

# LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

PILAR MONJE MARGELI

## RESUMEN

Enseñar a leer y a escribir no es sólo enseñar a usar el código de la lengua escrita. Enseñar a leer y a escribir es hacer lectores y usuarios de la escritura, que progresen continuamente en estos aprendizajes. En la escuela primaria deben empezarse a alcanzarse estos objetivos, consiguiendo transmitir a los alumnos fundamentalmente unas determinadas actitudes que lo permitan. Para ello no deberá perderse nunca de vista el carácter funcional, instrumental y epistémico de la lengua escrita, trabajando en situaciones reales de uso del lenguaje; al tiempo que se realizará una didáctica específica de las microhabilidades que permitan el progreso en los usos de la lectura y de la escritura, fundamentalmente de la comprensión lectora y de la producción discursiva o expresiva del texto escrito.

## ABSTRACT

Teaching to read and write is not only teaching how to use the code of written language. Teaching to read and write is to continuously make readers and writers progress as they learn. This objective should already be implemented in primary school, by trying to transmit the relevant specific attitudes possible. This, it should never be forgotten the functional, instrumental and epistemic character of the written language. Real situations should be drawn in according to the usage of the language. At the same time a specific methodology should be carried out on the microabilities that allow for the progress in the reading or writing. More specifically on the reading comprehension and the creative production of the written text.

## PALABRAS CLAVE

Analfabetismo funcional, Aprendizaje continuo, Motivación, Comprensión, Expresión, Usos lingüísticos, Microhabilidades, Actitudes, Valores.

## KEYWORDS

Functional illiteracy, On going learning, Motivation, Comprehension, Expression, Language uses, Attitudes, Values.

## 1. INTRODUCCION

Desde la creación de la institución escolar, y durante mucho tiempo, enseñar a leer y a escribir ha sido el objetivo fundamental de la escuela, junto con las cuatro reglas aritméticas. Posteriormente, muchos otros han sido los objetivos que se han pretendido alcanzar, y que se han alcanzado, a la vez que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura ha sido objeto de estudio e investigación desde todas las perspectivas posibles -requisitos, métodos de enseñanza, proceso mental, problemas, funciones...-, de manera que parecía que ya todo estaba dicho. Sin embargo, últimamente, un nuevo auge de la literatura sobre lectura nos vuelve los ojos sobre su verdadera significación, y nos alerta sobre los

fallos de una enseñanza que dio por acabado un aprendizaje cuando todavía no lo estaba, que no supo proponer recursos para proseguirlo, y que ha provocado un analfabetismo funcional de considerable importancia en todo el mundo industrializado.

Efectivamente, en nuestras escuelas se ha aprendido a leer y a escribir, pero de todo el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, con frecuencia el niño -que luego se ha convertido en adulto- se ha quedado anclado en una primera fase. De los cuatro aspectos a desarrollar en la enseñanza de la lengua escrita de que nos hablaban en "Rosa Sensat" hice quince años, y que todavía siguen vigentes, la escuela en general apenas si sólo se ha preocupado de enseñar la mecánica, es decir, ha centrado todo su interés en enseñar a codificar y a decodificar, objetivo que se consigue con una relativa rapidez, mientras ha olvidado otros aspectos fundamentales, pero de objetivos menos controlables, o continuamente prorrogables a nuevas metas, dado que a leer y escribir se empieza a aprender, pero no se acaba nunca.

Así, la motivación, la expresión, la comprensión, muchas veces han sido consideradas sólo superficialmente, o simplemente ignoradas. Con frecuencia la escuela ha enseñado a leer y a escribir, pero no ha creado lectores ni escritores, porque para ello hace falta algo más que dominar el código de la lengua escrita.

Posiblemente, tal como expresan Colomer y Camps (1991), el método con el que a un niño se le enseña la lectoescritura, además de fomentar en él una determinada actitud ante la escuela y ante el aprendizaje, también propicia una actitud diferente hacia la lectura. Los métodos ascendentes, basados en el estudio del código, tienden a dar por acabado el aprendizaje muy pronto, y pueden dejar al niño desvalido ante el reto de la comprensión, valorada pero no enseñada. Por otra parte, los métodos "descendentes" o los interactivos, basados en el sentido, valoran la comprensión desde el primer momento, de manera que los niños son considerados lectores desde el principio.

