



Empezar con buen pie. El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en infantil y primer ciclo de primaria y en lengua extranjera¹.

Este escrito forma parte del libro [La competencia en comunicación lingüística](#), publicado por Alianza Editorial (2007), cuyos autores son Felipe Zayas y Pilar Pérez Esteve.

[1. La lectura y la escritura en Educación Infantil](#)

[2. La lectura y la escritura en el primer ciclo de Educación Primaria](#)

[3. Aprender a leer y a escribir en una lengua extranjera](#)

- [Conclusiones](#)

Introducción

La concepción de la educación como algo mucho más global y ambicioso que la mera instrucción en determinadas disciplinas, y apunta al cambio imparable que deben dar todos los sistemas educativos para que nuestros estudiantes, desde los más pequeños, se preparen ante los retos de un mundo cada vez más global, en el que la sociedad multicultural y de la información plantea desafíos que nunca antes habían existido.

Estos desafíos implican nuevas necesidades formativas y requieren un replanteamiento profundo de los currículos y de los métodos de enseñanza y de aprendizaje con un fin prioritario: dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan utilizar los conocimientos para lograr objetivos personales en un marco de convivencia.

Este nuevo enfoque de la educación requiere un currículo basado en competencias, tal como se declara en los trabajos de la Red Europea de Información sobre la Educación (Eurydice, 2002:12):

En un mundo en que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos.

¿Qué características deberían tener pues las competencias básicas que se requieren en el nuevo modelo educativo? El estudio de Eurydice establece que para que una competencia sea clave, esencial o básica, ha de incluir tres cualidades:

- debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier persona y para el conjunto de la sociedad;

¹ Los autores quieren agradecer las inestimables sugerencias a este capítulo de Ana Viera, Montserrat Fons y Vicent Roig.

- debe permitir que una persona se integre adecuadamente en varias redes sociales, manteniendo, al mismo tiempo, su independencia y la capacidad de actuar de forma eficaz en situaciones nuevas e imprevisibles;
- deber permitir a las personas estar al día, es decir, poder actualizar sus conocimientos y destrezas a lo largo de la vida.

Para la definición e identificación de las competencias básicas en el currículo español disponemos fundamentalmente de dos modelos complementarios: el *Proyecto DeSeCo*² de la OCDE (*Definición y selección de competencias*) y las recomendaciones de la Unión Europea³ a todos los países miembros. Ambos han sido el referente fundamental para el establecimiento de las competencias básicas en la LOE y su posterior desarrollo curricular.

Las competencias básicas establecidas en nuestro currículo son:

- a) Competencia en comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática.
- c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- d) Tratamiento de la información y competencia digital.
- e) Competencia social y ciudadana.
- f) Competencia cultural y artística.
- g) Competencia para aprender a aprender.
- h) Autonomía e iniciativa personal.

El libro *La competencia en comunicación lingüística* trata de desentrañar qué se entiende hoy por estar alfabetizado, o lo que viene a ser lo mismo, qué significa adquirir una adecuada competencia en comunicación lingüística. La alfabetización inicial, es decir, el comienzo del aprendizaje de la lectura y de la escritura, supone, desde la perspectiva adoptada, mucho más que el aprendizaje del código alfabético; éste es un componente de un proceso complejo que implica saber utilizar el lenguaje en distintos ámbitos sociales, con diferentes propósitos y utilizando las interacciones verbales propias de estos contextos.

Para poder comprender y para utilizar la lengua de forma eficaz, se requiere conocer el código. Pero, hablar, conversar, escuchar, leer y escribir suponen el desarrollo de estrategias complejas que van mucho más allá del descifrado.

La necesidad de poder descodificar un escrito para leer y escribir ha llevado a centrar muchas veces los esfuerzos en facilitar primero el acceso al código como paso previo a la lectura a textos reales. Es frecuente observar en buena parte de la tradición educativa que se trabaja primero el descifrado, las correspondencias entre sonidos y letras, o lectura de palabras en unidades aisladas, muchas veces carentes de sentido, donde lo relevante no es el significado sino el aprendizaje del código.

