

Consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua (escrita) en la educación infantil

Montserrat Bigas

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

El artículo toma como punto de partida los datos negativos en comprensión lectora que aparecen en algunos países en las diferentes evaluaciones internacionales e intenta reflexionar sobre la función que la escuela tiene encomendada para conseguir mejorar la competencia lectora de sus alumnos. Defiende el uso del término alfabetización inicial frente al de lectoescritura para referirse al aprendizaje en la escuela infantil y propone un cambio de perspectiva en la actuación docente, situando el conocimiento del código ce como un conocimiento necesario pero no suficiente, que debe aprenderse en el conjunto de actividades de lectura y escritura significativas y funcionales.

Palabras clave

alfabetización inicial; aprendizaje de la lectura y la escritura.

1. La importancia social de la alfabetización

La educación se ha convertido, en la actualidad, en una preocupación importante y creciente para los gobiernos de todos los países, singularmente del mundo desarrollado. Una gran mayoría de personas es consciente de que el progreso de la sociedad está fuertemente vinculado a la formación de los jóvenes, a los conocimientos que adquieren durante el período escolar y a la capacidad de continuar formándose a lo largo de su vida. Estamos muy lejos de las épocas en que la formación recibida en las escuelas era útil al individuo para resolver los problemas derivados de su integración en la sociedad, a lo largo de su vida. Para conseguir una formación continuada, el nivel de alfabetización¹ de la población en general debe ser suficientemente alto para permitir continuar esta formación dilatada en el tiempo y, para ello, la capacidad de

¹ El término está usado en un sentido equivalente a literacy, entendiendo que una persona alfabetizada pertenece al mundo letrado y es capaz de usar la lengua escrita para la diversidad de funciones requeridas.

manejarse con la lengua escrita es imprescindible.

De ahí la importancia que se otorga, cada vez más, a las evaluaciones de los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Nos referimos, concretamente, al Informe Pisa, uno de los programas de evaluación internacional más reconocido, sobre todo por el número de países a los que se aplica y por la extensa muestra con la que se trabaja. Ello permite a cada país situar el nivel de sus estudiantes con relación a los de los demás países. La última evaluación, correspondiente al año 2006, se centró principalmente en la formación científica, matemática y en la comprensión lectora de los estudiantes evaluados. La comprensión lectora es considerada un punto neurálgico, central, en la medida que es la base de la mayoría de aprendizajes.

Los resultados del Informe Pisa, en España en general y en Catalunya en particular, sitúan a la población estudiada en un nivel por debajo de la media de la OCDE y muy alejada de los países en cabeza.

En la siguiente tabla, se muestran los resultados de algunos países con respecto a la comprensión lectora. Se han seleccionado los que han obtenido mejores resultados en la evaluación de 2006, el que ha obtenido el peor resultado, la media de la OCDE, España, Catalunya y también Portugal. Entre paréntesis, se han consignado los resultados obtenidos en la evaluación de 2003, lo que permite ver la evolución.

Puntuación media de la competencia en comprensión lectora
(selección de países)

Corea	556
Finlandia	547
Media OCDE	492
Catalunya	477 (483)
Portugal	472
España	461 (497)
Kyrgyzstan	285

Fuente: Informe Pisa2006. Ministerio de Educación y Ciencia.

La media esconde diferencias acusadas entre géneros. Así, las chicas obtienen una puntuación más alta que los chicos en comprensión lectora, mientras que éstos destacan en las áreas de matemáticas y científico-técnicas. Con los años, se mantienen las diferencias, lo que preocupa a los agentes educativos y gubernamentales.

