

LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIÓN EUROPEA



Este informe ha sido elaborado por:

Gregoria Carmena López (CIDE); Begoña Sánchez Laiseca (Especialista en formación permanente del profesorado); M.^a José Brioso Valcárcel, José Carlos de la Cuesta García, Ignacio García-Romanillos, Ana M.^a Sánchez Carreño y Ángel Ariza Cobos (CIDE)

Asesoramiento y supervisión:

Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre (CIDE)



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)
Área de Estudios e Investigación Educativa

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-02-182-2
I.S.B.N.: 84-369-3615-9
Depósito Legal: M. 46.530-2002

Imprime: Sociedad Anónima de Fotocomposición
Talisio, 9. 28027 Madrid

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN GENERAL.....	9
1.1. PRESENTACIÓN.....	9
1.2. OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO.....	10
1.3. ESTRUCTURA DEL ESTUDIO.....	11
2. PLANTEAMIENTO TEÓRICO.....	13
2.1. DIFERENTES CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA.....	13
2.2. DIFERENTES CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA PARA RESPONDER A LOS MODELOS ANTERIORES.....	14
2.3. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS.....	16
2.3.1. <i>Los métodos organizados en torno a la enseñanza de procesamiento ascendente</i>	16
2.3.2. <i>Los métodos sintéticos o globales</i>	17
2.3.3. <i>La orientación constructivista</i>	18
2.4. PROBLEMAS QUE SE PLANTEAN EN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO.....	19
3. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIÓN EUROPEA: ANÁLISIS COMPARADO.....	21
3.1. INTRODUCCIÓN.....	21
3.2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO EDUCATIVO.....	21
3.2.1. <i>Instancias de decisión curricular y distribución de competencias</i>	21
3.2.2. <i>Principales características de la Educación Preprimaria</i>	24
3.2.3. <i>Inicio de la escolaridad obligatoria y Educación Primaria</i>	29
3.3. REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIÓN EUROPEA.....	34
3.3.1. <i>Primera etapa: introducción</i>	34
3.3.2. <i>Segunda etapa: enseñanza de la lectura y la escritura</i>	37
3.3.3. <i>Tercera etapa: adquisición de las competencias básicas en lectura y escritura</i>	39
3.4. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA ACERCA DE OBJETIVOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	42
3.5. DEBATES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.....	49
4. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ESTUDIO DE CASOS.....	51
4.1. ESPAÑA.....	51
4.1.1. <i>Introducción</i>	51
4.1.2. <i>El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura: características generales</i>	52
4.1.3. <i>Educación Infantil</i>	53
A. Aspectos generales.....	53

	B. Área de Comunicación y Representación	54
4.1.4.	<i>Educación Primaria</i>	57
	A. Aspectos generales	57
	B. Área de Lengua y Literatura	58
	C. Bloques de contenido del Área de Lengua y Literatura	61
	D. Currículum oficial en las Comunidades Autónomas	63
	E. Evaluación	64
4.1.5.	<i>Temas objeto de estudio sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura</i>	65
4.1.6.	<i>Programas institucionales</i>	66
4.1.7.	<i>Otras iniciativas de interés</i>	67
4.1.8.	<i>Resumen</i>	68
4.2.	FRANCIA	69
4.2.1.	<i>Introducción</i>	69
4.2.2.	<i>El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura</i>	69
	A. Ciclo 1: Escuela Maternal	70
	B. Ciclo 2: Educación Primaria: Aprendizajes Fundamentales	70
	C. Ciclo 3: Educación Primaria: Profundización	71
4.2.3.	<i>Actuaciones institucionales en el ámbito de la evaluación y la investigación</i>	72
4.2.4.	<i>Programas institucionales</i>	74
4.2.5.	<i>Otras iniciativas de interés</i>	75
4.2.6.	<i>Resumen</i>	76
4.3.	ITALIA	77
4.3.1.	<i>Introducción</i>	77
4.3.2.	<i>El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura</i>	78
	A. La Escuela de la Infancia	78
	B. La Escuela Elemental	79
4.3.3.	<i>Programas institucionales</i>	81
4.3.4.	<i>Resumen</i>	82
4.4.	REINO UNIDO: ESCOCIA	82
4.4.1.	<i>Introducción</i>	82
4.4.2.	<i>El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura</i>	83
	A. Educación Preescolar	83
	B. Educación Primaria	85
4.4.3.	<i>Temas objeto de estudio y debate</i>	87
4.4.4.	<i>Programas institucionales</i>	87
	A. Programa de Intervención Temprana	88
	B. Ajustar Objetivos-Mejorar los Resultados Académicos en las Escuelas	90
	C. Serie «Mejorar... en la Etapa de 5-14 años»	90
4.4.5.	<i>Otras iniciativas de interés</i>	91
4.4.6.	<i>Resumen</i>	92
4.5.	REINO UNIDO: INGLATERRA	92
4.5.1.	<i>Introducción</i>	92
4.5.2.	<i>El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura</i>	93
	A. Educación Preescolar	93
	B. Educación Primaria	93

ÍNDICE

4.5.3.	<i>Programa institucional: la Estrategia Nacional de Lectoescritura</i>	94
	A. Descripción	94
	B. Evaluación	96
	C. Debate sobre la validez de la Estrategia Nacional de Lectoescritura	97
4.5.4.	<i>Temas objeto de estudio y debate</i>	99
4.5.5.	<i>Otras iniciativas de interés</i>	100
	A. Los padres y la lectura	101
	B. Compartir	101
	C. Centro de Educación Preescolar y Primaria Robin Hood	101
	D. Centro de Educación Primaria Stokes Wood	102
	E. Centro de Educación Primaria Star	102
4.5.6.	<i>Resumen</i>	102
4.6.	SUECIA	103
4.6.1.	<i>Introducción</i>	103
4.6.2.	<i>El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura</i>	104
	A. Educación Preescolar	104
	B. Educación Obligatoria	104
4.6.3.	<i>Temas objeto de estudio</i>	105
4.6.4.	<i>Resumen</i>	107
5.	CONCLUSIONES	109
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS	113

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1. PRESENTACIÓN

La lectura y la escritura pueden considerarse como instrumentos privilegiados que dan acceso a la información y al conocimiento. Por su importancia, son objeto de atención permanente en contextos que desbordan con amplitud el marco escolar.

La comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, y su práctica, se han visto beneficiadas por las investigaciones que en las últimas décadas han tenido lugar en distintas disciplinas. Los estudios sobre el desarrollo intelectual en psicología evolutiva (*enfoque cognitivo del procesamiento de la información*) y acerca del uso del lenguaje en distintas situaciones comunicativas, por ejemplo, en lingüística, junto a otros temas y ámbitos disciplinarios, han coincidido y se han interrelacionado para ofrecer una descripción mucho más completa de *qué significa leer un texto*. Sobre estas bases, la reflexión pedagógica ha aportado propuestas útiles para la práctica escolar (Colomer, 1999).

El aprendizaje de la lengua escrita no es un proceso espontáneo, como el del lenguaje hablado, sino que se adquiere a través de una instrucción orientada. Dos mecanismos parecen intervenir de manera determinante: la habilidad en el reconocimiento de las palabras escritas —resultado de complejas operaciones mentales— y las capacidades cognitivas y lingüísticas derivadas del lenguaje oral (Morais y Robillard, 1998).

En los últimos años, se han producido cambios en los modelos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura: diferentes procedimientos metodológicos que se derivan —como se verá en el planteamiento teórico del estudio— de distintas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. En términos generales, puede indicarse que se ha pasado de un modelo de aprendizaje centrado en el texto, que por medio de métodos sintéticos o analíticos se refería fundamen-

talmente a la descodificación, a un aprendizaje que tiene también en cuenta el proceso lector y la construcción del significado. Los problemas de aprendizaje que pueden plantearse (de descodificación, de comprensión, etc.) y el papel compensador que la escuela puede y debe desempeñar son también objeto de análisis en la parte teórica de este estudio.

Si bien la formación en lectura y escritura es el resultado de un proceso en el que están implicadas todas las etapas educativas, es evidente la importancia de las primeras etapas y el procedimiento, de *cuándo* y *cómo* se inicia este aprendizaje. Conocer características concretas de este proceso, durante las primeras etapas del aprendizaje escolar, en los países de la Unión Europea, constituye el objetivo central de este trabajo.

Se distinguen en este estudio tres etapas o períodos diferentes en el inicio escolar de esta enseñanza. El primer período, que podría llamarse *de preparación* al aprendizaje o de *introducción* en el mundo de la lectura y la escritura, puede tener por objeto el ejercicio de determinadas habilidades (perceptivas, psicomotrices, etc.) necesarias a tal fin, teniendo en cuenta que los niños, cuando llegan al centro escolar, ya tienen concepciones y habilidades sobre el texto escrito adquiridas en contextos familiares y sociales. En el segundo período tendría lugar la enseñanza sistemática o formal de la lectura y la escritura, constituyendo el núcleo esencial del proceso. Se contempla un tercer período en el que se produciría el paso desde *aprender a leer* hacia *leer para aprender*, y donde la capacidad de lectura autónoma debe adquirirse plenamente. En la introducción teórica se subraya la importancia de coordinar el trabajo escolar a lo largo de las distintas etapas educativas.

La lectura es un medio privilegiado para construir la abstracción; su ejercicio debe prolongarse ampliamente fuera de la escuela (Quere, 1996). La recogida de información acerca de actuaciones institucionales programadas para formar o

promover determinados comportamientos en lectoescritura, y sobre experiencias de especial interés en este campo, son los dos objetivos finales del trabajo que aquí se presenta.

1.2. OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Este estudio tiene como finalidad conocer *cuándo y cómo* se inicia la enseñanza de la lectura y la escritura para los alumnos de los países de la Unión Europea. Esta finalidad se plasma en una serie de objetivos:

- Conocer la edad y el nivel educativo de iniciación a la lectura y la escritura en los diferentes Estados miembros de la Unión Europea, y analizar las características que definen las tres etapas aquí consideradas en el proceso de adquisición de estos aprendizajes instrumentales: *preparación* para el aprendizaje o *introducción* en la lectura y la escritura; adquisición de las competencias básicas en lectura y escritura; y, la lectura y la escritura como instrumentos de aprendizaje.
- Conocer los temas que son objeto de estudio e investigación en este ámbito, así como los debates abiertos que en esta materia se plantean en la comunidad educativa de cada país.
- Conocer la finalidad y las características de programas institucionales de actuación en el dominio de la lectura y la escritura.
- En un grupo de países, profundizar en el estudio de los aspectos ya señalados, incorporando otros que se consideran relevantes, en concreto: procedimientos metodológicos que se utilizan en la enseñanza de la lectura y la escritura, prácticas pedagógicas complementarias que se vienen promoviendo, y experiencias de enseñanza de especial interés.

Se llevan a cabo dos estudios: el primero, comparado, recoge y analiza la información procedente de los quince Estados miembros de la Unión Europea. El segundo, un estudio de casos, realiza una descripción más extensa y detallada

de la situación en cinco Estados: España, Francia, Italia, Reino Unido y Suecia.

Se consideran tres grupos de indicadores o unidades de análisis. En el primer grupo, se incluyen indicadores del contexto escolar, esto es, datos que sirven como referencia para interpretar correctamente el modelo de enseñanza de la lectoescritura: instancias que intervienen en las decisiones acerca del currículum y distribución de competencias en este ámbito; lenguas oficiales en cada país y lengua en que se inicia la enseñanza de la lectoescritura; duración, carácter educativo y/o asistencial, tasas de escolarización, formación de los profesionales y objetivos de la Educación Preprimaria; y, edad de inicio, titulación de los profesionales, objetivos generales, áreas y horas lectivas correspondientes al primer ciclo de Educación Primaria

El segundo grupo está constituido por un conjunto de indicadores que sirven para describir y analizar cómo se desarrolla el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, la normativa que regula dicho desarrollo, su ámbito de aplicación y el carácter orientativo o prescriptivo de la misma. Los datos se refieren a las tres etapas en la enseñanza de la lectoescritura que aquí se tienen en cuenta:

- *Preparación o introducción*: edades, nivel educativo y/o ciclo; objetivos, métodos y actividades; procedimientos y tipo de evaluación.
- Enseñanza sistemática o formal de la lectura y la escritura: edades, nivel educativo y/o ciclo; objetivos mínimos por edades; estrategias metodológicas, recursos didácticos y prácticas pedagógicas complementarias; procedimientos y tipo de evaluación.
- La lectura y la escritura como instrumentos para el aprendizaje: edad, nivel educativo y/o ciclo; procedimientos y tipo de evaluación.