² Se puede consultar en <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

³ Es interesante leer el documento completo *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Bruselas, 10.11.2005) en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf

El acceso al sistema de lectura y escritura, como código, y el acceso a la lengua escrita, como acto comunicativo de comprensión y de expresión, son dos dimensiones complementarias y simultáneas. Leer no es descifrar, es atribuir significado, es comprender; y escribir no es copiar o hacer buena letra, escribir es crear un texto. Restringir la creativa y maravillosa vivencia que supone acercarse a los textos para generar pensamiento, sentimientos y emociones es privar a los niños y niñas de una experiencia única en sus vidas. No se debería reducir este proceso a tareas repetitivas que aplican mecánicas consistentes sólo en asociar sonidos con letras o descodificar grafismos, formando palabras y frases que sólo se usan en un contexto escolar y nada tienen que ver con la comunicación, los intereses, la curiosidad, con el riquísimo mundo de los más pequeños.

¿Alguien podría defender que aprendiéramos a cocinar sin un propósito y siguiendo fases inconexas? Primero, mezclar alimentos; después rehogar; otro día pelar... sin el modelo de alguien que sepa cocinar, sin pensar en un producto final, sin un plato real que compartir con nuestros amigos. Nadie lo entendería. Sin embargo, es habitual enseñar las letras, las sílabas y las palabras, al margen de cualquier texto real, de cualquier intención comunicativa. [Montserrat Fons](#) cuenta una anécdota que puede parecer curiosa, pero que resulta significativa para ilustrar cómo, a veces, los caminos de la enseñanza circulan paralelos al mundo infantil. Una maestra intentaba, con su mejor intención, hacer ver a Sonia de 4 años cómo escribir “un donuts”; para ello trataba de *trocear* el proceso para hacerlo más comprensible a la niña, que asistía atónita a algo completamente alejado de sus conocimientos: “*u..n.....d .. o....*”; a lo que Sonia respondió: “es que yo lo quiero entero”.

Tiene poco sentido fragmentar los aprendizajes y centrar los esfuerzos dando pasos secuenciados: primero, la adquisición del código alfabético; después, las estrategias de comprensión; y, finalmente, el uso. Adquisición y uso forman parte de un único proceso que se retroalimenta permanentemente. De ahí que en el proceso de alfabetización inicial haya que partir siempre de un contexto funcional de lectura y escritura, de una participación activa en “prácticas letradas”, como, por ejemplo, repasar el listado de los niños y niñas de la clase para localizar quién falta, escribir sus juegos favoritos y algunas de sus características, preparar una felicitación de cumpleaños, reescribir parte de un cuento, describir un animal o confeccionar la tabla del crecimiento de las plantas de la clase. La comprensión y la producción de textos ha de asociarse siempre -también desde que se dan los primeros pasos- a las estrategias y habilidades específicas según las características concretas del intercambio comunicativo, lo que precisará, entre otras cosas, la elección de una u otra clase de texto. Ese es el núcleo y el eje del aprendizaje de la lectura y la escritura y no la focalización en grafías y fonemas aislados carentes de intención comunicativa o de contexto significativo.

La lectura y la escritura han de abordarse desde los conocimientos que tienen los niños cuando inician este aprendizaje, y estos conocimientos sobre *lo escrito* tienen mucho que ver con las prácticas sociales en las que aparecen y, también, con la representación de la realidad que los niños de estas edades (segundo ciclo de infantil) se hacen del mundo. Esta representación parte sobre todo de sus sentimientos, experiencias y emociones, que son el prisma a través

del que se ve la vida y a través del que todo se aprende. ¿Cómo se explica que cuando escriben *elefante* lo hagan con letras muy grandes y *hormiga* con letras minúsculas? ¿O que para escribir *tren* utilicen muchas más letras que para escribir *mariposa*? ¿O que Carlos, a los 4 años, dejara su firma por todas partes perfectamente escrita, pero cuando se le pedía que escribiese el nombre de su padre, también Carlos, añadía al suyo muchas más letras? ¡Cómo no, si su padre era mucho más alto y sabía mucho más que él! La visión del mundo siempre está mediatizada por lo que hay en nuestra cabeza y en nuestro corazón. Estos esquemas de conocimiento existen siempre, aunque varíen notablemente según las edades, y han de ser el punto de partida de toda intervención didáctica.

Es en la interacción con textos reales de uso cotidiano donde el aprendizaje del código adquiere sentido, porque cuando el niño manipula cuentos, maneja las listas del menú o usa las teclas del ordenador, entra en contacto con los distintos textos escritos y muy pronto pregunta “¿aquí qué pone?”. Es entonces cuando la ayuda que proporciona el docente ha de coincidir con el proceso de reconstrucción interna de la lengua que siguen los niños de estas edades.

En los Reales Decretos de los diferentes currículos se observa también la convicción de que a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, y a hablar hablando, en contextos significativos, con un propósito claro y reflexionando sobre el funcionamiento de la lengua.

