico podría considerarse también la definición de maduración como desenvolvimiento de la aptitud para aprender (1).

Este último es el sentido más importante para nosotros, aunque no debemos olvidar cómo la mayoría de los tratadistas se muestran confusos a la hora de separar maduración de aprendizaje sin advertir, en algunos casos, que una cosa es aptitud para aprender y otra aprendizaje.

No tiene nada de extraño que, obtenido el concepto de maduración del de madurez fisiológica, se inclinen la mayoría de los autores a concebir la maduración como componente intrínseco del desarrollo (2) o como el crecimiento físico normal de los mecanismos corporales de las funcio-

---

(1) WOODWORTH, R.: *Experimental Psychology*. E. Holt. New York. 1938, pág. 764.

(2) GESELL, A.: «La maduración y el moldeamiento de la conducta. En *Manual de Psicología del niño*, ed. por C. Murchison. Ed. Seix. Barcelona, 1935, pág. 255.

nes psicológicas (3), derivado de un proceso hereditario o en muchas ocasiones de la doctrina moderada de las potencias activas.

Esta consideración o inconsideración les ha llevado a dos posturas opuestas:

a) Defender la importancia de la maduración en grado extremo, pero con un matiz: el de madurez plenamente lograda. Así, dirán, no deberá intentarse un aprendizaje hasta que la aptitud o aptitudes a considerar hayan alcanzado su perfecto desenvolvimiento, porque, en caso contrario, el esfuerzo a que se somete al alumno no compensa el beneficio hallado. Mejor sería, afirman, realizar otras actividades (4).

b) Despreocupación total por la madurez del escolar y preparación de la labor escolar independientemente de la misma.

Ambas posturas extremas pecan o por exceso o por defecto.

a) La primera puede discutirse en doble aspecto.

1. En cuanto posibilidad de pérdida de la capacidad discente por haber transcurrido el momento máximo y haber caído en rápido declive —como mantienen los defensores de la teoría de los estados nacientes en el desenvolvimiento infantil (5), la teoría de que la capacidad nace en una época determinada, se desenvuelve en época definida, y si entonces no se aprovecha, perecerá—, tal cual acontece en el aprendizaje de las lenguas vivas, que, no obstante la madurez de todas las potencias, presenta más dificultades en el adulto que en el infante, aunque tampoco debemos olvidar que este raro fenómeno puede explicarse o intentarse explicar mediante las teorías de interferencias del aprendi-

---

(3) KINGSLEY, H.: *The Nature and conditions of Learning*. Ed. Prentice Hall. New York, 1946, pág. 49.

(4) Véase las obras de corriente psicologista, p. ej., de Mercante, Victor.

(5) FREEMAN, F. N.: *How Children Learn*. G. G. Harrap. London, 1917 (?).

zaje (6) y mediante la aplicación de las leyes del aprender (7).

2. En cuanto al abandono de todas las prácticas discentes hasta la edad de madurez máxima, suele traducirse en un exagerado incremento de la labor escolar en las últimas etapas de la vida humana, lo que se reñejaría en una sobrecarga del hacer discente (8). A no ser, claro es, que se rebaje el conjunto de conocimientos a aprender y se simplifique la consideración del desenvolvimiento aptitudinal. No obstante esta última consideración, tanto la afirmativa como la negativa, tiene una característica *sui generis* en cuanto a la posibilidad de determinación científica, puesto que por intervenir tantos factores en los resultados obtenidos no puede estarse cierto de la causa de los mismos.

b) La despreocupación por la madurez escolar o del escolar es en la actualidad más real que teórica, puesto que sin negar la importancia del alumno se actúa como si él no existiese. Planes, programas, lecciones, etc., se conciben por numerosos maestros independientes del quehacer diario. Esta previsión de contenido objetivo se suele amoldar a la estructura de la materia a enseñar o a la estructura de las nociones conocidas por el maestro de esa materia escolar. Más tarde el maestro se esforzará con tesón y cariño en la explicación de lo preparado para desilusionarse al comprobar que sus escolares no aprenden ni lo que ni como él quiere.

La solución didáctica no está, pues, ni en uno ni en otro extremo, sino que está en la doble consideración de los ejercicios prematuros o de preparación y en la especificación del tipo de actividades a realizar desde que la potencia emerge, aparece o madura, hasta que, pasado el período

(6) WOODWORTH, R.: *Op. cit.*, pág. 227.

(7) VAN DER VELDT, J. A.; *Cuestiones de Psicología*. C. S. I. C. Instituto «San José de Calasanz». Madrid, año 1947.

(8) Véase FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Escritura (Didáctica y Esca'a Gráfica)*. Ed. Instituto «San José de Calasanz» de Pedagogía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1950, pag. 44.

óptimo, de aprendizaje se alcanza el momento de anulación de incrementos o de declive discente.

La consideración prematura, preparatoria o de aprestamiento, tiene una característica especial, puesto que no pretende dirigirse sobre la aptitud específica cuya emergencia se desea, sino sobre las aptitudes que ya emergidas condicionan la anterior o son elementos constitutivos de la misma. De esta forma, y por medio indirecto, se trata, más que de apresurar la aparición o emergencia de la aptitud, de procurar que la maduración se dé en circunstancias óptimas (9).

En cuanto la aptitud emerge varían los ejercicios, que pasan a ser directos, aunque al principio se conjugan la actividad directa con la indirecta con predominio de esta última, que va cediendo paulatinamente sin llegar a desaparecer.

La dificultad de concebir el proceso de la maduración independiente de otros factores, sobre todo del aprendizaje, participemos o no de la concepción dinámica o de la covariación: en toda maduración hay aprendizaje y en todo aprendizaje hay maduración hereditaria (10), se traduce en la *readiness* (disposición, prontitud), discutida por el dinamismo, en la que se engloban tanto la maduración como la experiencia previa, la práctica y el interés y un gran cúmulo de factores (11). Esto lleva a consideraciones en las que se afirma que el proceso evolutivo de los discentes estará condicionado tanto por la madurez como por el ejercicio aprendido en un **paso insensible hacia la postura tradicional** de: la actividad perfecciona las potencias humanas (12).