En cualquier caso, lo que está claro es que el aprendizaje de la lectoescritura no debe darse nunca por acabado cuando el niño ya domina el código de la lengua escrita, cuando el proceso sintético-analítico o analítico-sintético ha terminado. Cuando esto sucede, aproximadamente a partir del tercer curso, debe afrontarse definitivamente un objetivo que se perseguirá ya durante toda la escolaridad, y que es conseguir que los niños sean lectores, y también, de forma paralela, que sepan escribir. Relación con la vida o motivación, comprensión, expresión..., todos los aspectos relacionados con la enseñanza de la lectoescritura deberán seguir trabajándose a fin de que el aprendizaje sea efectivo y completo.

Comentaremos aquí los aspectos que nos parecen más deficitarios.

## 2. MOTIVACION

A partir de 3er. Curso de E.G.B. o de Primaria, el objetivo escolar lingüístico prioritario de aprender a leer y escribir es sustituido por el de adquirir corrección en el uso de la lengua. Y con frecuencia sucede que el niño, que había aprendido la primera fase de la lectoescritura motivado, con la conciencia de que aquello le servía para sus intereses, entra de repente en una dinámica de clase en que se produce la sensación de que aquello que se aprende -en el área de lengua- sólo le es útil para la escuela. El maestro tutor no siempre aprovecha la ventaja de ser el profesor de todas las materias, y no siempre relaciona con

éstas los aprendizajes lingüísticos, ni con la vida del niño en general. Se produce una pérdida de relación con la realidad, cuando lengua, lectura y escritura deberían seguir desarrollándose ligadas a la realidad del niño, a sus intereses, y a las funciones específicas de los propios actos de lectura y escritura.

G. Wells (1987) propone cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, ya muy comentados por los especialistas en el área, y que traemos aquí por ser útiles a la hora de ver la funcionalidad de estos aprendizajes y proponer actuar con la didáctica adecuada.

El primer nivel, *ejecutivo*, se entiende como el dominio de la traducción del mensaje del código oral al código escrito y viceversa. Es el objetivo inequívoco de los primeros años de la escuela.

El segundo nivel, *funcional*, se refiere a la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal, cuyo dominio consiste en poder afrontar las necesidades cotidianas de nuestra sociedad, tales como leer instrucciones, prospectos, el periódico, etc. El dominio de este nivel comporta conocer el papel del contexto y los diferentes tipos de texto.

El tercer nivel, *instrumental*, permite buscar y registrar información escrita. Estar en este nivel representa que el niño puede interpretar el enunciado de un problema de matemáticas, o estudiar un tema de historia, porque puede servirse instrumentalmente del lenguaje escrito.

El último nivel, *epistémico*, se refiere al dominio del escrito como una manera de pensar y de utilizar el lenguaje de una forma creativa y crítica. Estructuración del lenguaje y ordenación del pensamiento están al servicio el uno del otro.

Aunque en la escuela ya empieza a observarse una actuación didáctica en los niveles funcional e instrumental, todavía es difícil encontrar la articulación de los cuatro niveles, y aún más, que los cuatro niveles se trabajen simultáneamente. Sin embargo, la enseñanza y la práctica de la lectura y de la escritura en la Escuela Primaria debería tenerlos siempre en cuenta. A nivel funcional: lectura y escritura como comunicación, documentación, ocio ...; a nivel instrumental, actuando en la comprensión y caracterización de todo tipo de textos relacionados con los aprendizajes escolares; y a nivel epistémico, desarrollando la capacidad creativa y crítica, el pensamiento en suma, tanto en la lectura como en la expresión escrita.

### 3. COMPRESION

En los últimos años, el tema de la comprensión lectora ha pasado a ser del mayor interés, con las aportaciones de I. Solé (1987) o de Colomer y Camps (1991), entre otros. La obviedad de que leer es fundamentalmente comprender, está, según estas autoras, prácticamente olvidada en la escuela en cuanto a la enseñanza, a pesar de los frecuentes ejercicios de supuesta comprensión. I. Solé constata en sus investigaciones que en la escuela no se enseñan habitualmente las estrategias para comprender los diferentes tipos de textos, y que, por otra parte, los cuestionarios presuntamente destinados a evaluar la comprensión del texto frecuentemente evalúan otras habilidades ajenas a la comprensión,

tales como la lectura en voz alta, la capacidad de observación, o la habilidad en responder preguntas cerradas.