Junto a las informaciones preocupantes de los niveles de comprensión lectora

de nuestros estudiantes de secundaria, debemos considerar otro fenómeno: el de los *iletrados –illetterisme*² en francés-, que se constata en muchos países desarrollados. Nos referimos a aquellas personas que, habiendo estado escolarizados en el período obligatorio, no son capaces de usar la lengua escrita para resolver las cuestiones más necesarias para vivir en una sociedad basada en la comunicación escrita. No pueden comprender informaciones relacionadas con la sanidad, las instrucciones de manejo de un aparato, los prospectos de los medicamentos, el plano de la ciudad, etc. etc. Y menos aún, rellenar un impreso, dejar una nota, escribir una carta, usar Internet, etc. Por no hablar de la incapacidad de comprender informaciones más complejas como artículos de opinión o leer textos literarios. Se habla también de *analfabetismo funcional*, concepto acuñado por la Unesco y que aparece a partir de la década de los 70 para referirse a la misma realidad. Esta es un fenómeno relativamente moderno, cuando, instaurada la escolarización obligatoria, se empieza a observar que la escuela no consigue que todos los chicos alcancen el nivel de alfabetización deseado. La categoría de iletrados emerge como un fenómeno reciente, justo cuando se consigue extender la escolarización al conjunto de la población, y se sitúa entre la población letrada y los analfabetos absolutos, aquellos que nunca han tenido acceso a la escuela.

¿Qué ha cambiado? ¿La perspectiva de muchos chicos y chicas con relación a la lectura ? ¿O las exigencias sociales con respecto al nivel de alfabetización?

Seguramente ambas cosas: las exigencias sociales con respecto a la lectura y la escritura, y, a la vez, la percepción de los jóvenes sobre la función y la utilidad de la educación en general. Como explica Ferreiro³, leer y escribir son construcciones sociales y por lo tanto cobran sentido en cada momento y lugar según exigencias sociales determinadas. No hay una única manera de concebir la lectura y la escritura.

Han cambiado las funciones de la lengua escrita en la sociedad actual, así como los formatos en que ésta se manifiesta: no existe simplemente “el” libro, sino que existen multiplicidad de documentos y formatos diversos que pueden o deben leerse. Y la irrupción de la informática y de internet ha supuesto un cambio en el soporte y en el acceso a lo escrito. ¿Cómo responde la escuela a estos cambios? ¿De qué forma se ha adaptado a la nueva realidad? Parece, en algunos centros, que nada ha cambiado, que la situación sea la misma que hace décadas, y los maestros siguen preocupándose de cuestiones muy técnicas, formales y externas sin apercibirse de las necesidades sociales y de los intereses reales de la población joven.

Frente a los datos del informe Pisa y a la constatación de que existe un porcentaje nada despreciable de iletrados y de analfabetos funcionales, todas las alarmas se

2 El término aparece por primera vez en Francia, en 1977, usado por la ATD Quart Monde (Aide à toute détresse), i divulgado gracias al informe Des illetrés en France, de Pierre Mauroy.

3 Ferreiro, E (2001:13)

encienden y empieza la carrera para buscar “culpables”. La escuela como institución, los maestros y los métodos para enseñar a leer y escribir aparecen, rápidamente, como las causas más evidentes del fracaso. Como si situaciones y hechos complejos pudieran atribuirse a causas simples y fáciles de determinar.

El proceso de alfabetización de la personas y de la sociedad en su conjunto es un proceso muy complejo influido por múltiples y diversos factores. El éxito o fracaso personal o colectivo no es atribuible a una única causa y, en consecuencia, cuando se detectan problemas de tipo general, hay que analizarlos en profundidad y buscar intervenciones desde ámbitos distintos. Por ello acostumbra a ser injusto y a la vez inútil –por ineficaz- atribuir las causas del fracaso en comprensión lectora exclusivamente a la escuela y, concretamente, a los maestros y al método que utilizan. Es una explicación fácil, que tranquiliza algunas conciencias, pero impide hacer un análisis general, amplio y seguramente más real, de la situación.

En realidad, en el éxito o fracaso en el nivel de alfabetización intervienen factores de tipo social, escolar y pedagógico, y personales. Los tres están íntimamente relacionados. Así, los intereses del niño están condicionados por la actividad pedagógica de la escuela, pero también por su entorno social más inmediato, la familia, y además por las corrientes sociales que valoran, o no, la educación y la cultura. A su vez, la actividad pedagógica viene condicionada por la formación de los maestros, aspecto que tiene que ver con las decisiones políticas que se toman o se han tomado en periodos precedentes, la asignación presupuestaria, etc.

La influencia de la familia como agente alfabetizador aparece en algunos datos del Informe PISA 2006⁴ y en las conclusiones y las recomendaciones que acompañan a estos datos.