Podría preguntarse a quienes olvidasen este aspecto ¿qué

(9) ALCAINE, M.: *Preparando la lectura*. Imp. P. Fernández. Habana, 1940 (?), págs. 3, 6 ss.

(10) CARMICHAEL, L.: The development of behavior invertebrates experimentally removed from the influence of external stimulation. *Psychological Review*. 1926, págs. 51-58, cit. por Gesell.

(11) KINGSLEY, op. cit., pág. 57. BURTON, W. T. H.: *The Guidance of Learning Activities*. Appleton, New York, 1944, págs. 159-160.

(12) GATES, A. I.; JERSILD, A. T., McCONNELL, T. R. and CHALLMAN, R. C.: *Educational Psychology*. Ed. Mac Millan. New York, 1942, 303-306.

queda para el perfeccionamiento discente si restamos el influjo de la enseñanza y de la experiencia? Sólo tendríamos un proceso nativo de diferenciación; pero por inconsideración hacia el objeto nos quedaríamos sin punto de referencia o bien tendríamos que aceptar que la diferencia entre maduración y aprendizaje es sólo diferencia de grado con características más rígidas e independientes de la voluntad en la maduración, dada la extraordinaria flexibilidad de la función discente.

Una clara conclusión se advierte después del estudio de la maduración: el aprendizaje debe fundamentarse en la maduración individual. Que el aprendizaje envuelve crecimiento se hace patente en cuanto recordemos, siquiera sea a la ligera, todas las pruebas o exámenes escolares. Mas una segunda mirada sobre el proceso evolutivo del escolar nos permite obtener otras conclusiones de tipo diferencial:

- a) En cada sujeto se dan varios niveles de madurez.
- b) Las aptitudes maduran en momentos diversos.

Una tercera mirada respecto a la interacción de madurez y ejercicio nos lleva a la conclusión tradicional: la práctica perfecciona la capacidad emergida.

#### MADURACIÓN LECTORA.

Si en alguna materia se han detenido los investigadores didácticos acerca de la maduración y *readiness* ha sido respecto de la lectura.

Por eso podemos encontrar numerosas investigaciones relativas a la madurez necesaria para poder leer diversos tipos de material lector, a la correlación existente entre las distintas capacidades para comprender material diverso (13) y a los ejercicios para favorecer la buena disposición aplicados a diversos grados escolares.

(13) ROBINSON, F. P. and HALL, P.: Studies of Higher-Level Reading Abilities. *Journal of Educational Psychology*. 1941, págs. 241-252, cit. Cole, I.

Esta preocupación constante demuestra la importancia que se concede a la lectura. No en vano se ha propuesto la lectura con *sentido* como uno de los pilares de la realización discente (14), aunque la complejidad sea extraordinaria por lo que implica tal exigencia: lectura comprensiva de obras filosóficas, literarias, matemáticas, científicas... La complicación se acrecenta al tomar en consideración el cúmulo de aptitudes que, se afirma en la actualidad, constituyen el componente intrínseco de la denominada aptitud lectora en general (en número reducido podrían ser: atención, comprensión, reproducción, velocidad, aptitud para vocabulario, aptitud visual, aptitud para seleccionar datos, para captar las palabras inesperadas y nuevas, de apreciación emotiva; aptitudes orales, para organizar datos, para localizar datos, para ser estimulados, de percepción, aptitud fónica, aptitudes higiénicas, apreciación literaria, aptitud auditiva... (15).

La primera pregunta que hemos de contestar respecto de la lectura, admitida la conveniencia del aprendizaje, es:

¿Cuándo el sujeto está capacitado para leer?

Todos sabemos que en las escuelas se les intenta hacer aprender la lectura desde los cuatro años de edad cronológica; ¿es legítimo este intento?

Dos procedimientos principales podremos utilizar para estudiar la posibilidad y la legitimidad: «a priori» y «a posteriori».

«A priori», y de acuerdo con los hallazgos anteriores, concluimos que la enseñanza directa se legitima cuando hayan emergido la aptitud o aptitudes lectoras, y que los ejercicios indirectos pueden justificarse en aquellas aptitudes en estado de madurez conexas o fundamentales en la lec-

---

(14) FONT Y PUIG, P.: *La adquisición de conocimiento y la formación*. Conferencia pronunciada y presentada en la Cuarta Reunión de Estudios Pedagógicos de Santander, año 1948.

(15) BURKART, K. H.: An Analysis of Reading Abilities. *Journal of Educational Research*. February, 1945, 430-439.

tura. Esta conclusión no nos llevaría muy lejos en la técnica didáctica; necesita ser completada por estudios que nos determinen con precisión cuándo ha emergido la potencia lectora.

Encierra esta cuestión problemas difíciles por participar en gran manera de los obstáculos diferenciales: raza, nacionalidad, sexo, inteligencia, tipología, normalidad... No tenemos en nuestra Patria investigaciones sobre cuestiones de este tipo, por lo que no podemos resolver de forma válida para los escolares españoles, aunque estudiemos la problemática y concluyamos analógicamente.

¿Hay concordancia al determinar el momento de aparición de la madurez lectora?, podríamos preguntarnos. La respuesta es desilusionadora: No existe acuerdo. Mas antes de indicar las notas principales conviene busquemos la causa del desacuerdo. Este radica primariamente bien en la concepción de la aptitud lectora, bien en el significado que se da a la lectura. Así, mientras para unos leer es traducir oralmente los signos gráficos, para otros leer es comprender el significado de las grafías independientemente de su traducción oral. Esta primera divergencia se manifiesta en resultados dispares, puesto que el conjunto de aptitudes que participan en el primer caso es distinto al de las que participan en el segundo. En el primero son necesarios procesos de asociación mecánica; en el segundo hace falta intervengan funciones intelectuales de mayor jerarquía.