El tercer y último conjunto de indicadores se refiere a los debates que sobre esta área se plantean en la comunidad educativa y los temas concretos que abordan, los programas institucionales puestos en marcha para intervenir en la enseñanza y promoción de la lectoescritura, el

contexto en que surgen, su finalidad, características y ámbito de aplicación.

La información necesaria se ha obtenido a través de una doble vía: por un lado, se llevó a cabo la búsqueda, la selección y el *análisis documental* de aquellos informes oficiales, estudios comparados, investigaciones específicas y otros materiales disponibles sobre el tema. Para realizar esta tarea es singularmente útil la información que facilita la Eurybase, las publicaciones de Eurydice y otros documentos internos. Por otro lado, y para completar la información obtenida, se elaboró un *cuestionario*, dirigido a las diferentes Unidades de Eurydice, con tres tipos de peticiones: confirmación de la información obtenida en la fase anterior, solicitud de más datos acerca de determinadas cuestiones, y envío de disposiciones legales y otros documentos que se consideren de utilidad en orden a completar los datos de que se dispone.

En el estudio de casos, la elección de los cinco Estados se ha debido a la voluntad de profundizar en modelos y planteamientos educativos diferentes, en distintos contextos lingüísticos. La descripción más detenida de determinados aspectos, que se consideran relevantes, en un grupo de países, conlleva una búsqueda de información más amplia. Para la exposición se sigue un es-

quema general común que varía fundamentalmente en función de las características de cada país. La descripción aporta datos de interés acerca de cómo se concibe el proceso de enseñanza inicial de la lectura y la escritura, prácticas pedagógicas, actuaciones institucionales de intervención, debates abiertos y experiencias relevantes en el dominio de la lectura y la escritura.

1.3. ESTRUCTURA DEL ESTUDIO

El estudio se organiza en tres capítulos. En el primero, de carácter teórico, se exponen algunos de los temas importantes que se plantean actualmente sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura: diferentes concepciones del aprendizaje y, asociadas a ellas, de la enseñanza; distintos procedimientos metodológicos; problemas que puede plantear este aprendizaje y papel compensador y corrector que compete a la escuela. En el segundo capítulo se realiza el análisis comparado de los quince Estados miembros de la Unión Europea. El tercero, y último, está constituido por el estudio de los cinco Estados ya mencionados. Unas conclusiones finales resumen y subrayan los aspectos más sobresalientes del conjunto.

2. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

El objetivo de este capítulo es enmarcar un tema tan amplio como el de la lectoescritura partiendo tanto de la conceptualización del propio objeto de conocimiento como del proceso implicado en su aprendizaje, aspectos que se presentan interrelacionados y originando propuestas de intervención diferentes en su enseñanza.

2.1. DIFERENTES CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Con la aparición de las pedagogías que consideran a los alumnos como sujetos de su propio aprendizaje, la orientación unidireccional del tratamiento de la enseñanza lectoescritora se diversifica y van a convivir intervenciones didácticas de distinto signo como respuesta a los correspondientes paradigmas

Al hablar de aprendizaje de la lectoescritura parece necesario definir previamente qué es y en qué consiste saber leer y escribir (Molina, 1991). No existe acuerdo unánime y las definiciones incluyen significados muy diversos. Se puede dibujar un continuo que parte de la consideración de este conocimiento como *lectoescritura*, refiriéndose principalmente a los aspectos notacionales (identificación y escritura) de los textos y su descifrado, que permiten una posterior comprensión y elaboración, y llega hasta la concepción de *lenguaje escrito* (Tolchinsky, 1993) que incluye los aspectos comunicativos y discursivos, en el sentido más amplio, que están presentes a lo largo de todo el proceso desde el comienzo, y son los que lo dotan de significado para el aprendizaje, haciéndolo posible con el grado de complejidad que requiere.

En la actualidad se habla de *analfabetismo funcional* cuando el tipo de conocimiento sobre el lenguaje escrito se limita a su descifrado, que no permite enfrentarse a los textos de manera comprensiva en la lectura, ni elaborarlos para poder comunicarse en la escritura. Es la situación

del sujeto que no utiliza habitualmente los instrumentos del lenguaje escrito en la mayoría de sus posibilidades y sólo le sirve para las más elementales de desenvolvimiento en el medio.

Las interpretaciones del proceso de aprendizaje lectoescritor se aglutinan en torno a dos paradigmas que las organizan: el procesamiento de la información como *proceso ascendente* y como *proceso descendente* (Molina, 1991), y un tercero que sintetiza ambos.

El modelo de aprendizaje como *procesamiento ascendente* interpreta que el sujeto aprende las unidades básicas y elementales del sistema que se le van proponiendo según secuencias determinadas por la lógica del experto. Estas secuencias implican niveles que se superan de forma aditiva hasta que se alcanza la comprensión de los textos o su elaboración. Hay que distinguir la identificación de las grafías y fonemas correspondientes en la lectura, y la escritura de dichas grafías.

El modelo de aprendizaje como *procesamiento descendente* interpreta que el sujeto está dotado de unas capacidades para el lenguaje escrito, como sucede en el lenguaje oral. Estas capacidades se desarrollan a partir de estructuras que el sujeto construye en interacción con el medio social alfabetizado y que desde el principio, aunque desconozca los aspectos notacionales del texto escrito, es capaz de otorgarle un significado completo y, aunque no sea capaz de controlar los trazos cursivos, puede *escribir* textos con signos cuya grafía simplifica (Goodman, 1992). Desde este presupuesto, el sujeto aprende al reestructurar sus hipótesis iniciales a través de las experiencias que le aportan los datos necesarios para ajustarlas a las características del lenguaje escrito, y las secuencias del proceso están determinadas por el desarrollo de las capacidades referidas a dicho sistema de comunicación humana (Teberosky y Ferreiro, 1979).

Estos dos modelos plantean la disyuntiva, ya señalada, entre la identificación del objeto de co-

nocimiento como *lectoescritura*, esto es, la enseñanza del descifrado notacional para que el alumno lo reconozca y reproduzca, y posteriormente comprenda los textos y los elabore, y la ampliación de dicho objeto a la concepción de *lenguaje escrito*.