#### 4. EXPRESION

"El culto al libro pertenece a la tradición oral", dice D. Pennac, en su reciente *Como una novela* (1993), y aboga por que el profesor estimule la mente de los alumnos con una lectura en voz alta, expresiva y atenta.

"Aquel profesor no inculcaba un saber, ofrecía aquello que sabía. Más que un profesor era un maestro trovador, de aquellos malabaristas de palabras que llenaban las fondas del Camino de Compostela y recitaban las canciones de gesta a los peregrinos analfabetos.

Como para todo ha de haber un comienzo, cada año reunía su pequeño rebaño alrededor de los orígenes orales de la novela. Como la de los trovadores, su voz se dirigía a un público que no sabía leer. Hacía abrir los ojos.

Encendía linternas. Animaba a su mundo a seguir la ruta de los libros, peregrinaje sin fin ni certeza, marcha del hombre hacia el hombre.

- ¡Lo más importante era que nos lo leyera en voz alta! Aquella confianza que, de repente, depositaba en nuestro deseo de aprender... El hombre que lee en voz alta nos eleva a la altura del libro. ¡Hacía leer de verdad!".

(Pennec, 1993, 90).

Lectura expresiva; vivida, por parte del maestro, y lectura expresiva, vivida, por parte del alumno. No una lectura improvisada, sin preparar, realizada alternativamente por diferentes alumnos mientras el resto de la clase sigue el texto con los ojos. Lectura previamente preparada por un lector, en un reto de perfección expresiva previa comprensión del texto. Y escritura expresiva, que tanto divulgó Freinet con el texto libre, y que se trabaja en las escuelas donde hay una potenciación de la creatividad, y donde el alumno aprende desde pequeño que escribir es un poderoso medio de expresividad que puede dominar mediante determinadas técnicas y recursos.

#### 5. RELACION LENGUA ORAL-LENGUA ESCRITA. LOS USOS DEL LENGUAJE

El aprendizaje de la lengua escrita no puede desligarse del desarrollo de la lengua oral. Si durante mucho tiempo la lengua escrita fue considerada como un sustituto de la lengua oral, y el mismo Saussure consideraba que una de las características de la lengua era su oralidad, es cierto que hoy esta perspectiva ha cambiado. Ya Hjelmslev considera que en su más alto nivel de abstracción la lengua, como "esquema", es *forma pura*, independientemente de su realización social y de su manifestación en sustancia oral o escrita. Y, siguiendo esta línea, hoy en día se entiende que lengua oral y lengua escrita son dos manifestaciones diferentes de una misma lengua formal, dos modos equivalentes y autónomos, con dos funciones sociales distintas y complementarias.

De la relación entre iguales entre lengua oral y lengua escrita nos interesa sobre todo su tratamiento como uso, objetivo primordial de la Educación Primaria, su desarrollo en habilidades lingüísticas.

El uso de la lengua puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel que el individuo tenga en el proceso de la comunicación, emisor o receptor, o según que el mensaje sea oral o escrito. Los cuatro usos del lenguaje son hablar, escuchar, escribir y leer. Y son los usos que todo individuo ha de dominar para comunicarse con eficacia.

Estos usos o habilidades no funcionan de una manera aislada, sino que actúan siempre relacionados de diferentes formas. Como dicen Cassany, Luna y Sanz (1993), la capacidad de comunicarse es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas, y no sólo el dominio de cada una de ellas por separado.

Dos de estas habilidades tienen un desarrollo natural. A hablar y a escuchar se aprende inicialmente sin una intervención educativa consciente y programada, aunque obviamente este aprendizaje puede facilitarse y mejorarse desde la escuela en función de las necesidades sociales. Leer y escribir, por otra parte, son dos habilidades que sí requieren una enseñanza, o una adecuación determinada del contexto, que se convierte en educativo, para que haya aprendizaje. Y el papel de la escuela será conjugar los factores que todos estos aprendizajes tienen en común, a la vez que incidir de forma diferenciada en los aspectos específicos de cada habilidad.

Está claro que el dominio morfosintáctico, léxico y discursivo, lo que es en sí el dominio del código de la lengua o de la generación del acto comunicativo, son necesarios para la realización de cualquiera de los usos lingüísticos mencionados. Así, toda reflexión gramatical o semántica, de coherencia o de cohesión textual, etc, realizada sobre un texto oral o escrito, en una situación real de comunicación, tendrá una incidencia directa en el desarrollo de todas y cada una de las habilidades lingüísticas, tanto receptivas como productivas. Deberá asimismo practicarse en cada una de ellas.