Una segunda divergencia aparece al considerar las técnicas empleadas para la determinación: en un caso quedan reducidas a un puro empirismo en el que como máximo interviene la observación asistemática, puro empirismo que no tiene en cuenta ninguno de los adelantos de la ciencia pedagógica (16); en otro caso se aplica una técnica rudimentaria en la que los datos considerados ni son suficientes

---

(16) MONTESSORI, M.<sup>a</sup>: *Método de la Pedagogía científica*. Araluce. Barcelona, 1937 (?), pág. 263.

ni son una buena muestra del colectivo (17); en otro caso se han olvidado un gran cúmulo de factores que intervienen de modo contundente (18), y, en último caso, nos encontramos con investigaciones significativas (19).

La tercera diversidad depende de los sujetos estudiados, de sus caracteres diferenciales, puesto que no sabemos si pueden producirse los mismos resultados en escolares de una nacionalidad, de otra, etc., y no sería hipótesis legítima aquella que partiese de la homogeneidad de resultados. Debe, pues, evitarse el prejuicio que falsee el problema.

Las conclusiones podrán reducirse a varios grupos:

a) La aptitud lectora emerge antes en las niñas que en los niños (bastante débil científicamente) (20).

b) Las palabras cortas se leen a menor edad que las largas (poco significativa, pero explicable desde distintos puntos de vista: genéticos, visuales, filológicos, económicos...) (21).

c) Con enseñanza normal, colectiva, no es conveniente iniciar la enseñanza antes de los seis años de edad cronológica (22).

d) La edad mental exigible para iniciar la enseñanza colectiva de la lectura es de seis años seis meses (23).

e) El tiempo rápido de aprendizaje aumenta con la edad, alcanzando su plenitud entre ocho y nueve años (24).

f) Con enseñanza altamente individualizada puede ini-

(17) MERCANTE, V.: *Metodología especial de la enseñanza primaria*. Primera parte. Cahaut. Buenos Aires, 1932, págs. 112 ss.

(18) SIMÓN, T. H.: *Pedagogía experimental*. Hernando. Madrid, 1929, págs. 185 ss.

(19) Véase obras citadas de: Morphett and Washburne, Betts, Gates, Steinbach...

(20) MERCANTE, V. Op. cit.

(21) MERCANTE, V. Op. cit. Simón, Th. Op. cit.

(22) BETTS, E. A.: *The Prevention and Correction of Reading Difficulties*. Ed. Row, Peterson, Evanston, N. Y., 1935, págs. 153-156.

(23) MORPHETT, M. V. and WASHBURNE, C. When Should Children Begin to Read? *Elementary School Journal* 1931, págs. 496-503.

(24) HARRIS, A. J.: *How to Increase Reading Ability*. Ed. Longmans Green. London, New York, Toronto, 1945, pág. 51.



ciarse el aprendizaje de la lectura a los cinco años de edad mental (25), aunque sea dudosa la permanencia de las destrezas adquiridas (26).

g) El comienzo prematuro se traduce en un elevado porcentaje de fracasos iniciales, a veces mantenidos posteriormente (27).

Conclusiones de este género postulan una fuerte reacción técnica que se traduce en la afirmación de ilegitimidad docente de la enseñanza de la lectura en sistema colectivo durante la edad legal del párvulo (cuatro años a cinco años once meses), bien sea por evitar el fracaso y la enseñanza correctiva posterior, bien sea por la posibilidad de inmaduración fisiológica de los centros cerebrales o del sistema nervioso en general.

Aunque la lectura mecánica se puede conseguir antes que la comprensiva y por ello los métodos de tipo mecánico: alfabético, fónico y silábico, se puedan realizar con éxito aparente en niños más jóvenes de la edad señalada, hemos de atender a las conclusiones anteriores, porque la lectura desde su comienzo debe ir informada de comprensión, si queremos una auténtica lectura.

Estas y otras conclusiones acerca de la madurez lectora y del grado de buena disposición de los escolares se han traducido en una serie de ejercicios predidácticos y didácticos, que tienen como primera finalidad la de diagnosticar el estado de desenvolvimiento de las aptitudes lectoras del escolar. Una vez determinado para cada sujeto su grado de madurez lectora se prescribe un conjunto de ejercicios o actividades que tienden a producir pronta emergencia de la aptitud o a fomentar las nacientes capacidades de forma

(25) GATES, A. J.: The necessary Mental Age for Beginning Reading. *Elementary School Journal*, 1935, 583-594; 682-691, cit. Harris; y *Ed. Sch. Jour.*, 1937, pág. 506.

(26) KEISTER, B. V.: Reading Skills by Five-Year-Old Children. *Elementary School Journal*, 1941, págs. 587-597.

(27) STEINBACH, M. N.: *An Experimental Study of Progress in First-Grade Reading*. The Catholic University of America, Washington, 1940, págs. 104-107.

que el rendimiento sea el máximo de acuerdo con los principios didácticos.

Se pretende de esta manera evitar el fracaso escolar de un gran porcentaje de escolares —alrededor del 25 por 100 (28)— que, ingresados en el primer grado de la escuela a los seis años de edad cronológica, concluyen el año escolar sin haber dominado la primera fase de las técnicas lectoras. Pretenden igualmente avisar a las maestras de párvulos «excesivamente» laboriosas, que intentan enseñar la lectura a todos los alumnos de su grado, cuando lo más probable es que la mayoría no estén capacitados para tal aprendizaje.

Nos hemos referido anteriormente, por mayor simplicidad y por su gran influjo en las actividades intelectuales del niño, a las denominadas edad cronológica y edad mental como limitadoras o determinativas de la época en que normalmente los escolares pueden aprender a leer. Esto no tiene nada de extraño, ya que el más importante de todos los factores a la hora de diagnosticar la capacidad lectora es la edad mental (29), aunque, conforme se ha demostrado en numerosas investigaciones, intervienen otros factores o grupos de factores en el desenvolvimiento de la capacidad lectora: fisiológicos, emotivos y sociales, desarrollo lingüístico, fondo informativo... (30).