Independiente de ambos modelos hay que considerar *la maduración necesaria para el aprendizaje de la lectoescritura*. Según algunas interpretaciones, la *madurez* se entiende como el momento óptimo para que el niño pueda aprender sin dificultad tanto porque ha desarrollado determinados factores neuro-psicológicos como por haber recibido una enseñanza adecuada, lo que hace posible el aprendizaje. Desde este planteamiento, las actividades de enseñanza (llamadas de *prelectura* y *preescritura*) se organizan para incidir en el desarrollo y la consiguiente maduración de los niños, lo que facilitará el aprendizaje. Estas actividades se orientan al desarrollo de conceptos espaciales y de localización, de la atención voluntaria sobre imágenes, y al ejercicio de percepciones visuales (para la posterior atención sobre lo escrito y los movimientos oculares de *barrido*) y auditivas (discriminación de los fonemas propios de la lengua), emisiones adecuadas del sistema fónico y destrezas de coordinación fina en la escritura. El ejercicio de las habilidades implicadas se lleva a cabo de forma sistemática, según las posibilidades de cada una en relación con la maduración del sistema neurológico y con los denominados *prerrequisitos lectores*.

2.2. DIFERENTES CONCEPCIONES DE LA ENSEÑANZA PARA RESPONDER A LOS MODELOS ANTERIORES

Al tratar de la intervención que la escuela realiza de forma sistemática en este aprendizaje, parece obligada la pregunta acerca de la edad más adecuada para iniciarla. Las respuestas son variadas y responden a las distintas concepciones del aprendizaje.

Hace algunas décadas era habitual relacionar la incorporación a la escuela con el inicio de la enseñanza de la lectoescritura. Al ser considerado el de la lectura y la escritura un conoci-

miento fundamental, la educación básica giraba en torno a conseguir *la alfabetización* de la población escolarizada. Este objetivo se ha ido ampliando y el mero conocimiento de las destrezas de descifrado se considera insuficiente para poder desenvolverse en el mundo del siglo XXI (Tolchisky, 1990).

Al ir ampliando las edades de acceso al sistema escolar se ha disociado el binomio escuela-lectoescritura y se han incorporado otros contenidos considerados previos: los que se refieren a las actividades de prelectura y preescritura que se suponen prerrequisitos necesarios, sobre todo para el modelo ascendente, para desarrollar la madurez que requiere su aprendizaje.

De una interpretación extrema de este principio surgieron tendencias que preconizaban retrasar la enseñanza de la lectoescritura hasta que los individuos *estuvieran maduros* para ello. En ciertos medios se mantienen estas creencias y se identifica la etapa de educación preprimaria como un espacio y un tiempo en el que no interesa tanto que los niños *aprendan* como que *lo pasen bien*. Es una interpretación que disocia un principio fundamental del aprendizaje, sobre todo en las edades iniciales: se aprende jugando, y el aspecto placentero de la actividad no le resta contenido al aprendizaje muy al contrario favorece algunos aspectos motivacionales importantes que se han de considerar en la presentación sistematizada de los contenidos escolares. En la actualidad se interpreta que el aprendizaje potencia el desarrollo cuando se establecen distancias óptimas entre el nivel de capacidad desarrollada y el nuevo conocimiento (Vygotski, L.S., 1985).

Desde los presupuestos de la psicología evolutiva y lo que en este momento se conoce respecto al desarrollo cognitivo de los niños, la cuestión de *cuándo hay que empezar a enseñar a leer y a escribir* encierra un equívoco importante: no se aprende únicamente a partir de la enseñanza sistematizada, se aprende en interacción con el entorno y la enseñanza interviene sobre estos conocimientos previos que los alumnos poseen en mayor o menor medida en su incorporación escolar. Los sujetos que viven en entornos más o menos alfabetizados empiezan muy pronto su aprendizaje del lenguaje escrito, independiente de su escolarización, en función de la interpreta-

ción que hacen de los diferentes signos escritos con los que conviven y sobre los que elaboran hipótesis progresivamente más adecuadas (Cook-Gumperz, 1988).

Este proceso de aprendizaje, que se inicia muy temprano, es el que podría orientar la intervención escolar, es decir, la enseñanza, partiendo de la situación de *aprendizaje*, de lo que el sujeto sí sabe, en función de la riqueza y oportunidad de experiencias que haya vivido en relación con lo escrito, aunque le falte mucho por saber (Teberosky, 1992).

Por esto al hablar de la enseñanza de la lectoescritura resulta parcial el *cuándo* se inicia su enseñanza y habría que plantearse siempre *cuándo y cómo*. Porque va a ser el *cómo* el que fundamente la calidad y oportunidad del momento, en función de su adecuación a los procesos cognitivos que los sujetos aportan como bagaje previo y lleno de significación para ellos y que han sido construidos en su medio familiar y social.

Todo lo anterior sugiere una metodología que debe adaptarse a las características de los alumnos para potenciarlas interviniendo desde y sobre ellas, desde opciones de discriminación positiva que pueden concretarse en una serie de principios metodológicos que orienten los procesos de enseñanza:

- La valoración de los instrumentos culturales y la motivación para su conocimiento, creando un clima de seguridad y confianza en las capacidades de cada niño, basado en relaciones de afecto con el adulto, que favorezca un desarrollo equilibrado de la propia identidad y la autoestima, bases de la maduración personal y del posterior aprendizaje.
- Un aprendizaje significativo, que organice los nuevos aprendizajes a partir y en relación con el nivel de conocimientos que ya tienen los niños, en donde el papel del adulto es el de guía y mediador.
- Un enfoque globalizador, que establezca relaciones entre los diversos aprendizajes para dar sentido a lo aprendido en los contextos correspondientes. Los aprendizajes deben tener un carácter funcional y estar

relacionados con las vivencias de los alumnos.

- La actividad física y mental y la experimentación como bases del aprendizaje infantil, actividades que deben tener un carácter lúdico como característica importante en esta etapa al que, en cada caso, debe asociarse el esfuerzo que su realización requiere.
- El trabajo en equipo, que posibilita la selección y adaptación de la intervención educativa y supone, en cierto sentido, una investigación para ir modificando dicha intervención en función de los resultados obtenidos. En este ambiente de colaboración hay que resaltar la importancia de las relaciones que los niños deben establecer entre ellos para enriquecer las interacciones, lo que supone un aprendizaje social fundamental para integrarse en posteriores grupos y un medio para potenciar sus aprendizajes.

Todos estos principios metodológicos, referidos al tratamiento de la enseñanza de la lectoescritura, se interpretan y concretan en intervenciones que responden a los paradigmas de aprendizaje comentados en el apartado anterior.