La lectura y la escritura en Educación Infantil

La presión social para aprender a leer y a escribir cuanto antes

Los niños y niñas que crecen en contextos alfabetizados observan desde bebés numerosos actos de lectura y escritura en distintos contextos y situaciones. Estos pequeños, mucho antes de que la escuela inicie una intervención sistemática para el aprendizaje de la lectura y la escritura, poseen bastantes conocimientos acerca de qué es la lengua escrita. Estos conocimientos deberán tomarse como punto de partida en cualquier intervención didáctica.

No es este el lugar para detenernos en el complejo y prolongado proceso que conlleva aprender a leer y a escribir, ni tampoco profundizaremos en la idea -suficientemente contrastada- de que su adquisición debería suponer la participación de niños y niñas en actos sociales de lectura y escritura, asociados a la comprensión y producción significativa de géneros textuales de uso frecuente en su vida cotidiana. Aprender a leer y a escribir es mucho más que dominar la técnica de transcribir sonidos en grafías, es enseñar a comprender y enseñar a expresarse, como se explica en la primera parte. Allí abordábamos qué se entiende por competencia lectora, cuáles son los procesos de comprensión y las finalidades de la lectura; ahora queremos incidir en el aprendizaje inicial de lectura y escritura.

La bibliografía al efecto es abundante y suficientemente conocida, a ella nos remitimos ([Camps](#), 1994; [Ferreiro y Teberosky](#), 1979; [Fons](#), 2006; [Kaufman](#), A. 2006; [Maruny, L.](#); [Ministral, M.](#); [Miralles](#), M.1997; [Nemirovsky, M.](#), 2004; [Sempere](#), J.V.,1992; [Solé, I.](#), 1992; [Teberosky](#), 1989, 1992; [Teberosky y](#)

[Tolchinsky](#), 1995; Tolchinsky y Simó, 2001, etc.). El objetivo ahora es ofrecer algunas reflexiones para contribuir a minimizar el debate social en torno a cuándo iniciar este proceso y qué “métodos” son los idóneos, y situarlo donde a nuestro juicio debe estar: qué hacer en el aula para iniciar bien un proceso que ha de durar toda la vida.

Resulta extraordinariamente llamativo que las demandas sociales sobre la adquisición de las convenciones de la lengua escrita sigan parámetros diferentes a cualquier otro aprendizaje, escolar o no. A nadie le extraña que un niño balbucee cuando empieza a hablar, ni que camine con los brazos abiertos y sujetando algo cuando da sus primeros pasos. Todos consideramos que son avances imprescindibles, eslabones de un largo proceso, y a nadie se le ocurre preocuparse por si ese proceder lleva a que el niño continúe de mayor caminando con los brazos abiertos y sujetando un trapo o un papel que le dé seguridad. Garton y Pratt recogen acertadamente esta idea (en [I. Solé](#), 1992: 59):

“Cuando el niño está en las primeras fases de la escritura y deletrea incorrectamente todas o casi todas las palabras (...) los adultos se preocupan mucho y de hecho impiden al niño escribir o le desalientan. Esta reacción es extremadamente sorprendente porque no reaccionan de este modo en otras áreas de desarrollo. Cuando el niño pequeño empieza a producir sus primeros intentos de lenguaje hablado, los padres no amordazan al niño ni le prohíben hablar hasta que pueda decir adecuadamente las palabras. Una acción así sería considerada universalmente ridícula, ya que se reconoce que los niños necesitan practicar el habla durante algún tiempo antes de desarrollar un dominio completo de los sonidos (...)

Igualmente, cuando un niño pequeño produce un dibujo de una persona sin piernas ni brazos, sus padres probablemente estarán satisfechos (...) Una vez más no hay expectativas de que el niño produzca un dibujo adecuado la primera vez, ni existe gran preocupación porque el niño desarrolle malos hábitos y continúe dibujando cuerpos desmembrados para siempre. Al contrario, los padres responderán con palabras de aliento y podrán actuar también de una manera que lleve a un mayor desarrollo del niño (...)

¿Por qué ha de ser diferente la escritura temprana?”

Cuando nos referimos a la adquisición de la lengua escrita parecemos olvidar que se trata de un aprendizaje de gran complejidad que exige procesos largos y aproximaciones sucesivas. Esta es una razón suficiente para que parezca absurdo centrar la discusión en si se ha de aprender a leer y a escribir en Educación Infantil y hasta dónde llegar. Del mismo modo que podrá ser un buen atleta tanto el niño que empieza a caminar a los 9 meses como el que lo hace a los 14 meses, podrá ser buen lector tanto quien ya lee a los 4 años como quien lo hace a los 7. Dentro de esta franja de edad todos los niños, a excepción de unos pocos casos, aprenden a leer y a escribir de manera autónoma. Así que plantear el debate en esos términos no tiene mucho sentido.