En cuanto a los aspectos diferenciales, cada persona ha de poseer las técnicas, procedimientos o "microhabilidades" propios de cada uso para poder realizar el acto concreto de hablar, escuchar, escribir o leer.

En el caso de la lectura, las microhabilidades que Colomer y Camps (1991) explicitan -y para el desarrollo de las cuales proponen la correspondiente actuación didáctica- hacen especial referencia a la comprensión lectora, dado que consideran la lectura como un proceso general de interpretación de información. Son, entre otras, la capacidad de percepción, la memoria, la capacidad de anticipación o de formulación de hipótesis y de verificarlas, la integración de la información y el control de la comprensión, la capacidad de lectura atenta y de lectura rápida, de inferir las ideas principales y distinguirlas de las secundarias, de percibir las estructuras, de leer entre líneas... Algunas de estas microhabilidades, como puede verse, pertenecen también al acto de escuchar, por lo que pueden tener un tratamiento paralelo en algunas actividades concretas.

De la misma manera, hablar y escribir, como usos productivos de la lengua, también desarrollan alguna microhabilidad conjuntamente, tales como la capacidad de formular objetivos, planificar el discurso, seleccionar el léxico, frases, recursos gramaticales, ordenación, etc. Estas microhabilidades también requerirán una actuación didáctica específica.

## 6. ACTITUDES Y VALORES

Lo que en el ámbito de la didáctica puede marcar más la individualidad de los diferentes usos de la lengua guarda relación con las actitudes y valores a desarrollar respecto a cada uno de ellos; valores y actitudes que comportarán que el aprendizaje iniciado en la escuela pueda ser un aprendizaje sin fin. La importancia que otorga la Reforma a las actitudes, valores y normas, como *contenidos de aprendizaje*, supone un avance fundamental en los planteamientos educativos, ya que, como hemos dicho, son este tipo de contenidos los que proporcionarán al niño estímulos e instrumentos para continuar aprendiendo. Veremos, pues, que cada habilidad lingüística requiere para su desarrollo de unas actitudes y unos valores específicos.

El progreso en la *escritura* necesita que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le puede proporcionar el dominio de la expresión escrita. Tal como dicen Cassany, Luna y Sanz (1993), no se tratará tanto de motivar al alumno como de conseguir que él mismo desarrolle sus intereses. Habrá que descubrir sus intereses. Y el maestro tendrá también que compaginar la actividad del texto libre con la del texto dirigido, ya que la práctica de la lengua escrita necesita de una sistematización, una programación graduada y una metodología muy clara para que dé resultados. (Vilà, 1987).

En relación con la escritura, con frecuencia se olvida un factor de gran importancia, de tipo cognitivo, que es la relación directa que hay entre pensamiento y lengua escrita. Escribir es la manera más precisa de reflexionar y de construir y ordenar la propia visión del mundo. Está claro que no es necesario saber escribir para saber pensar, pero es cierto que la lengua escrita tiene unas características de lenguaje estándar, objetividad, precisión, complejidad de sintaxis, de reflexión en el propio acto de la escritura, etc., que facilitan el pensamiento reflexivo, creativo y crítico, factores que tal como decíamos más arriba constituyen una de las más altas funciones de la lengua escrita en el nivel epistémico.

Vigotsky (1977), como es sabido, relaciona pensamiento y lenguaje expresando que el lenguaje es el sistema simbólico con mayor potencial para posibilitar los niveles más altos de abstracción y de reflexión. Recordemos que para él el pensamiento no sólo se expresa en palabras sino que existe a través de ellas. Y, además, para Vigotsky "la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre unos cambios que pueden ser considerados como de desarrollo en un sentido funcional." (Vigotsky, 1977, 160-61).