Para responder al aprendizaje concebido como *procesamiento ascendente*, se secuencia el proceso de enseñanza desde las unidades más simples de las subhabilidades que están implicadas en la lectoescritura. Estas habilidades se organizan en niveles y la presentación de cada uno de ellos está supeditada a la superación de los anteriores de forma aditiva, cuando se han recorrido los de descifrado notacional se entiende que ya es posible el acceso a la comprensión en la lectura y a la escritura para poder escribir. La lectoescritura se concibe como suma de partes que están secuenciadas de forma jerárquica sin que entre esas partes, antes de la finalización del proceso de reconocimiento formal del sistema notacional, se establezcan funciones comunicativas y discursivas.

Este modelo de intervención facilita la evaluación, haciendo referencia a los indicadores que reflejan el nivel de aprendizaje en relación con lo que se ha enseñado (desde el otro paradigma se subraya que estos indicadores no reflejan lo que

el individuo sabe). Es un modelo que explica la conceptualización implícita de la enseñanza para responder al aprendizaje de la lectoescritura prácticamente hasta el momento actual, y el que se refleja en la mayoría de los libros de textos de uso habitual en las escuelas (Lebrero y Lebrero, 1998), donde otros paradigmas sólo se han introducido de modo experimental y superficial.

Para responder al aprendizaje concebido como *procesamiento descendente*, la intervención del experto se organiza como guía de los problemas que se le van planteando al aprendiz en la realización de actividades significativas. Unas veces se interviene para facilitar *el andamiaje* (Riviére, 1985), lo que el alumno no es capaz de hacer por sí mismo, otras para plantearle *desequilibrios cognitivos* (Piaget, 1961 y 1972) o algún cuestionamiento lógico de sus hipótesis parciales. No aparece una secuencia previa organizada desde el objeto que se enseña dividido o parcializado, el lenguaje escrito es un sistema organizado y coherente que se aprende desde su totalidad. La intervención se adecua a las etapas que recorre el individuo que aprende y que desde el paradigma, se entienden como *universales*.

2.3. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Se adoptan diferentes procedimientos metodológicos como consecuencia de las conceptualizaciones sobre el objeto y los procesos de aprendizaje (procesamiento ascendente y procesamiento descendente). En unos casos se considera que los sujetos no saben lo que no se les enseña en la escuela, por lo tanto se parte de cero. En otros casos, en cambio, se tiene en cuenta que antes de la escolaridad, los niños han estado inmersos en contextos alfabetizados donde han entrado en contacto significativo con diferentes tipos de escritos, han elaborado hipótesis sobre ellos y adquirido conocimientos sobre el lenguaje escrito.

Según la concepción del proceso de aprendizaje y la orientación que guía la intervención pueden distinguirse:

- Los métodos centrados en la *enseñanza-aprendizaje*, de proceso ascendente: métodos analíticos

- Los métodos centrados en el *aprendizaje-enseñanza*, que se orientan desde la significación del proceso descendente: métodos sintéticos o globales.
- Los métodos de proceso mixto: combinan las propuestas de los métodos analíticos y sintéticos, con todas las variantes posibles. Surgen para establecer un puente entre las interpretaciones de los dos modelos de aprendizaje y pretenden sintetizar y aglutinar los dos presupuestos: ascendente y descendente.
- La orientación constructivista, basada en la intervención sistematizada sobre el proceso de aprendizaje de los sujetos respecto al lenguaje escrito.

Existe una nomenclatura diversa respecto a la denominación de los métodos de aprendizaje lectoescritor que puede conducir a error. Hay autores que hablan de métodos de *tendencia*, modificando así el concepto que definen al situarse en puntos de partida contrarios para interpretar los dos primeros tipos que aparecen en la relación anterior. Según estos autores, los métodos analíticos serían los *de tendencia sintética*, y los métodos sintéticos serían los *de tendencia analítica*. Aquí se va a tener en cuenta el modo de presentación que se hace y el recorrido que preconiza cada uno de ellos.

2.3.1. Los métodos organizados en torno a la enseñanza de *procesamiento ascendente*

Los métodos que se organizan de acuerdo con la concepción de la enseñanza como *procesamiento ascendente* son los métodos analíticos. Se distinguen los alfabéticos, fonéticos, silábicos, y onomatopéyicos. En todos ellos se analiza el objeto de aprendizaje (la lectoescritura), estableciéndose secuencias de subhabilidades para la enseñanza en el aula: se parte de unidades gráficas y su emisión fonética (letras, fonemas, sílabas o sonidos asociados a gestos), y entre ellas se van estableciendo uniones para componer las sílabas (en principio simples, después inversa y trabadas), y para llegar a formar las palabras posibles que resultan de las grafías enseñadas.

Los textos que se presentan para su lectura están limitados al reconocimiento de las grafías trabajadas, y así las primeras frases que los niños leen carecen de estructura sintáctica, de significado, construyéndose únicamente en función de sus elementos notacionales; lo que se solicita de los aprendices es su emisión correcta. El objeto de enseñanza es *el descifrado*; la comprensión, inherente a cualquier tipo de texto escrito, que implique inferencias, se deja para una fase posterior. Sus características se pueden resumir en:

- Otorgan a la lectoescritura un papel supeditado al lenguaje oral del que es una transcripción: *se escribe lo que se habla*. Si no se habla bien no se puede leer ni escribir bien.
- En la secuenciación predomina la atención a la lectura antes que a la escritura, sobre todo entendida como la elaboración de textos, que se retrasa al final del proceso.
- En cuanto a la comprensión lectora, se da prioridad y se trabajan los elementos explícitos del texto, entendiendo que la información está en el propio texto que se descifra.
- Se atienden los aspectos formales, velocidad lectora, entonación y caligrafía, como indicadores del aprendizaje.

Se programan actividades de preescritura (trazos orientados al control motor fino) y de prelectura (lectura de imágenes, atención y discriminación visual, organización lógica de la secuencia de imágenes), para iniciar la presentación de las letras y su escritura que marca la transición al tratamiento de los contenidos de lectura y escritura. Se considera que el aprendizaje depende de la repetición y el ejercicio de los elementos aislados que se presentan. La actuación del individuo que aprende se considera receptiva, en mayor o menor grado. No se tienen en cuenta los conocimientos previos (*no existen porque no se han enseñado*) ni la actividad mental del sujeto que se concibe dirigida desde el exterior.