Según el estudio, buena parte de la variación del rendimiento es debida a las características socioeconómicas y culturales del entorno familiar del alumnado. PISA indica que los resultados están condicionados por aspectos del entorno socioeconómico y cultural de las familias, como el prestigio ocupacional y el nivel educativo del padre y/o de la madre, el capital cultural de las familias y los recursos educativos de los que disponen. El informe explica también –y ello es muy importante- que el buen funcionamiento de los centros actúa positivamente en el rendimiento del alumnado. Los aspectos de tipo actitudinal se asocian también con el rendimiento. Pero las actitudes están condicionadas también por el entorno familiar y por la consideración social de la cultura; por la percepción que los aprendices tienen de los beneficios de saber leer y escribir.

Con ello sólo quiero subrayar que las cuestiones relacionadas con los procesos de alfabetización, como todas las que están relacionadas con la educación en general, son complejas y habría que analizarlas en su complejidad, huyendo de simplificaciones fáciles.

4 Informe Pisa 2006. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de evaluación

2. La función de la escuela en el proceso de alfabetización de los niños y las niñas

En lo concerniente al tema que nos ocupa, reflexionaremos sobre la relación que los programas de alfabetización inicial pudieran tener con las dificultades en comprensión lectora que muestran los estudios para un porcentaje nada desdeñable de la población española –aunque el fenómeno es mucho más extenso que solamente el estado español.

Hemos hablado, unas líneas más arriba, de los factores sociales que influyen en el proceso de alfabetización de los niños y las niñas: un entorno cultural positivo influye seguramente en el interés de los sujetos hacia el aprendizaje en general y la lectura en particular. El consumo en familia de bienes culturales: libros, música, periódicos, explicación de cuentos; el interés de la familia hacia la educación y la institución escolar; todo ello son aspectos que fomentan y refuerzan el interés de los niños hacia el aprendizaje.

Sin embargo, como maestros, educadores, profesores, podemos y debemos hacer algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua escrita y nuestro trabajo en las aulas.

Consideraremos algunas nociones relacionadas con el aprendizaje inicial de la lengua escrita.

2.1 El término alfabetización

La palabra más frecuentemente usada para referirse al aprendizaje inicial de la lengua escrita es la de *lectoescritura*. Desde nuestro punto de vista, preferimos la utilización de *alfabetización* porque alienta la idea que, desde un principio, las actividades escolares tienen como objetivo insertar a los niños en la sociedad letrada, haciéndoles partícipes de las manifestaciones expresadas a través de la lengua escrita. La palabra lectoescritura, por el contrario, tiene connotaciones de *técnica* y nos aleja de los objetivos finales del aprendizaje de la lectura y la escritura.

La palabra alfabetización incorpora en su significado no sólo las habilidades de leer y escribir sino también las posibilidades que saber leer y escribir aporta a las personas en las sociedades desarrolladas. Utilizar esta palabra en la escuela, y en la escuela infantil, tiene el valor de considerar que, desde los inicios, nos planteamos la enseñanza de la lengua escrita como un conocimiento esencial en el desarrollo de los niños y las niñas que va más allá del conocimiento de la técnica de la lectura y la escritura. Combate la idea limitativa que leer y escribir son aprendizajes que se realizan entre los 5 y los 7 años, aproximadamente y que, a partir de este momento los niños ya saben leer y en consecuencia podrán comprender los enunciados de los

problemas, las causas de la Revolución francesa o por qué se producen los huracanes, simplemente leyendo los libros escolares. Y podrán hacer síntesis de libros, realizar un esquema o escribir un relato. Y también se supone que, ya fuera de la escuela, podrán usar la lengua escrita para desarrollar su vida profesional con plenitud.

La experiencia permite afirmar que no existe una relación directa entre el conocimiento del código y la capacidad de comprensión de un texto, y que debemos enseñar a leer-comprender lo escrito y enseñar a producir textos diversos; este aprendizaje no tiene un punto final.