Si excluimos el factor de edad cronológica por no servirnos más que de orientación remota, nos encontramos llamados a hablar siquiera rápidamente del factor edad mental. De todas las pruebas para menores de siete años, la más extendida en España es el test Terman (o el Terman-Merrill), francamente superior la última, aunque se haya ofrecido en un libro de más difícil manejo. A él remitimos (31),

(28) JOHNSON, W. H.: The Pre-Reading Program of the Chicago Public Schools. *Elementary School Journal*, 1939, pág. 37-44.

(29) DEAN, Ch.: Predicting First Grade Reading Achievement. *Elementary School Journal*, 1938-39, págs. 609-616.

(30) HILLIARD, G. H. and TROXELL, E.: Informational Background as a Factor in Reading Process. *Elementary School Journal*, 1937-38, páginas 255-263.

(31) TERMAN, L. M., y MERRILL, M. A.: *Medida de la inteligencia*. Espasa-Calpe. Madrid, 1944.

aunque reconozcamos que no puede ser utilizado por individuos que, sin la debida preparaci3n, no sean capaces de comprender y adaptarse a las normas sealadas en la obra.

Queremos centrarnos de lleno en los otros aspectos madurativos y de buena disposici3n, sobre los cuales se ha fijado menos la atenci3n entre nosotros. Estos aspectos deber3n ser citados solamente en el caso de que haya alg3n medio de determinarlos o de que exista la posibilidad de encontrar ese medio, ya que en otro caso no son clasificables cientificamente como aptitudes o aspectos aptitudinales (32).

#### MADUREZ Y ESTADO SENSORIAL DE CAPTACION.

A. Es innegable que si el individuo est3 privado del 3rgano de la vista, los problemas de madurez lectora tendr3n diferente sentido que si dicho 3rgano funciona con toda normalidad. Pero ahora no vamos a referirnos a los casos de anormalidad patol3gica, los cuales han de ser estudiados diferencialmente, sino a los denominados casos normales.

No podemos asegurar cu3l es la edad de madurez fisiol3gica del 3rgano de la vista para poder ver claramente los rasgos de las palabras escritas, aunque es dudoso exista a los seis a3os de edad cronol3gica, y parece seguro a los ocho a3os. Esta duda, que se advierte en numerosos tratadistas, se ha reflejado en la corriente dominante de que la principal causa de la miop3a es la lectura en edad parvular o temprana. Conclusi3n ileg3tima a todas luces, como se ha comprobado. (33)

Ante esta soluci3n solamente nos queda lanzarnos por el campo del optimismo did3ctico e indicar las pruebas fun-

(32) THURSTONE, L. E.: *Multiple Factor Analysis*. University Chicago Press. Chicago, 1947, p3g. 62.

(33) SMITH, Ch. A. and JENSEN, M. R.: Educational, Psychological, and Physiological Factors in Reading Readiness, H.: *Elementary School Journal*. May. 1936, p3gs. 682-691.

damentales. Realizadas estas pruebas, podemos estar seguros de que la aptitud discriminativa visual de los sujetos ha adquirido el suficiente desarrollo para poder iniciarse con éxito en la lectura.

En primer lugar, hay que huir de la dominancia de las discriminaciones fáciles de objetos o dibujos que todo alumno desde los cuatro años realiza, tales como círculo y cuadrado, perro y gato, conejo y ardilla, caballo con cola y caballo sin cola..., puesto que son excesivamente sencillas y se desconoce su poder de transferencia respecto de la lectura. La mayoría de los ejercicios discriminativos han de referirse a palabras, sílabas o letras, aunque, como es fácil suponer, no se exige conocimiento de las mismas, sino capacidad para distinguir entre unas y otras y para advertir su igualdad.

Estas pruebas se centrarán, pues, en el campo de las *semejanzas y diferencias* y pueden ser muy variados y de creciente graduación.

Así, pues, a primeros ejercicios o pruebas de fácil discriminación seguirán otros más complejos.

a) *De objetos:*

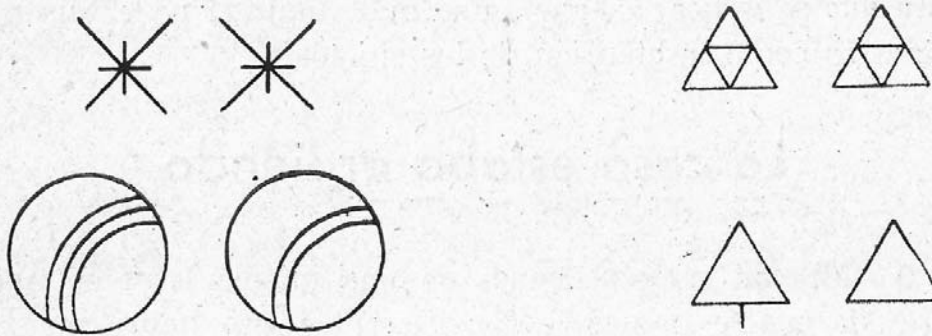
1. Por el tamaño (una bola y cuatro algo más pequeñas).
2. Por la forma (procúrese sean de forma no demasiado desemejante).
3. Por el color (a base de los colores fundamentales).

Señálese el diferente con una cruz o levántese con la mano.

b) *De símbolos o dibujos:*

1. Serie de pares de dibujos, ora iguales, ora diferentes. El sujeto dibujará una cruz entre éstos si son iguales, una raya si diferentes.

a) *Por los componentes.*



b) Por el sentido.



2. a) Encontrar el diferente en una serie de cuatro iguales y uno desigual.

b) Encontrar el que está en distinto sentido entre cinco.

3. Orientación de formas de acuerdo con una dada.

c) De letras (también números).