Son los métodos utilizados tradicionalmente desde el siglo XIX que siguen utilizándose en la actualidad (Lebrero y Lebrero, 1988 y 1998), introduciendo elementos que se entienden como más motivadores para los niños. Muchos de dichos métodos son criticados porque enmascaran

los procesos cognitivos que tiene que realizar el aprendiz, pudiendo llegar a desvirtuar el objeto de aprendizaje (Gallego López, 2000).

Entre las justificaciones que explican lo extendido de su implantación pueden considerarse las siguientes:

- Ventajas sociales: son los que ha conocido gran parte de los profesores en su formación inicial; la población que actualmente lee ha sido enseñada de esta forma; los padres de los alumnos los identifican como fiables.
- Ventajas metodológicas inmediatas: todos los niños empiezan realizando las mismas tareas, y parece que el proceso es *controlable*. Los problemas surgen ante la diversidad del alumnado.

Plantean diversos inconvenientes entre los que se encuentran:

- La falta de significación para los niños, que podría estar relacionada con la desmotivación lectora posterior.
- Al no adecuarse a la diversidad de los alumnos, se convierte desde muy temprano en motivo de fracaso escolar para la población que muestra dificultades en el aprendizaje.
- Se da prioridad a los aspectos más formales del sistema, como son la caligrafía en la escritura y el descifrado en la lectura, en detrimento de los discursivos y funcionales.
- El tratamiento de la comprensión se desvincula y pospone al de la percepción notacional. Las dificultades aparecen a medio plazo.

2.3.2. Los métodos sintéticos o globales

Consisten en presentar a los niños unidades más amplias que las letras o las sílabas, generalmente palabras, en algunos casos frases; a continuación, a través de procesos perceptivos y de análisis y comparación entre las unidades gráficas y auditivas, se reconocen cada una de ellas en su relación y diferencia. La propuesta de aprendizaje consiste en la percepción, análisis y comparación de las unidades que se repiten para así

llegar al conocimiento de lo *notacional alfabético*.

Se pueden distinguir entre ellos: el *método global puro* en el que se presentan unidades más amplias (en general frases), y el *método global mitigado* que presenta palabras que pueden ser similares en sus grafías. Entre las características que ofrecen pueden considerarse las siguientes:

- El texto se presenta de forma más comprensiva, a través de frases; aunque hay que señalar que la unidad de significación desde la lingüística es el texto completo.
- En principio son motivadores para los alumnos que se enfrentan a frases con significación para ellos.
- Posibilitan la activación de factores cognitivos más complejos que los perceptivos, al proponer y posibilitar el análisis perceptivo visual y su relación con el auditivo para que los niños elaboren sus conclusiones.
- Permiten la atención y el respeto a la diversidad en los ritmos de aprendizaje porque las actividades posibilitan respuestas abiertas.
- No se aprecia lo que los niños van aprendiendo hasta que *no rompen a leer*.

Deben preverse, para prestarles una atención específica, algunas dificultades que originan: confusiones silábicas, omisiones e inversiones.

2.3.3. La orientación constructivista

La propuesta de intervención desde este paradigma no se considera un método en sentido estricto debido a la flexibilidad que exige, determinada por el seguimiento atento que debe hacerse de los procesos que atraviesan los niños, y por las estrategias que en la actividad se ponen en marcha (Camps, A. y Zayas, F., 1993).

En este enfoque es importante la evaluación de lo que el sujeto conoce del lenguaje escrito que ha elaborado en su medio social, independiente de lo que se le haya mostrado de forma intencional en la escuela. Hay que entender este nivel de desarrollo, no referido exclusivamente al lenguaje escrito (Edwards y Mercer, 1988), como una característica personal y social de los niños,

considerando que los ambientes más alfabetizados permiten mayor número de interacciones y de más calidad con el lenguaje escrito. Posiblemente este dato no es tenido suficientemente en cuenta en los paradigmas centrados en la enseñanza personalizada y, desde el punto de vista de compensar las desigualdades o promover la igualdad en la diferencia, no han aportado las orientaciones necesarias.

En el aprendizaje de la escritura, se facilita y trabaja siempre la elaboración de textos completos. Los niños van a *escribir* según sus posibilidades, al principio escasas respecto a los aspectos formales, en función de los procesos de aprendizaje que están recorriendo, dotando de significado a cada texto según la intención o función comunicativa que cumple. La experimentación va a permitir que esas posibilidades se enriquezcan para ajustarse a las normas, superficiales y profundas del lenguaje escrito.

Para el aprendizaje de la lectura, se presentan textos literarios y/o funcionales, que merecen ser leídos por la emoción que suscitan y por su significación en el entorno. Esto implica que, mientras los niños no hayan desarrollado suficientemente sus estrategias lectoras, el profesor modela la acción y les sustituye en la lectura en voz alta. En otras ocasiones los textos se presentan para que los niños vayan interpretándolos en función de los diversos indicadores hasta que llegan a ajustar dicha interpretación a las notaciones que aparecen. Es decir, se trata de presentar y de leer textos completos que coloquen a los niños en posturas activas de dotación de sentido, aún antes de que sean capaces de descifrarlos (Bettelheim y Zelan, 1983).

Sus características se pueden resumir del siguiente modo:

- Se considera que el lenguaje oral y el escrito pertenecen a los sistemas de comunicación humana. Tienen entidad propia, no se escribe lo que ni como se habla (Tolchinsky, 1993).
- En la secuenciación predomina una cierta atención a la escritura personal antes que a la lectura, aunque los procesos se interrelacionan. Se lee lo que se escribe, se escribe lo que se ha leído.

2. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

- En cuanto a la comprensión lectora, se da preferencia y se trabajan los indicadores del texto que el sujeto es capaz de percibir para potenciar su actitud activa, entendiendo que la comprensión se construye interaccionando con el propio texto.
- Se atienden las estrategias que pone en marcha el aprendiz para que sea consciente de las mismas y desarrolle procesos de autorregulación, aprenda a aprender, al comprobar los problemas que se le plantean tanto al escribir como al leer y cómo tiene que darles solución a través de procesos metacognitivos.

La evaluación adquiere un significado de autorregulación para la enseñanza que incide desde y sobre la situación del aprendiz para mejorar la situación.

En el inicio de la intervención no se parte de cero, siempre hay algún nivel de referencia para este aprendizaje en los niños, por ello no existen diferencias entre las actividades previas y las del propio aprendizaje: se trabaja el lenguaje escrito desde el principio, ya sea para escribir o para interpretar, *leyendo* textos funcionales con intenciones comunicativas que son otorgadas por los sujetos y a las que deben adecuarse.