2.2. Enseñar a leer y escribir

Ciertamente se han producido cambios en la escuela con relación al concepto de leer y escribir. Actualmente no es difícil encontrar maestras que afirmen que leer es comprender lo escrito y escribir, ser capaz de comunicar informaciones, pensamientos o ideas, etc. pero, en realidad, estas afirmaciones asumidas no se han traducido en cambios en la práctica educativa. Los inicios de la alfabetización suelen estar centrados en el conocimiento del sistema de escritura: las letras, las correspondencias fónicas, etc. En la escritura, el trazo, la direccionalidad, etc.; a lo sumo, se han introducido algunas prácticas de lectura o escritura funcional, basadas en el conocimiento del nombre propio, prácticas que a su vez se han convertido en actividades rutinarias y poco motivadoras, como si de ejercicios se tratara. Es decir, se continúa centrando la enseñanza de la lengua escrita en el dominio de los aspectos técnicos del sistema. La finalidad de la lectura: ser capaz de comprender un mensaje escrito es vista como un segundo paso, posterior y dependiente de este conocimiento “técnico”. Y de la misma manera, la posibilidad de escribir un texto con sentido no se contempla hasta que los niños son capaces de escribir con corrección. La habilidad gráfica y la corrección ortográfica son las finalidades que se contemplan. Difícilmente se asume que aprender —a leer y escribir— es un proceso que conlleva acercamientos graduales al objeto de aprendizaje, reelaboraciones, errores, avances y retrocesos, subprocesos necesarios en todo aprendizaje.

Centraremos este apartado en dos aspectos que consideramos importantes con relación al aprendizaje de la lengua escrita desde la escuela infantil.

a. El conocimiento del código y de los procesos de codificación y descodificación.

¿Qué función tiene este conocimiento en la comprensión de un texto? ¿Es imprescindible conocer el sistema de escritura como conocimiento previo a otras actividades de lectura y escritura? ¿Cómo hay que empezar a enseñar a leer y escribir a los niños: enseñando las unidades mínimas no significativas: letras o sonidos; o partiendo de unidades superiores significativas: las palabras o, incluso, las frases, como en la tradición de metodologías globales? ¿A partir de qué edad hay que enseñar las letras y las correspondencias con los sonidos? ¿De qué manera, con qué método hay que hacerlo? Etc. Habría aún más cuestiones pero dedicaremos un espacio a tratar

sólo algunas.

Tradicionalmente, en las escuelas, el método para enseñar a leer ha sido frecuentemente un método de base sintética, por llamarlo de alguna manera. Ello significa que se presenta, a los niños, las letras –o los fonemas, según la tradición– o las sílabas, de forma ordenada y jerárquica, y poco a poco se van buscando palabras en las que las letras o sílabas estudiadas aparezcan para, de esta manera, conseguir el conocimiento de estas unidades mínimas no significativas. Detrás de esta actuación subyacen algunas creencias, aunque no siempre se sustenten en datos. Podríamos caracterizar estas creencias en los puntos siguientes:

- Como nuestro sistema de escritura es de base alfabética, hay que empezar enseñando la base del sistema: las letras y las correspondencias con los sonidos.
- Las letras son unidades simples y por lo tanto son más fáciles de aprender que unidades complejas como las palabras o las frases.
- Enseñamos en primer lugar las letras más sencillas –es decir, las vocales– para continuar con algunas consonantes hasta que llegamos a las más difíciles: las últimas del alfabeto. En realidad, no es que sean más fáciles, sino más frecuentes.
- Aprender a leer es un proceso que va de lo más simple a lo más complejo: partimos de las letras, confeccionamos sílabas, palabras y finalmente llegamos a la frase y al texto. Para ello es imprescindible un método –método que se asocia al uso de un libro o de un material editorial.
-

Este razonamiento convence porque parece muy claro y además permite comprobar de manera fácil las adquisiciones de los niños; sus progresos. *María ya es capaz de reconocer tantas letras, ya puede darles un sonido, aún no conoce la y, etc.* Sin embargo está fundamentado en medias verdades y no tiene en consideración aspectos fundamentales del aprendizaje.

Analicemos algunas debilidades de este planteamiento:

- En primer lugar, no es cierto que las letras o los sonidos sean más fáciles de aprender que las palabras por el hecho de ser elementos simples. Lo simple no siempre es fácil. O a lo mejor sí es cierto que es fácil aprender a reconocer las letras en un papel, pero ello no puede hacernos pensar que este conocimiento se relacione directamente con la actividad de leer; podemos obtener una respuesta mecánica de los niños enfrentados a la tarea de marcar con un círculo todas las letras a de cuatro o cinco palabras propuestas, sin que ello suponga que los niños están elaborando algún conocimiento sobre la actividad de leer.
- Desaprovechamos el contexto lingüístico, textual y situacional que son elementos que ayudan a la comprensión del mensaje, para centrarnos exclusivamente en el código. Se menosprecian la ilustración o foto, los formatos de documentos que los niños conocen por su experiencia cotidiana, el propio contenido del documento, etc.
- Mostramos la actividad de leer como una actividad mecánica de la que no surge ninguna información ni tiene ninguna función social aparente: las palabras sólo sirven para ser leídas. Y, por extensión, transmitimos la idea de que aprender es algo

poco significativo, un proceso mecánico, poco relacionado con las actividades del mundo real.