Trazarse como objetivo dominar el código alfabético en Educación Infantil supone dedicar un tiempo enorme en detrimento de otros aprendizajes imprescindibles en esta etapa. Por ejemplo, a estas edades es clave el desarrollo del lenguaje oral como instrumento privilegiado de aprendizaje, de

regulación de la conducta y de expresión de vivencias, sentimientos, ideas o emociones. Convendría dar especial relevancia a la verbalización, la explicación en voz alta, de lo que se está aprendiendo, de lo que se piensa y se siente, porque la explicitación verbal de los aprendizajes actúa como instrumento facilitador imprescindible para configurar la identidad personal, para aprender, para aprender a hacer y para aprender a ser.

Algunas claves para aprender a usar la lengua con propósitos reales de comunicación

Los niños y niñas, antes incluso de los tres años, muestran una gran curiosidad por todo lo escrito, sobre todo si han tenido oportunidades para entrar en contacto con la lengua que se lee. En la medida en que estas experiencias iniciales hayan sido variadas y ricas, crecerá el interés por aprender a leer y a escribir. Están en mejores condiciones los niños a quienes se les ha leído muchos cuentos o se les han hecho explícitos los actos de lectura y escritura: *“Vamos a escribir en la lista que hay que comprar yogures”, “Voy a buscar el teléfono de la tía”, “Vamos a hacer esta receta tan rica”, “Vamos a escribir una nota a la maestra”, “Busca la chaqueta que lleva tu nombre”, “A ver si dice el periódico qué dibujos ponen esta tarde”, “Mira, ya hemos llegado a la calle que buscábamos”*. Buena parte del trabajo de enseñar a leer y a escribir en Educación Infantil debería consistir en mostrar, de manera natural, cómo se usa el texto escrito. El maestro cuando escribe en presencia de niños y niñas está construyendo un contexto alfabetizador. Los niños van percibiendo para qué sirve el texto escrito y cómo se produce; por eso, si se hacen explícitos estos actos de comunicación, al poco tiempo preguntarán: *“¿Qué haces? ¿Para quién es?”* Cuando los niños han tenido experiencias pobres en el ámbito familiar, la escuela deberá compensar en lo posible esta importante carencia.

En un mundo alfabetizado el contacto con lo escrito es ineludible y debe abordarse ya en las aulas de Infantil, facilitando experiencias motivadoras en las que niños y niñas exploren y usen la lengua escrita en multitud de ocasiones y con propósitos explícitos: enviar una nota a los padres avisando de una reunión, completar la lista de lo que necesitamos para la excursión, invitar a nuestros amigos a la fiesta de cumpleaños, mirar y leer cuentos y libros de conocimientos, escribir una noticia o hacer un anuncio publicitario. En todos los casos, si se favorece una actitud reflexiva y se crea un clima afectivamente seguro en el aula, aparecen preguntas que permiten reflexionar sobre cómo funciona el código, el texto y el discurso.

En definitiva, la lectura y la escritura han de darse en contextos significativos que proporcionen múltiples experiencias, estimulantes cognitivamente y afectivamente, pero sin pretender acelerar procesos.

El gesto gráfico

Algo similar ocurre con el aprendizaje gráfico. Muchos maestros están preocupados con los aprendizajes “previos” a la lectura y la escritura y “preparan” durante mucho tiempo a los niños realizando cenefas o palotes más o menos creativos. De nuevo se observa un desenfoque en el objetivo. Escribir

no es una habilidad, es un conocimiento, aunque este conocimiento precise de la habilidad. Pensemos, por ejemplo, que cuando hay problemas motóricos la destreza manual puede perfectamente ser suplida por medios técnicos sin renunciar al aprendizaje de la lectura y la escritura. Con esta observación no queremos decir, naturalmente que no deba enseñarse esta habilidad. Evidentemente las destrezas motoras hay que desarrollarlas, pero no únicamente porque sean necesarias para leer y escribir, sino porque son necesarias para la vida: abrocharse un botón, acariciar, pelar patatas y también por supuesto para manejar el lápiz, que no es exactamente lo mismo que escribir.