Entre las ventajas que ofrecen estos métodos se pueden considerar las siguientes:

- Las actividades son significativas desde el proceso de aprendizaje del sujeto y desde el lenguaje escrito.
- Colocan al aprendiz en actitud activa y posibilitan la elaboración de las estrategias que cada nueva situación de aprendizaje precisa.
- La evaluación permite incidir en los propios problemas del proceso y regula el aprendizaje.
- Se tiene en cuenta la diversidad de los individuos, punto de partida de la enseñanza que se puede convertir en un problema si el respeto a la diferencia no lleva aparejada una intervención positiva para compensar la desigualdad.

Pueden plantear diversos inconvenientes, entre los que se encuentran:

- La desconfianza social y profesional en el proceso de aprendizaje, al existir escaso conocimiento *didáctico* sobre este tema.
- La dificultad de modificar la interpretación de los procesos de aprendizaje y de actuar de otra forma, diferente a la tradicional, en la enseñanza.
- Los problemas de coordinación entre las etapas de infantil y primaria que siguen trabajando sin establecer ni consensuar metodologías, ni evaluar la enseñanza y los resultados a medio y largo plazo en cuanto al aprendizaje lectoescritor.
- El respeto a los procesos personales de desarrollo de capacidad encierra una dificultad en el plano social: no se atiende de forma específica para compensar las desigualdades provocadas en los ambientes escasamente escolarizados; se siguen potenciando las características de los alumnos que hayan desarrollado más y mejor sus capacidades referidas al lenguaje escrito.

2.4. PROBLEMAS QUE SE PLANTEAN EN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

La problemática del aprendizaje del lenguaje escrito se inscribe en la distancia que existe entre el *re-conocimiento* de la lectura y la escritura y la utilización del lenguaje escrito en todas sus funciones. La preparación necesaria para incorporarse al mundo del siglo XXI no se reduce a una competencia lectora elemental que en la actualidad se considera, como ya se ha citado, *analfabetismo funcional*. La alfabetización implica la posibilidad de utilizar la lectura y la escritura en un sentido más completo, como lenguaje escrito, un instrumento que permite desenvolverse en la sociedad y que a la vez va configurando el pensamiento y el conocimiento humano.

Desde estos presupuestos se plantean problemas de diversa naturaleza, como los que se refieren a la instrumentalización del lenguaje escrito y los relacionados con el papel compensador de la escuela (Bernstein, 1997).

Los problemas de comprensión lectora están muy generalizados entre amplios sectores de la población. Es la primera dificultad que en-

cuentra el profesorado cuando empieza a solicitar a los alumnos la utilización de los textos para el estudio y la resolución de problemas, es decir, como instrumento de aprendizaje. Problemas que impiden acercarse a los textos con las expectativas de funcionalidad que cada uno de ellos ofrece.

Los problemas de elaboración de textos escritos, las dificultades al escribir, pueden derivarse de la falta de control motriz y atañen entonces a la ilegibilidad de lo escrito, o pueden estar relacionadas con el incumplimiento de las normas ortográficas y gramaticales. Asimismo, las dificultades pueden producirse al no dotar al texto escrito de intención comunicativa, éste se limita entonces a la expresión y lo que se escribe carece de la estructura que cada texto requiere. La intervención escolar tradicional al proponer la elaboración de textos se ha referido casi exclusivamente a los textos narrativos, el resto del trabajo planteado ha consistido en copiar, completar o escribir al dictado con buena letra. Tantas y a menudo generalizadas dificultades se unen

para generar una sensación de que el problema no tiene solución y en etapas educativas posteriores son determinantes del fracaso escolar.

La imposibilidad de utilizar el lenguaje escrito como un instrumento de aprendizaje puede venir dada por dificultades de comprensión en la lectura, de organización de ideas, de inferencia y de síntesis, y por la incapacidad para estructurar los propios textos escritos. Estos obstáculos van a impedir que los alumnos recurran a los textos como fuente de información.

En cuanto al **papel compensador de la escuela**, una de las finalidades de la educación obligatoria es compensar las desigualdades con las que los niños se incorporan al ámbito escolar a través de la enseñanza. Gran parte de estas desigualdades se manifiestan en el desarrollo del lenguaje verbal, tanto oral como escrito, que está directamente relacionado con el éxito o el fracaso escolar. El tratamiento sistematizado y compensador del lenguaje se convierte así en una tarea prioritaria de la escuela.

3. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIÓN EUROPEA: ANÁLISIS COMPARADO

3.1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es analizar, de forma comparada, la edad y el nivel educativo en que se inicia la enseñanza de la lectura y la escritura y cómo se plantea el proceso de enseñanza de estos conocimientos instrumentales en los Estados miembros de la Unión Europea.

La exposición se organiza en cuatro apartados: *análisis de variables del contexto educativo*, de un conjunto de datos acerca de las circunstancias en que se inscribe la enseñanza de la lectura y la escritura; *regulación de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Unión Europea*, desde el momento en que se introduce al niño en el mundo de la lectoescritura hasta que se llega a la adquisición de las competencias básicas; *información complementaria acerca de los objetivos, los criterios de evaluación y las medidas de atención a la diversidad* que se contemplan en este proceso; y, finalmente, *debates en la comunidad educativa y programas institucionales* existentes en este ámbito.

3.2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO EDUCATIVO

Las variables de contexto se han clasificado en tres bloques. En el primero, se indican los órganos que intervienen en las decisiones relativas al currículum y su competencia, en los distintos Estados de la Unión Europea; se menciona tam-

bién el número de lenguas oficiales y su extensión. El segundo bloque trata de la duración y el carácter educativo o asistencial de la etapa de Preprimaria, la formación exigida a los profesionales que trabajan en este sector y el porcentaje de población infantil que asiste a centros durante este período, recogiendo además los objetivos que se proponen alcanzar al finalizar dicha etapa. El tercer bloque aborda la Educación Primaria, analizando el número de ciclos en que se divide, las áreas que se imparten y el número de horas lectivas destinadas a *lengua*, por ser ésta el área en la que se inscribe más directamente la enseñanza inicial de la lectoescritura; también se describen los objetivos generales que se proponen al finalizar esta etapa y la titulación exigida a los docentes de este nivel. Por último, se hace referencia a la edad de comienzo de la escolaridad obligatoria en los distintos Estados de la Unión. Esta información queda recogida en los cuadros 1 a 6.