Parecería, con esta explicación, que estamos negando la enseñanza del código y de las correspondencias grafema-fonema, y que defendemos las metodologías de tipo global o natural, simplemente. No se trata de eso; no se trata de elegir un método⁵, sino de comprender las actividades de leer y escribir, reflexionar sobre las funciones de la lectura y la escritura, mostrar los beneficios futuros, y pensar sobre las actividades que podemos planificar proponer en clase para conseguir estos objetivos. Cómo poder insertar los actos de lectura y de escritura en actividades de aula interesantes para los cuales sea necesario escribir y leer. Cómo conseguir que el imprescindible conocimiento del código se produzca durante actividades de aprendizaje significativo,

El conocimiento del sistema de escritura es quizás el único requisito exclusivo de la capacidad de leer y escribir. Conocer los grafemas (letras o conjuntos de letras) y su correspondencia con los fonemas es un conocimiento completamente imprescindible para poder afirmar que una persona sabe leer y escribir. Pero, aunque imprescindible, no es suficiente; ni tiene que ser previo a cualquier acto de lectura y de escritura que los niños puedan presenciar o en los cuales puedan participar.

Hay investigaciones que destacan que los niños que conocen bien las correspondencias grafofónicas son mejores lectores (Habría que precisar el significado de “mejores lectores”)⁶ o que cuando más precoz es el aprendizaje de las letras y sus valores fónicos, mejor.

El conocimiento del código debe ser enseñado; es difícil pensar que un niño pueda aprenderlo por sí solo, con actividades de tipo holístico, sin reflexión o sistematización posterior. Pero ello habla de qué pero no del cómo ni del cuándo.

Sin embargo:

- no debería desvincularse la enseñanza del código de otras enseñanzas relacionadas con la actividad de leer y escribir documentos reales con funciones concretas.
- no es necesario presentar las letras de forma escalonada y jerárquica: las letras aparecen con relación a palabras que tienen algún significado y función. Por ejemplo, los nombres propios de los niños, etc.
- no deberíamos hacerles leer frases o textos sin sentido.
- es importante hacer actividades de práctica fonológica: poesía, trabalenguas, y todas aquellas que despierten la conciencia fonológica.
- la actividad cotidiana del aula, la vida, la organización, los juegos, los proyectos de trabajo, son momentos en los que aparece la lengua escrita y que facilitan

⁵ Véanse las aportaciones de Lino Barrio & G. Domínguez (1997) acerca de los métodos.

⁶ Singularmente, en el ámbito francófono, Jean Émile Gombert, Jacques Fijalkow o Michel Fayol destacan la necesidad de este conocimiento. El informe elaborado por l'ONL (Observatoire National pour la Lecture) es una muestra de ello.

la reflexión sobre las letras y los sonidos.

b. La concepción de los procesos de leer y escribir como actividades sociales y cognitivas

El otro aspecto sobre el que nos detendremos es en relación con los conceptos de *leer y escribir* considerándolas actividades cognitivas que ponen en funcionamiento habilidades de distinto orden, con la finalidad de comprender la información escrita o para conseguir expresar el pensamiento. ¿Qué significado otorgamos a la palabra comprender? Elaborar significado a partir de las informaciones que recibimos a través de la vista -en el caso de la lectura, por ejemplo. Es una construcción de significado, propia, que cada sujeto hace a partir de las informaciones del texto o documento escrito, de sus conocimientos previos y de sus objetivos de lectura. No es la “extracción” de un significado que reside en el texto y está codificado en la escritura. En este proceso intervienen los conocimientos de las personas sobre aspectos relacionados con el lenguaje: el sistema de escritura, de los textos, etc., y en gran manera sobre el tema tratado en el escrito o el contexto en el que aparece.