1. Serie de pares iguales (no se necesita conocer las letras).

a	e	d	d	5	3	A	I
b	d	n	v	6	9	I	L
c	o	s	s	7	4	N	N
m	n	p	q	1	1	R	B
i	<sup>e</sup> i	n	u	8	6	E	F

2. Tachado o subrayado en una línea corriente de la

letra que se indica. Ejercicio que mide tanto el poder discriminativo como la atención de los sujetos.

## L a c a s t a b a a r d i e n d o

3. Marcar las repeticiones de una misma letra en una serie de cuatro o más letras diferentes, sin haber puesto modelo de la letra que se repite.

a m p v o m s

4. Unir con rasgos letras iguales en un cuadro con letras bastante parecidas en forma.

d	e	s	o	p	q	c
p	a	n	d	c	x	r

### d) *Sílabas.*

Ejercicios y pruebas semejantes a los de letras.

1. Pares de sílabas iguales, o desiguales.
2. Subrayado de palabras que terminen en una sílaba dada.
3. Subrayado de palabras que se inicien con la misma y determinada sílaba.
4. Subrayado de palabras que tengan la misma sílaba sin indicar cuál es ésta.
5. Emparejamiento de palabras que tengan la misma sílaba inicial o final.
6. Selección de una sílaba entre cinco bastante semejantes a la propuesta.

e) *De palabras.*

## 1. Semejanzas y diferencias.

amo	amo	saco	caso
tela	tila	queso	quiso
ola	ola	sal	las

## 2. Selección de palabras (subrayar la igual).

En este ejercicio se darán varios grados conforme al parecido de las palabras diferentes respecto de la clave.

rama gorro rama pelota llave niño  
culpa culta caspa calma culpa golpe

3. Aptitud para contar el número de palabras de una frase corta.

## 4. Memoria de palabras.

Se presenta una palabra durante cinco segundos aproximadamente, se oculta después y se pide el reconocimiento de la misma entre cuatro o cinco preparadas.

5. Señalar o subrayar la palabra repetida en frases cortas.

niño El niño corre  
Pepito es un niño  
El padre y el niño pasean

6. Determinar la parte común a varias palabras.

marinero, amaron, remar, martes (mar)

7. Letras sobrantes en algunas palabras respecto de un modelo.

f) *De frases.*

1. Ejercicios equivalentes a base de frases de dos palabras.
2. Ejercicios equivalentes a base de frases de tres palabras.
3. Oraciones cortas.
4. Capacidad para componer una frase. Se presenta una frase y las palabras componentes en desorden. Se exige ordenarlas.

Mas para que la eficacia y verdadero diagnóstico de la capacidad de discriminación visual tengan mayor sentido, es necesario que se presenten en orden de dificultad creciente y que no se pretenda que los escolares aprendan el significado de las palabras o letras presentadas.

De tal modo es importante la discriminación visual, que los ejercicios específicos son recomendables durante todo el primer grado escolar de lectura (34).

B. Capacidad de los escolares para seguir la marcha de la lectura.

1. Comprensión de los vocablos izquierda, derecha, arriba, abajo.
2. Ordenación de una serie de seis cuadros acerca de una historieta en dos filas de a tres o en tres filas de a dos.
3. Determinación de las letras primera y última de una palabra.
4. Determinación de las palabras primera y última de una frase.

C. Aunque la madurez y discriminación auditiva sean de menor interés que las visuales, no por esto deben descuidarse, ya que, conforme se demuestra en todos los tratados de enseñanza correctiva, algunos de los fracasos son atribuibles a la deficiencia acústica (35).

(34) MCKEE, P.: *The Teaching of Reading*. Houghton Mifflin. Boston, 1948, pág. 151.

(35) BETTS, E.: *Factors in Readiness for Reading*. *Educational*



Es cierto que antes de la edad escolar distinguen los alumnos entre diferentes sonidos, pero no es tan seguro sean capaces de distinguir la diversa pronunciación de palabras semejantes como *valla*, *vaya* y *baya*, o de otras de más fácil diferenciación.

A pesar de que en España no hay grandes dificultades de discriminación auditiva, es conveniente realizar un mínimo de pruebas que nos garanticen la situación del escolar, empezando por las más sencillas.

1. Hacer repetir frases de seis palabras.
2. Pruebas que nos permitan determinar la aptitud rítmica del escolar.
  - a) Decir palabra que rime con otra.
  - b) Seleccionar la que no consonante con otras cuatro.
  - c) Decir palabras que aconsonanten con otra.
3. Formación de palabras.
  - a) Determinar la capacidad para formar palabras uniendo letras a la que se les dice.
  - b) Palabras derivadas.
4. Lectura de una palabra y petición de indicar cuál de las que se pronuncien después comienza por la misma consonante, grupo de consonantes o sílaba. La respuesta puede ser escrita mediante signos, número de rayas o cruces.
5. Ejercicios de diferencias y semejanzas como con discriminación visual.

#### MADUREZ LINGÜÍSTICA.

Si atendemos solamente a la lectura mecánica, tendríamos que destacar preferentemente los factores sensoriales mencionados junto a alguno de los aspectos lingüísticos, ya que la forma de lectura sería oral, la cual exige en su más simple concepción la discriminación de signos visuales, su

transformación en imágenes acústico-visuales y, finalmente, te su paso a las imágenes motoras de lenguaje para emitir los sonidos correspondientes.

No es de extrañar que aparezcan las aptitudes orales en un buen estudio sobre las diversas capacidades que intervienen para que la lectura sea eficiente, pero se aumenta la complicación cuando advertimos que la lectura ha de ser más comprensiva que mecánica.

La lectura comprensiva exige que el sujeto capte el significado de las palabras escritas, para lo cual, conforme se ha demostrado (36), hay que tener muy en cuenta tanto la riqueza de vocabulario como la memoria y fluencia verbales.

También aquí hemos de admitir que los escolares son capaces de emitir los sonidos correspondientes a muchas palabras y de comprender el significado de gran número de vocablos, pero en perspectiva lectora nos han de preocupar las palabras que han de ser objeto de los ejercicios lectores y prelectores.