Además, el aprendizaje gráfico requiere el desarrollo simultáneo de tres componentes: el motor, el perceptivo y el representativo, que hay que abordar simultáneamente. Es cierto que los niños necesitan un cierto control neuromuscular para coordinar los movimientos que llevan al trazo ajustado, pero se ha de trabajar también la percepción que tiene que ver con nociones topológicas y proyectivas, como la orientación del escrito, el tamaño o la proporción. El tercer componente del gesto gráfico, el simbólico, es el que permite al niño atribuir un significado, saber qué quiere representar.

Paralelamente, y en situaciones de uso real de la lengua, habrá que trabajar la conciencia fonológica, entendida como la reflexión que ayuda a comprender que un sonido -o fonema- está representado por un grafema -signo gráfico- que, en combinación con otros, forman unidades sonoras que al escribirse forman palabras con un significado concreto.

El tipo de letra

Otra discusión frecuente gira sobre el tipo de letra para enseñar a leer y, sobre todo, para enseñar a escribir. No es momento aquí de detenernos en este debate por otra parte muy bien fundamentado en otros lugares. Sólo apuntaremos que hay que familiarizar a los niños desde el primer momento con todos los tipos de letra que se usan en la vida real. Si han de leer cuentos, folletos, anuncios o noticias, lo deberían hacer utilizando los soportes reales en que aparecen.

Sin embargo, para escribir conviene empezar utilizando letras claras que faciliten el reconocimiento y el trazo, lo que resulta motivador para los niños porque sienten satisfacción al ver que su escrito lo leen mejor los demás y les resulta más sencillo el trazo. Esto no significa que haya que desechar la incorporación de otros tipos de letra, así como la destreza en el manejo del teclado. Pero la razón fundamental para utilizar preferentemente las mayúsculas en los primeros pasos es cognitiva: la mayor facilidad del trazo ayuda a concentrarse en aspectos como: para qué escribimos, a quién vamos a dirigir el escrito, cómo lo vamos a organizar, etc. que es lo verdaderamente importante. Tiempo habrá de mejorar el trazo y de hacer *buena letra*.

La lectura y la escritura en el primer ciclo de Educación Primaria

La primera consideración para abordar con sentido este aprendizaje en el aula es la necesidad de que haya coordinación entre la Educación Infantil y el primer ciclo de Primaria. Es fundamental recoger el bagaje acumulado y utilizarlo para

continuar aprendiendo, para diversificar y ampliar los textos que se han de leer y escribir.

En el primer ciclo de Primaria, los niños y las niñas tienen adquiridos muchos conocimientos sobre el modelo de lengua que aparece en los escritos y sobre el sistema de escritura, y han disfrutado de numerosas experiencias de lectura y escritura. Al iniciar la etapa, la mayor parte de los niños conoce las convenciones más básicas de nuestro sistema de escritura, como la orientación o diferenciación entre letras y otros signos gráficos. Algunos estarán en una hipótesis silábica –en la que cada letra es la representación de un valor silábico- y presentan dificultades para utilizar las convenciones ortográficas y de puntuación más elementales. Otros, seguramente la mayoría, estarán entre una hipótesis silábico-alfabética y alfabética exhaustiva y habrá que profundizar en este momento en el desarrollo y comprensión del sistema alfabético, como la separación entre palabras, puntuación y ortografía.

En este aprendizaje es imprescindible la ayuda y el apoyo del adulto para crear numerosos contextos de interacción comunicativa, de producción colectiva de textos, a partir de modelos. Si siempre es necesaria esta presencia de modelos de escritura y la reflexión sobre ellos, en estas edades son imprescindibles como pautas en las que los niños introducirán variaciones en función de las necesidades de las tareas.

La reflexión sobre la lengua y las ideas de los niños

El análisis de las relaciones entre lengua oral y escrita cobra ahora una gran importancia para ayudar a los niños, una vez más, a pasar de sus representaciones mentales a las convenciones del escrito. Por ejemplo, para superar la idea de que hay palabras que no se escriben porque no representan nada: “*Elefante* se puede escribir porque se ve, pero, *aunque* o *también* no, porque no se ven”; son palabras que “no son nada”, argumentan los niños. Entender que la escritura representa los nombres de las cosas -y no las cosas mismas, como sería propio de un dibujo- permitirá que puedan escribir “no hay flores”, cosa imposible cuando se atribuye al texto escrito un valor de representación del objeto y no de su nombre.