Ello explica por qué un lector competente puede no comprender un texto sobre física cuántica si no es conocedor del tema. Su competencia lectora no es suficiente para elaborar ningún significado. O, al contrario, explica por qué un niño o niña, lector incipiente, podrá comprender un cuento que ya conoce de antemano. Este conocimiento le permitirá suplir su todavía baja competencia lectora.

En la comprensión de un texto escrito contribuyen, pues, conocimientos e informaciones de diversa índole, gestionados por actividades cognitivas que tienen por objetivo comprender. El siguiente cuadro puede ser un ejemplo de lo que decimos.

De un modo parecido, escribir no es, simplemente, ser capaz de trazar correctamente las letras, de no cometer faltas de ortografía, de copiar correctamente un texto o de reproducir una frase al dictado. Escribir es tener algo que decir, pensar en un receptor de la información, tener un motivo y un objetivo que nos impulse a ello, ser capaz de seleccionar y organizar las ideas o informaciones y, evidentemente, construir este escrito de la forma más correcta posible.

En definitiva, lo que sugerimos con estas reflexiones es que, en educación infantil no deberíamos limitarnos a enseñar los aspectos más superficiales del lenguaje escrito. Desde un principio debemos mostrar los objetivos finales de la lectura y la escritura, y los educadores constituyen el andamiaje necesario e imprescindible en este camino; la intervención oral de los maestros -las sugerencias, las preguntas, las dudas, las valoraciones, las informaciones nuevas, las instrucciones, etc.- es el instrumento que permite mediar y complementar el nivel de conocimiento que los niños tienen en un momento concreto de su aprendizaje.

¿Qué idea sobre la lectura se forma un niño frente una ficha –hoja en blanco- en la que aparecen escritas cuatro palabras que lo único que tienen en común es que empiezan por la letra p?

patata

pie

pala

pipa

¿Y si les hacemos marcar la letra p?

¿Qué interés tiene para ellos la lectura de la siguiente frase, desprovista de un contexto o situación?

Pablo pinta la pared

¿Las palabras forman un texto? No. ¿Hay alguna información que comprender? No. ¿Hay algún soporte, ayuda gráfica o tipográfica, que permita activar conocimientos previos y establecer relaciones con ellos? No. En definitiva, nada para comprender, puesto que no es un texto, no tiene imágenes, ni el formato da idea del tipo de documento. ¿En qué deben basarse únicamente los niños?: en la descodificación de las letras para obtener una palabra. ¿Qué idea se transmite al aprendiz? Se trata de poder decir en voz alta lo que está escrito aun cuando no signifique nada.

Con estas prácticas, ¿de qué forma aprovechamos los conocimientos que los niños han construido con relación a las actividades de lectura –también de escritura, aunque en menor grado- en la experiencia de la vida diaria? ¿De qué forma favorecemos el impulso natural de los niños hacia el conocimiento, hacia sus ganas de saber?

Los niños de nuestras escuelas, que viven en una sociedad urbana desarrollada, saben, aunque de forma inconsciente, que no van a encontrar un cuento en el libro de recetas de cocina que tenemos en casa, que la información en el autobús que llega se refiere al recorrido y no a otra cosa, que el periódico da noticias, que las recetas del médico explican los medicamentos que hay que tomar, etc. Saben qué quiere saber su padre o su madre cuando lee el periódico, o con qué finalidad lee una novela, o qué clase de información busca en la factura de la luz. Ellos han construido estos conocimientos con la experiencia de la vida cotidiana y estos deberían servir de apoyo para los inicios del proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Ciertamente, existen grandes diferencias entre los niños en sus experiencias vitales, sin embargo no debiéramos considerar estas diferencias como algo insalvable, sino ver cómo es posible actuar de forma compensatoria, trabajando conjuntamente con la familia. No se debe nunca considerar una relación determinista entre el entorno social y los resultados académicos, porque, en este caso, la labor del docente carecería de sentido para un grupo más o menos numeroso de niños. Y sabemos que ello no es así.

Podemos imaginar las objeciones que muchos maestros van a poner a nuestras palabras:

- no todos los niños tienen un entorno rico en experiencias literarias, o simplemente lectoras.
- esta forma de trabajar no es un método y sería difícil de programar la enseñanza de la lectura y la escritura de una forma tan poco planificada.
- sería errático y no conseguiríamos evaluar los progresos de los niños.
- la clase se convierte en un caos, los niños no siguen todos las mismas actividades, hablan demasiado,
- etc.