Ejercicios o pruebas discriminativas de esta madurez lingüística son:

1. Capacidad para repeter perfectamente los sonidos que se les dicen, previa observación de los movimientos de la boca del maestro. Se admiten tres intentos o ensayos. El fracaso en los tres indica ineptitud parcial. La ineptitud global se admite cuando el escolar fracasa en la tercera parte de los sonidos o combinaciones de sonidos fundamentales en el español.

2. Capacidad para comprender y apreciar una historia. Se les dice la mitad de una historia típica, que el escolar ha de completar.

3. Capacidad para comprender y ejecutar las directri-

---

(36) FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Estudio de aptitudes lingüísticas en la determinación de factores del lenguaje*. Presentado al Congreso Internacional de Pedagogía, Santander, 1949 (en prensa).

ces que se les dan. (Capacidad que también interviene en la mayoría de las pruebas mencionadas.)

4. Capacidad para atender a las charlas de los demás.
5. Amplitud de vocabulario lector.
6. Capacidad para encontrar palabras opuestas.

#### AMPLITUD DE EXPERIENCIAS O FONDO INFORMATIVO.

Intimamente ligado con la comprensión lingüística está la denominada riqueza de experiencias o riqueza de fondo informativo, pues conforme es claro a mayor fondo informativo, mayor riqueza de vocabulario. También se ha comprobado que el ambiente familiar influye poderosamente en el incremento de experiencias, si los niños no están sobreprotegidos, y en el enriquecimiento lingüístico (37).

La consideración de este apartado desde el punto de vista lector es necesaria para evitar algunos fracasos ocasionados por presentar al alumno una serie de palabras carentes de significado, con lo que involuntariamente se tiende a mecanizar la enseñanza, contrariando la intención del autor.

Para diagnosticar el grado de experiencia de los escolares se puede recurrir al medio directo de interrogación y lecciones de lenguaje, pero también puede utilizarse el procedimiento colectivo de conocimiento y comprensión de grabados.

1. Señalar los objetos de un grabado que se conoce.
2. Señalar los objetos de un grabado conforme se les dice.
3. En un fondo de grabado situar o dibujar los objetos que se pondrían de los que se les muestran o bien de simple composición.

(37) GARCÍA HOZ, V.: Evolución cuantitativa del vocabulario en escolares de nueve a dieciocho años. *Revista Española de Pedagogía*. 1947, págs. 403-434.

4. Amplitud para comprender e interpretar grabados muy sencillos.

5. En dos columnas de grabados unir con un rasgo los que tengan entre sí relación o se refieran a lo mismo.

Referidos, por ejemplo, a:

Martillo.	Tenedor.
Zapato.	Clavo.
Cuchara.	Balón.
Vaca.	Raíles.
Tren.	Prado.

6. Señalar los objetos, dentro de un conjunto, que correspondan a una situación vital dada.

#### MADUREZ EMOTIVA O DESEO DE LEER.

Cuando nos preocupamos de diagnosticar tanto la madurez emotiva como la social, advertimos la dificultad de realización porque las medidas o sistemas evaluadores son deficientes o no existen.

Solamente nos cabe señalar algunas notas que diferencian al escolar que ha logrado madurez emotiva, que tiene verdadera voluntad lectora, producto de motivación intrínseca o extrínseca.

Podemos afirmar que el escolar que evita mirar los libros o que sólo los mira cuando la motivación extrínseca es demasiado poderosa y actual, no está maduro para iniciar la enseñanza de la lectura.

Tampoco es seguro el estado madurativo cuando los escolares no saben trabajar solos con las directrices generales que se les den, cuando no pregunta qué «pone» debajo de un grabado o en alguna parte del texto, cuando no se fijan en el libro de trabajo o de lectura que se les da, cuan-

do no se advierte que existen motivos intrínsecos para el aprendizaje lector.

Cuidado especial requieren los niños inestables y de atención fluctuante, puesto que, conforme se ha comprobado, suelen mostrar grandes dificultades en el aprendizaje (38).

#### PREPARACIÓN PARA LA LECTURA.

Nada habríamos logrado didácticamente si nos detuviésemos en la diagnosis de la madurez escolar, puesto que con ésta solamente nos hemos situado en el lugar propio del comienzo de la enseñanza individualizada.

Mas conocido el grado de madurez en cada grupo de aptitudes, podremos dirigir el aprendizaje adecuado.

Así podremos decir que, en caso de pasar con éxito las pruebas indicadas, no hay ningún obstáculo para comenzar la enseñanza de la lectura; pero en caso de que la maduración sea parcial, es necesario dirigir el aprendizaje de forma individualizada para que, mediante el ejercicio de las aptitudes adecuadas, sea posible obtener un mayor porcentaje de aciertos para poder alcanzar el objetivo del primer estadio en el desenvolvimiento de la «aptitud» lectora (39).

Nos encontramos, pues, con que la mayoría de los textos de enseñanza de la lectura, bien orientados, nos señalan una serie de ejercicios que suelen agruparse en los siguientes epígrafes (40):

1. Extensión de experiencias.
2. Desenvolvimiento lingüístico.
3. Destrezas audio-viso-motoras.

(38) GATES, A. I.: The Role of Personality Maladjustment in Beginning Reading. The Pedagogical Seminary and *Journal of Genetic Psychology*. 1911. T. 59, pgs. 77-83.

(39) *The Teaching of Reading. Third-Sixth Yearbook* of the National Society for the Study of Education (Bloomington III. Public School Publishing, 1977. Part. I, págs. 76-77. cit. por Barr, and others.

(40) WRIGHSTONE, J. W.: Appraisal of Growth in Reading. *Edu-*

4. Destrezas de estudio y deseo lector.
5. Adaptabilidad personal-social.

Estos ejercicios se justifican no sólo desde el punto de vista de posibilidad de realización, sino desde la perspectiva que hemos bosquejado, según la cual el ejercicio de aptitudes favorece el desenvolvimiento de las conexas y fortalece las propias posibilidades.