El aprendizaje del código escrito debería hacerse siempre a partir de las ideas de los niños y en tareas funcionales y con sentido, que supongan retos y ayuden a pensar sobre la lengua, y no a partir de actividades que sólo sean ejercicios escolares, muchas veces mecánicos y repetitivos y sin que supongan esfuerzo cognitivo. La famosa figura de [significatividad de las tareas de Jim Cummis](#) nos recuerda que cualquier actividad ha de darse en contextos significativos y ha de hacer pensar (*context-embedded and cognitively demanding*, en palabras del autor). Las actividades de leer y de escribir deben ir mucho más allá del aprendizaje de las letras y de las relaciones sonido-grafía, para adentrarse de forma interrelacionada en la producción y la comprensión de textos, incidiendo, al tiempo que se enseña el código, en la adquisición de conocimientos relacionados con los textos.

En este aprendizaje inicial conviene asociar los actos de lectura y de escritura, haciendo explícita la indisociable relación entre ellos. Por ejemplo, si hay que preparar una excursión y no queremos que los niños olviden traer la botella de agua, el bocado o la chaqueta, podemos proponer: “*Vamos a escribir una*

nota para casa...” Se trata de aprovechar cualquier oportunidad para hacer ver la funcionalidad de este proceso que ahora inician, pero que se prolongará a lo largo de toda la vida. Así, escribiremos al principio títulos de los cuentos, normas de clase, listados de animales favoritos o de los niños que se encargan esa semana de repartir el material. Cualquier motivo es bueno para convertirlo en un acto real de lectura y de escritura, pero los cuentos ofrecen un marco privilegiado. No vamos a detenernos porque es suficientemente conocida la utilización de las estructuras narrativas para iniciar la lectura y la escritura, sólo apuntaremos algunas de las razones: por un lado la estrecha relación afectiva que establecen los niños y las niñas, con la consiguiente motivación e implicación; y, por otro, las características específicas del texto narrativo, como su estructura predecible, sus repeticiones o la inclusión de diálogos. Volveremos sobre la importancia de los cuentos un poco más abajo, al referirnos a la introducción de la lengua extranjera, donde las narraciones representadas cobran una importancia singular, especialmente para la expresión oral, pero también para la composición.

Aprender a leer y a escribir es, insistimos, aprender a comprender y a producir las distintas clases de textos que se utilizan en los diversos ámbitos sociales, y no a traducir el código oral. De ahí que desde el principio haya que enseñarles a recorrer los caminos de la producción de textos, en actividades compartidas que atiendan a los momentos –no lineales y siempre recurrentes- de la producción de un texto:

- Planificación: elaboración colectiva con ayuda del docente de “pre-textos orales”, para ayudar a los niños y a las niñas a iniciarse en los procesos de planificación con preguntas como: *¿Qué queremos comunicar? ¿Quién va a leer el escrito? ¿Cómo será nuestro texto? ¿Qué debemos aprender para escribirlo?* Es decir, habría que ayudarles a que se hagan una representación mental previa del escrito: estructura, función, destinatario... Esta imagen mental, aunque sea muy elemental, ayudará a los niños a darse cuenta de que antes de empezar cualquier escrito, hay que pararse un poco a pensar. Estos momentos son clave para desarrollar su autonomía, para enseñarles a aprender.
- Textualización. Tras la planificación (oral a estas edades) de qué queremos decir, a quién y cómo lo vamos a decir, se inicia la producción guiada del texto, con apoyo de modelos claros y estructurados. A estas edades tiene una importancia capital favorecer la escritura entre pares o en grupos pequeños, puesto que el trabajo en grupo favorece la discusión, el comentario y la argumentación de lo que se escribe y de cómo se escribe, y se favorece, de este modo, la reflexión y la comunicación de estrategias entre iguales. En este contexto la función del maestro debería centrarse en guiar los procesos y ayudar a reflexionar sobre cómo funcionan los textos, por lo que conviene compartir el proceso de escritura con toda la clase o guiarlo en pequeños grupos, aunque cada niño pueda escribir su propia producción. En el primer ciclo de Primaria el proceso de escritura del texto va muy unido al de corrección, por lo que conviene fomentar el uso de borradores.
- Corrección. Volvamos a la reflexión que hacíamos al principio *¿verdad que nadie espera que un niño de seis o siete años dibuje una figura humana con*

precisión y realismo? Pues el mismo razonamiento ha de ser aplicado a la escritura. Hay que plantearse objetivos de escritura y ayudarles a acercar sus escritos a esos objetivos sin pretender que todo lo que se escriba sea gramaticalmente correcto y, por supuesto, sin llenar sus producciones de correcciones en rojo. A estas edades habría que centrarse en la consolidación del código alfabético, en la separación de palabras, la puntuación y la concordancia, así como en la ordenación de ideas. Es más importante enseñar el proceso de composición del texto que el grado de corrección que se consigue. El proceso es una fuente inagotable de aprendizaje. Esta es la razón de que en los contenidos de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de Infantil y de Primaria se subraye la importancia de utilizar procedimientos que faciliten la reflexión como cambios de palabras y de orden, ampliaciones o reducciones de frases, etc.