Nadie dirá que otra forma de trabajar en el aula vaya a ser fácil, pero hay numerosas experiencias⁷ que muestran la posibilidad y el éxito de plantear actuaciones distintas con relación a la lectura y la escritura, más atrevidas, que respondan de forma clara y contundente al reto de introducir a los lectores incipientes en el mundo letrado.

3. Algunas propuestas para la escuela infantil

Finalmente, sugerimos algunas ideas para el aula de infantil, que respondan al planteamiento que se ha desarrollado a lo largo del texto.

- Proponer el aprendizaje de la lengua escrita en el conjunto de actividades de aprendizaje y de desarrollo de la vida del aula: trabajar con el nombre propio, los días de la semana, los meses, los rótulos necesarios para clasificar el material, la lista de canciones / poemas que hemos aprendido, los pies de las fotos con las que hemos realizado un mural después de una excursión o colonias, la frase al pie del dibujo después de haber asistido a un concierto, etc.
- Fomentar las situaciones funcionales de lectura y escritura de documentos reales necesarios para la vida del aula: pasar lista de los niños de la clase, leer/hojear/explorar un libro de conocimientos sobre las jirafas, elaborar conjuntamente, de forma oral, la nota a los padres para informarles de que se realizará una salida de la escuela para visitar el mercado, leer una carta o postal que se ha recibido, leer/explicar/hablar de un cuento que una niña ha traído a la clase porque se lo han regalado, escribir los acuerdos que la clase toma, en asamblea, después que se ha discutido sobre un problema surgido, etc.
- Considerar lo escrito desde una perspectiva lingüística general en la que no se separe la lectura de la escritura, y en la que la lengua oral sirva para pensar y elaborar lo escrito.
- Introducir el aprendizaje del código y de los procesos de codificación y descodificación con relación a estas actividades, favoreciendo la reflexión sobre las letras y los sonidos, y sobre todos los elementos lingüísticos.
- Considerar que la función de la maestra o el maestro es la de estimular las ganas de leer y escribir, favorecer la reflexión sobre el código con preguntas o planteando dudas, ayudar a solventar los problemas que los niños aún no pueden

7 Entre otras publicaciones, el libro de M. Fons (2003) constituye una aportación utilísima por su planteamiento innovador.

solucionar por sí mismos, animarles y darles una visión positiva mostrándoles los progresos realizados, facilitar la interacción entre todos: maestro-niño; niño-niño.

- Organizar el aula para que ello sea posible: rincones diferenciados, mesas de cuatro o cinco niños para que puedan trabajar en colaboración, material en las paredes, sobre todo, el que es fruto de su actividad de aprendizaje, etc., libros diversos y toda clase de documentos escritos necesarios para el desarrollo de los proyectos del aula.
- Considerar el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso, y poder otorgar significado a los pasos que los niños siguen durante el proceso, en lugar de analizarlos simplemente como faltas.

Estas líneas sólo pretenden ser una aportación más a la reflexión sobre una cuestión fundamental en el futuro de las personas y de los países: sólo un nivel de alfabetización excelente de la población va a garantizar el desarrollo de las sociedades y de la libertad individual, en la medida en que el conocimiento acrecienta el espíritu crítico de las personas.

Bibliografía

- Barrio, J. L. & G. Domínguez, G. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Barrio, J. L. (1999). Les discussions sobre els mètodes. *Perspectiva escolar*, 239, 19.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris: Magnard.
- Bigas, M. & Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua escrita en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fijalkow, J. & Fijalkow, E. (2003). *La lecture*. Paris: Le cavalier bleu.
- Fons, M. (2003). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Barcelona: Graó.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'educació (2007). Estudi Pisa 2006. Avançament de resultats. *Quaderns d'Avaluació*, 9, Desembre.
- Gombert, J.-E. (2003). *Compétences et procès mobilisés par l'apprentissage de la lecture*.
www.bienlire.education.fr.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Informe PISA 2006*.
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo. *CL&E*, 6, 53-62
- Tolchinsky, L. & Teberosky, A. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-14