Hemos de referirnos brevemente a cada uno de estos apartados que otros autores agrupan de forma semejante (41). Así en la *extensión de las experiencias*, primero a considerar por su mayor valor pedagógico, encontramos que ocupa para todos los autores norteamericanos —como es presumible— el lugar de mayor importancia (42).

Como es lógico, ocupan lugar predominante las experiencias directas que se pueden incrementar mediante viajes y excursiones. Así las realizarán los profesores con sus escolares previa preparación adecuada y conversaciones en torno a los mismos, procurando que se centren sobre el contenido de los primeros libros de lectura: campo, industrias (mercado, frutería, lechería...), comunicaciones (metro, tren, radio...), biblioteca, imprenta...

De menor variedad, aunque más realizables por su menor coste, son otro género de actividades escolares que por su amplio valor motivador son de gran eficiencia dentro de las que pueden desenvolver e incrementar las experiencias del escolar. Estas son:

---

*ational Research Bulletin*, núm. 2. Board of Education of the City of New York. 1941. ct. Cole, L.

(41) Véanse las obras citadas, y particularmente *Alcatne* y *Jiménez Hernández*.

(42) KIRK, S. A.: *Teaching reading to slow-learning children*. Houghton Mifflin. Boston, 1940.

HARRISON, M. L.: *Reading Readiness*. Houghton Mifflin, Boston, 1939.

PENNELL, M. E.: and CUSACK, A. E.: *The Teaching of Reading for Better Living*. Houghton Mifflin. Boston, 1935. Citado por Jiménez Hernández, A.—Véanse obras citadas.

a) Fiestas escolares y conversaciones vividas sobre fiestas familiares.

b) Construcciones con el objeto de aumentar las experiencias: papel, plastilina, corcho, madera, tela y metal.

c) Representaciones teatrales con sentido de juego.

d) Juegos instructivos.

e) Colecciones de objetos, flores, etc.

También son muy citadas las experiencias indirectas.

a) En primer lugar, los cuentos, seguidos de las narraciones por el maestro de hechos reales presentados con estilo literario.

b) En segundo lugar, tenemos al cine escolar, no sólo al cine directa o intencionalmente didáctico, sino al cine documental, que aumenta extraordinariamente las experiencias del escolar. Dioramas, fotografías, cuadros, láminas y toda clase de grabados completan el aspecto objetivo indirecto, que, unido a canciones, poesías, conversaciones y discusiones, conjuntan el cuadro indirecto de referencia.

c) Muy ligadas con las actividades que tienden a aumentar el fondo informativo de los escolares están, conforme hemos dicho, las actividades que tienden a *desenvolver las aptitudes lingüísticas* conexas con la aptitud lectora o integrantes de la misma.

No ofrecen ninguna dificultad de comprensión estas actividades que con alumnos de edad parvular son fundamentalmente de orden estimulador.

Es necesario, pues, que se aumente el vocabulario de los escolares, dada la importancia de la riqueza de éste sobre todo el conjunto lingüístico.

Medios de enriquecimiento lingüístico son los que hemos citado al hablar de la extensión de las experiencias, pero se puede incrementar aún más si nos centramos en los ejercicios correspondientes a aptitudes específicas dentro del vocabulario, tales como:

1. Expresar el contenido de una frase de forma diferente a la expuesta.

2. Ejercicios de comprensión de sinónimos con palabras familiares.

3. Ejercicios de sinonimia, heteronimia y contrariedad de vocablos corrientes.

4. Ejercicios para habituar al descubrimiento de palabras nuevas y a preguntar su significado.

5. Sustitución de palabras por otras más expresivas literariamente.

6. Hábito de aprender una palabra nueva cada día.

7. Motivación de superación lexicológica mediante la propuesta de temas de competición lingüística para el día siguiente.

Inseparables de estos ejercicios y coordinados con los mismos, han de ir otros, aunque corresponda propiamente a la didáctica del lenguaje oral. Podemos señalar brevemente:

1. Práctica adecuada de conversaciones y discusiones apoyadas en situaciones problemáticas reales.

2. Hábito de contar historias reales y ficticias.

3. Hábito de pronunciar correctamente.

4. Ejercicios sintácticos de orden práctico y real.

Ni que decir tiene que para estos y otros ejercicios de orden lingüístico hay una serie de diferencias y aptitudes a considerar, pero su estudio corresponde a la enseñanza general del lenguaje, aunque se coordinen, dada la concepción actual de la escuela primaria centrando su quehacer en la propia lengua (43).

No queremos detenernos ahora en el apartado de adaptabilidad personal-social por ser de orden predominantemente pedagógico y para poder destacar con más detalle los apartados genuinamente lectores:

a) Motivación lectora y destrezas de estudio.

b) Destrezas audio-viso-motoras.

Junto con el principio de organización discente, al cual

---

(43) MCKEE, P.: *Language in the elementary School*. Houghton Mifflin, Boston, 1939.



hacen referencia directa los apartados primeramente citados han de destacarse la motivación (sin la cual no se da el aprendizaje sistemático y eficiente) y la práctica.

Es cierto que los alumnos están más que motivados al entrar en la escuela por el ambiente familiar y social, y se da en ellos una verdadera exigencia discente. El escolar suele entrar en el primer grado con la esperanza de aprender a leer en breve tiempo.

Pero esta motivación extrínseca suele desaparecer a poco de su ingreso en la escuela por una serie de causas, entre las que destacaremos: inmadurez discente, inmotivación docente e inadecuación metódica.

Es necesario reconsiderar la motivación desde el punto de vista del docente e indicar los grandes grupos de motivos que han de ser tenidos en cuenta cuando pretendamos obtener el motivo peculiar y adecuado a cada circunstancia.

Tampoco podemos olvidar que en escolares de esta edad los motivos han de ser inmediatos y han de renovarse constantemente.