Aprender a leer y escribir en una lengua extranjera

Nos hemos referido al arraigo social de la idea de “cuanto antes mejor”. Pues bien, esta creencia es aplicable igualmente a la enseñanza de la lengua extranjera. La cuestión, de nuevo, no radica en si empezar antes a leer y a escribir, también en inglés o en otra lengua extranjera, sino en para qué, qué y cómo se inician estos aprendizajes.

En el caso de la lengua extranjera, el aprendizaje del código escrito debería estar claramente supeditado al oral. El inicio de un trabajo sistemático de la lectura y de la escritura debería posponerse a la existencia de un conocimiento suficiente del código de la lengua de instrucción (sea castellano o la lengua propia de la comunidad autónoma). Naturalmente, el contacto con los textos escritos ha de producirse desde el inicio del aprendizaje de la lengua extranjera, pero una cosa es la presencia y la familiarización con textos reales y otra la sistematización del código, tarea costosa para la que los niños tienen – de nuevo- mucho tiempo por delante. En cambio, la enorme plasticidad de los pequeños para la adquisición de sonidos, para familiarizarse con la “música” de la lengua, aconseja que los esfuerzos se centren en la comunicación oral.

Hecha esta consideración previa, añadiremos que para el aprendizaje de la lectura y de la escritura es aplicable el mismo planteamiento general que para las lenguas de instrucción y que se resume al final de este capítulo. A leer y a escribir sólo se aprende una vez, después se aplican los conocimientos adquiridos sobre cómo se lee y se escribe a las lenguas que se van aprendiendo, siempre que se trate de lenguas alfabéticas.

En cualquier caso, aprender a leer y a escribir en una lengua extranjera comporta elementos específicos que cabe resaltar, cuando no se trabaja en contextos de inmersión. Un elemento diferenciador es la conveniencia de abordar la introducción de la lectura y de la escritura a partir siempre de palabras -y sobre todo de expresiones lingüísticas- que niños y niñas conozcan muy bien oralmente. La realización de actividades de lectura o de escritura a partir de textos reales conocidos oralmente resulta gratificante, motivadora y muy productiva. En este sentido, es un recurso especialmente interesante la recomposición de textos fragmentados, y su copia posterior, correspondientes

a cuentos, rimas, rutinas o *chants* que los niños se sepan al dedillo gracias a continuas repeticiones orales.

El trabajo sistemático de reflexión sobre la lengua es imprescindible en la lengua primera, pero tiene incluso mayor relevancia cuando se aprende una lengua extranjera, especialmente si se trata de una lengua, como el inglés, cuyo código funciona de forma muy diferente al de las lenguas oficiales en España ([Pérez Esteve, Pilar y Roig Estruch, Vicent](#)). En éstas se suele producir un nivel de correspondencia alto entre los sonidos y las grafías que los representan, es decir, buena parte de los sonidos sólo tienen una forma de representarse; por ejemplo, la combinación de grafías *ma* representan los mismos sonidos para quienes conocen el castellano, el catalán, el gallego o el euskera; y, cuando los niños ya conocen el código, pueden interpretarlo de manera inequívoca aunque forme parte de una palabra que no les sea conocida. Además se podrán oralizar los escritos aunque no se conozca el significado de alguna palabra; incluso cuando existen representaciones dobles para algún fonema concreto, éstas no son nunca ambiguas, siempre representan el mismo fonema o, en el caso de representar más de uno, su posición y/o combinación con otras grafías nos indica inequívocamente su valor. Por ejemplo, en castellano podemos encontrarnos con *agente* y *extranjero*, dos representaciones para un mismo sonido, pero perfectamente seguras ambas. La supuesta ambigüedad de *r* en palabras como *pera* y *ratón* se soluciona por la posición que ocupan en la palabra lo que hace su lectura inequívoca en todos los casos.