El uso de los signos del lenguaje desarrolla el pensamiento. Este desarrollo se da obviamente a través del lenguaje oral, y especialmente en el debate, o en el discurso preparado; pero cabe decir que es el lenguaje escrito, con las características anotadas anteriormente, el que más puede influir en el desarrollo del pensamiento abstracto y reflexivo. Así, pues, deberá favorecerse ya en la escuela, en relación a la escritura, no sólo la perfección ortográfica o la limpieza formal, sino la calidad discursiva, la coherencia y la cohesión, el desarrollo de todas las "microhabilidades" en definitiva, y también la reflexión y la creatividad del pensamiento. Deberá favorecerse que el alumno pueda pensar, ordenar las ideas, elaborarlas, construir los textos, hacer borradores, revisar, autocorregirse y no tener prisa, para poder hacer las cosas bien hechas. Es importante que la actividad de la escritura,

ya desde la educación primaria, cuente con el *tiempo* necesario para que sea posible la preparación, la redacción, la corrección, la reelaboración del texto y la aportación de ideas.

Y junto al factor tiempo, es importante que se valore la cualidad de los resultados, las ideas aportadas o la creatividad expresada, que los textos escritos no sirvan sólo para engrosar carpetas o cuadernos y que se realicen con unos objetivos concretos diversificados e interesantes, con temas asimismo próximos a sus necesidades de conocimiento del mundo y de sí mismos. Una actitud positiva hacia la escritura no se adquiere de una forma gratuita, ni depende sólo del niño; el maestro está profundamente implicado en ello. De cómo el maestro sepa ayudar al niño a descubrir sus propios intereses, de cómo sepa valorar sus esfuerzos, y de la rentabilidad práctica de los propios actos de escritura realizados dependerá que el niño vaya adquiriendo una actitud positiva hacia la escritura y su perfeccionamiento en todos los sentidos.

En cuanto a la *lectura*, las actitudes a fomentar pasan indefectiblemente por el deseo de aprender, por el descubrimiento del placer intelectual que proporciona la lectura silenciosa individual, y por una integración activa y responsable en la sociedad que provoque el interés suficiente por las manifestaciones escritas que se producen en la vida cotidiana.

Sobre la importancia de la selección de las lecturas, la posibilidad de que los niños vayan descubriendo sus intereses y preferencias y configurando su biblioteca, la realización de actividades de animación a la lectura, la utilización efectiva de la biblioteca de aula o de centro, etc., ya se han manifestado claramente los especialistas en el tema. Todo ello sin olvidar -teniendo en cuenta que pretendemos promover una actitud- que, tal como dice Pennec (1993), *el verbo leer no admite el imperativo*; de manera que el acompañamiento al niño en este proceso de adquisición del placer de la lectura ha de ser sutil y nunca agobiante. Aparte algunas y concretas sesiones de control, no sería desencaminado aceptar los *diez derechos del lector*, enumerados por el citado autor, que van desde el derecho a saltar páginas, hojear, o leer en voz alta, hasta el derecho a callar, es decir, a no contestar a ninguna pregunta después de leer un libro.

El deseo de aprender y la integración en la sociedad son valores amplios, fruto de toda una actuación global del profesor en el aula. El estímulo a la observación, la reflexión y la documentación debe darse en el cada día de la clase en la consulta de libros, en la realización de proyectos; a la vez que la preocupación por la realidad humana y social se manifestará en el seguimiento de la actualidad mediante la información y la reflexión sobre la prensa, la propaganda, etc.

La clave está en enseñar a comprender y en buscar la comprensión. Lo que es el mundo y lo que pasa en el mundo. Lo que a los niños especialmente les afecta, interesa y pueden comprender. Y conocer lo que los libros, la prensa y otras manifestaciones escritas pueden aportar.

Los valores y las actitudes no son sólo cosa de la escuela. Los proporciona también la sociedad, y especialmente la familia. Pero el maestro tiene una grave responsabilidad, y sobre todo, no puede evaluar un contenido que no ha enseñado, o que no ha transmitido. Enseñar a aprender y a seguir aprendiendo es cosa suya. Y la condición más importante para que el maestro pueda transmitir un valor es que sea portador del mismo.

**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1993): *Ensenyar llengua*. Graó, Barcelona.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Rosa Sensat/ Ed. 62, Barcelona.
- PENNEC, D. (1993): *Com una novel.la*. Empúries, Barcelona.
- SOLE, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. C.E.A.C., Barcelona.
- VIGOTSKY, L.S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade, Buenos Aires.
- VILA, N. (1987): *Tècniques d'expressió escrita*. Dossiers Rosa Sensat, Barcelona.
- WELLS, G. (1988): *Aprender a leer y escribir*. Laia, Barcelona.