Se advierte en muchos autores una deficiente concepción de la motivación lectora, lo que les hace confundir motivo lector con interés infantil (44), reduciendo todo su bagaje a rodear la lectura de una serie de atractivos para que el escolar se sienta captado por los mismos.

Nosotros no podemos negar la amplia importancia de estas concepciones, pero advertimos que olvidan los motivos, puesto que no hacen referencia ni al motivo de dominio ni a motivos sociales ni a ningún otro género de motivos, por lo que se justifica plenamente la recortada visión de crear un deseo de leer.

Aceptamos, pues, los principales grupos de actividades a considerar para crear y desenvolver el interés lector, pero introducimos y exigimos la introducción de la motivación para que la eficacia sea plena, para que el escolar se habitúe a vencer dificultades.

---

(44) Véase *Alcatne, Pennell and Cusack, Harrison, Mckee...*

a) Uno de los primeros medios para intentar conseguir la exigencia lectora es el de la ejemplaridad docente: el maestro muestra satisfacción ante todo lo que signifique lectura por él y por los escolares ante cualquier aportación lectora.

b) En segundo lugar, la existencia de una biblioteca o rincón de la clase con libros adecuados para la edad y fácilmente utilizables. Estos libros se caracterizarán por su presentación atractiva y su abundancia de grabados. Se habituará al escolar al buen cuidado de los libros desde las primeras lecturas.

c) Es de importancia para formentar el hábito de fijarse en todo conjunto gráfico que se llame la atención de los escolares por todo anuncio, letrero o rótulo en cualquier parte que se encuentre, haciéndoles ver, por otra parte, la relación existente entre la palabra escrita y el grabado o cosa significada.

d) Mediante la lectura por el maestro de buenos y breves trozos literarios se llega a la conclusión de que para degustar esos libros es necesario saber leer. Debe evitarse que la lectura sea demasiado duradera y debe conseguirse que los mismos escolares alcancen la conclusión apetecida. Buen recurso es suspender la lectura en un punto crucial para continuarla después de pausa aleccionadora.

e) Grandes fuentes de motivos encontramos en actividades tales como la confección de un libro (desde que es concebido por el autor hasta su destrucción, pudiendo los mismos escolares en clase colectiva intentar la confección de un libro de grabados) y en la escritura a máquina (aunque, como es lógico, esta última tienda a favorecer los métodos alfabéticos o de análisis fónico).

f) Mucho se ha recomendado para motivar la lectura el uso del tablón de anuncios, en el que se une a un grabado indicador de la actividad el nombre del escolar que ha de realizarla, y la utilización de cartulinas con frases impresas o escritas en las que con máxima brevedad se señale

algún acontecimiento importante en la vida escolar, en cuya preparación podrán colaborar los escolares.

3. Motivos de superación social y de orden superativo, como los producidos al leer un escolar de grado superior ante los escolares del primer grado una breve e interesante narración, o al leer el maestro cuentos, poesías, etc., que los alumnos han de aprender de memoria, son muy recomendados para dar variedad a la motivación lectora.

4. Pero de mayor interés son los motivos de dominio o superación lectora. Estos motivos aparecen cuando el escolar es sometido a una serie de ejercicios prelectores bien graduados y advierte un constante adelanto desde los ejercicios fáciles, discriminación de objetos, hasta los más complicados. Es uno de los pocos motivos generales a todo método docente de la lectura, ya que la mayoría de los escolares suelen manifestar espontáneamente su capacidad de dominio mediante la indicación de su avance en el texto.

Tampoco podemos olvidar los motivos sociales e motivos: distinciones a los alumnos de más rápido progreso, distinciones por el progreso relativo a la capacidad, recompensas materiales, competencia y rivalidad, palabras de aprobación o reprobación, etc., son de extraordinaria importancia en la constante e inmediata motivación diaria si pretendemos que los escolares sientan la exigencia lectora.

¿Qué diríamos de los ejercicios preparatorios respecto de las destrezas audio-viso-motoras?

Mucho se puede haber entresacado en este respecto de las consideraciones para determinar la buena disposición lectora, pero lo aclararemos ahora para mejor comprensión.

Es necesario realizar, cuando sea posible, los ejercicios sometidos a prueba diagnóstica, puesto que el ejercicio o práctica es un factor coadyuvante de la madurez. Pero, así como en la simple diagnosis no nos preocupaba en general el tiempo que el escolar tardase en realizar una operación en el período preparatorio, conviene destacar tanto la rapidez de ejecución como la seguridad.

Estos ejercicios de celeridad serán acompañados por otros más lentos de copia de formas y letras en los que prestaremos gran atención a la reversibilidad de las formas copiadas.

Más interesante resulta la clasificación de grabados o láminas de acuerdo con una característica dominante que se indicará previamente y que los escolares han de buscar en el dibujo.

Los ejercicios con grabados pueden también servir para habituar al alumno a proceder de izquierda a derecha, al igual que el movimiento del puntero y el recuento de objetos.

De algún interés son otros ejercicios de orden motórico: cortar, escribir, dibujar, esculpir, modelar, uso de herramientas..., porque siendo preparativos para la escritura, coadyuvan a la formación de hábitos de discriminación visual.

Finalmente, no obstante su importancia manual, se destacan la construcción de bloques de acuerdo con modelo y los rompecabezas, porque la elección implica discriminación y orientación discriminadora.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA  
Profesor de la Universidad de Madrid

## SUMMARY

Now, applied Didactics directs its attention to the teaching principles of motivation, maturation, organization and practice.

In this article the author poses the problems of «reading maturation» and «reading readiness» as a fundament of the teaching of reading in order to avoid the numberless failures in this kind of teaching.

Owing to the lack of standard test, he has to show the fittest tests to determine the «reading readiness» after having studied the general problem of maturation and reading maturation.

At the end of his article, he includes a series of exercises to develop the reading aptitudes of illiterate pupils, grouped within the usual models of the specialists of reading initiation.