¿Pero qué ocurre en inglés? Nos referimos al inglés porque es lengua extranjera mayoritaria en nuestro país. En inglés no existe esta seguridad, es una lengua que posee varias combinaciones de grafías para un mismo sonido con la consiguiente dificultad para leer y comprender palabras y expresiones desconocidas oralmente; además, no se trata de unas pocas excepciones de representaciones dobles, sino de un gran número de combinaciones dobles o triples e incluso cuádruples para sonidos muy presentes en el lenguaje básico y diario: *foot, coffee, elephant, enough...* cuatro combinaciones para el fonema /f/. Pues bien, esta complejidad y escasa predictibilidad del código escrito de la lengua inglesa supone una gran limitación de la posibilidad del uso del lenguaje escrito para el aprendizaje de la lengua. Por eso, la primera premisa debería ser que los niños y niñas sólo iniciaran la lectura y escritura de palabras y expresiones cuando ya las conocieran muy bien oralmente. Lo contrario puede dificultar los aprendizajes e incluso dar origen a aprendizajes erróneos. Pongamos un ejemplo. Ningún niño de seis años pronuncia mal al leer el nombre de un refresco, de una consola, de una serie de televisión, de los personajes de sus series favoritas o de las muñecas con nombre en inglés. El motivo es sencillo: la lectura se convierte en el reconocimiento de la representación escrita de un nombre o expresión conocido oralmente. Por eso, los inicios de la lectura en lengua extranjera convendría restringirlos a este procedimiento. En cuanto a los textos escritos, la dificultad para predecir la escritura de una palabra que se conoce oralmente, aconseja siempre la existencia de un modelo hasta conseguir una familiarización con la representación escrita.

De ahí que en lengua extranjera haya que aprender a leer y a escribir de forma especialmente pautada y sistemática, respetando el carácter funcional en

contextos de comunicación, y, siempre que sea posible, con *realia* -con textos reales- como folletos, noticias, etiquetas, recetas o canciones.

En definitiva, el aprendizaje del código escrito en la lengua extranjera debería realizarse mediante la lectura y la construcción de textos funcionales, en situaciones de comunicación reales o simuladas, a partir de modelos, utilizando expresiones conocidas, con propósitos claros y destinatarios reales, donde niños y niñas aprendan tanto la composición y organización de diferentes géneros textuales, adecuados a su edad, como el uso de los mismos y los diferentes soportes y canales que pueden utilizarse para acceder a los textos y también para crearlos.

Tal como hemos hecho notar en otros capítulos, el léxico, las expresiones, y el conocimiento gramatical referido a la flexión y funcionamiento de ciertas formas y estructuras, se deberían aprender en contextos de uso de la lengua. En el caso de la lengua extranjera es particularmente importante ayudar a reflexionar sobre su funcionamiento, hacer que alumnos y alumnas sean progresivamente conscientes de qué saben hacer, puedan comparar sus adquisiciones con otras lenguas que conocen, reflexionar sobre qué estrategias les resultan más útiles para aprender. En este sentido el *Portfolio europeo de las lenguas* puede resultar especialmente útil en cuanto a instrumento que facilita la reflexión sobre el aprendizaje y propicia una metodología que supone utilizar las lenguas, todas las lenguas con las que el alumno está en contacto, en contextos reales, funcionales y con un propósito determinado.

• **Conclusiones**

En Educación Infantil y en el primer ciclo de Primaria, en el conjunto de los aprendizajes lingüísticos, debería darse un planteamiento común sobre qué significa aprender a leer y a escribir, y que podríamos resumir en las siguientes ideas:

- Se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo en contextos reales de comunicación.
- Los conocimientos y competencias de niños y niñas han de ser siempre el punto de partida.
- Las situaciones de la vida de aula crean de forma natural necesidades de usar la lengua escrita que deberían convertirse en prácticas sociales de lectura y de escritura, interesantes y participativas.
- El clima del aula debe dar la suficiente seguridad afectiva para compartir entre iguales, para aprender juntos.
- La lectura en voz alta por parte de un adulto de todo tipo de géneros textuales favorece la comprensión de qué es leer y para qué se lee antes de que el niño pueda leer de forma autónomo.
- Debería darse la oportunidad a los niños para que escriban a su manera de forma individual, en grupos reducidos y de forma colectiva, tomando como referencia modelos de textos funcionales que resulten significativos para el grupo y propiciando la reflexión conjunta sobre el funcionamiento de la lengua.

- La lectura y la escritura deberían enmarcarse en la comprensión y producción de textos reales y funcionales, con una intención comunicativa clara.

Aprender a leer y a escribir es un apasionante proceso, es la llave que va a permitir a niños y niñas seguir aprendiendo y hacerlo de forma compartida y gratificante. Empezar con buen pie, es clave.