3.2.1. Instancias de decisión curricular y distribución de competencias

Las responsabilidades en materia curricular (elaboración, desarrollo, adaptación, y cumplimiento) en los 15 Estados de la UE pueden corresponder a cuatro niveles administrativos: estatal, regional, local, y del centro escolar¹ (Cuadro 1).

¹ El sistema de administración educativa se caracteriza en cada Estado miembro por su nivel de centralización-descentralización en función de la distribución de responsabilidades y el grado de autonomía de los distintos niveles administrativos. En este estudio, adoptando la nomenclatura de la Unión Europea, se hace referencia a cuatro instancias o ámbitos de competencia administrativa: *Estatal*, para los Estados miembros de la Unión Europea; *Regional*, para señalar las siguientes unidades territoriales: los Länder en Alemania, las Comunidades Lingüísticas en Bélgica, las Comunidades Autónomas en España y los Países en el Reino Unido; *Local* o municipal; y del *Centro escolar*.

CUADRO 1. Contexto escolar general. Órganos de decisión acerca del currículum y distribución de competencias en Educación Preprimaria y Primaria ²

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE		ÓRGANOS DE DECISIÓN Y COMPETENCIAS
Alemania		<ul style="list-style-type: none"> • Ministerios de Educación y Cultura de cada Land y las autoridades escolares bajo su mandato: elaboran y establecen las pautas curriculares a seguir, libros de texto y material didáctico. • Directores de los centros: responsables del cumplimiento del currículum establecido. • Profesores: tienen libertad para elegir los métodos de enseñanza.
Austria		<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio Federal de Educación y Cultura.
Bélgica	Comunidad flamenca	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno flamenco.
	Comunidad francófona	<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno francófono. • Entidad organizadora del centro
Dinamarca		<p>Educación Preprimaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Asuntos Sociales. • Autoridades Locales y Consejos educativos: pueden elaborar un plan educativo que incluya los contenidos de las distintas actividades. • Profesores: deciden contenidos, métodos y material didáctico. <p>Educación Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación: establece las líneas curriculares a seguir (recomendaciones). • Autoridades educativas locales y centros escolares: desarrollan su propio currículum.
España		<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno Estatal: fija los aspectos básicos del currículum. • Comunidades autónomas: establecen su propio currículum a partir de los principios normativos anteriores. • Centros escolares: concretan el currículum, adaptándolo a los alumnos y a su contexto socioeconómico y cultural.
Finlandia		<p>Educación Preprimaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación, Ministerio de Sanidad y Asuntos Sociales, Centro Nacional de Investigación y Desarrollo para el Bienestar y la Salud (<i>STAKES</i>), Asociación Finlandesa de Autoridades Locales y Regionales y Sindicato de Educación (<i>OAJ</i>): en cooperación, elaboran la base del currículum. <p>Educación Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consejo Nacional de Educación (Ministerio de Educación). • Autoridades educativas locales y los propios centros pueden adaptar el currículum a sus necesidades, dentro del marco establecido.
Francia		<ul style="list-style-type: none"> • Gobierno estatal.
Grecia		<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Pedagogía (Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos).
Irlanda		<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación y Ciencia (asesorado por el Consejo Nacional para el Currículum).

² Notas complementarias:

- En Austria no existe un currículum prescriptivo para Educación Preprimaria.
- En Bélgica (Comunidad flamenca) no existe un currículum oficial para Educación Preprimaria, pero sí existe un plan de trabajo (*werkplan*) o un plan de educación (*vormingsplan*).
- En Bélgica (Comunidad francófona) la *entidad organizadora de un centro* es la autoridad o figura natural o legal que asume la responsabilidad de dicho centro.

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE		ÓRGANOS DE DECISIÓN Y COMPETENCIAS
Italia		<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación (incluye la Secretaría para Guarderías): determina el currículum. • Profesores: eligen libros de texto y distribución de horas.
Luxemburgo		<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación Nacional, Formación Profesional y Deportes.
Países Bajos		<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. • Centros escolares: deciden cuándo y cuánto tiempo se dedica a cada materia, cumpliendo un mínimo de horas.
Portugal		<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación. • Centros escolares: pueden adaptar el currículum dentro de unos límites.
Reino Unido	Escocia	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Educación del Ejecutivo Escocés (incluye a los inspectores de centros).
	Inglaterra y Gales	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación y Empleo y Autoridades para Calificaciones y Currículum (QCA). • Autoridades educativas locales y órganos directivos de los centros: se encargan de la implantación y desarrollo del currículum.
	Irlanda del Norte	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo de Irlanda del Norte para Currículum, Exámenes y Evaluación: dicta las líneas curriculares. • Consejos escolares, en el ámbito regional, y órganos directivos de cada centro junto con los profesores: responsables de su cumplimiento y desarrollo.
Suecia		<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación. • Directores de los centros escolares y profesores: tienen competencias para realizar ciertas adaptaciones del currículum.

Fuente: elaboración CIDE a partir de *Eurybase 2001* y *Eurydice (2001): Cifras Clave de la Educación en Europa 2000*.

En Alemania, Reino Unido y Bélgica, cada Land, País y Comunidad lingüística, respectivamente, son responsables de la elaboración del currículum; en España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte determina las líneas básicas del currículum que establece cada Comunidad Autónoma dentro de su ámbito de competencia; en los Estados restantes (11), es el Ministerio de Educación, o un organismo dependiente de él, el que lo determina. En Dinamarca y Finlandia, aparecen otros ministerios implicados en la fijación del currículum para la etapa de Educación Preprimaria.

Las autoridades educativas locales aparecen implicadas en el desarrollo y cumplimiento del

currículum en Dinamarca, Finlandia y Reino Unido. En seis Estados, los órganos directivos de los centros escolares intervienen en las adaptaciones curriculares (Dinamarca, España, Finlandia, Países Bajos, Portugal y Suecia) y en tres (Alemania, Bélgica y Reino Unido) son responsables de su cumplimiento.

La enseñanza de la lectoescritura se desarrolla en la lengua o lenguas oficiales existentes en cada Estado; se establece normativa que garantiza que los niños reciben la enseñanza en su lengua materna cuando ésta es distinta de las lenguas oficiales, y por tanto que aprenden a leer y escribir en esta lengua (Cuadro 2).

CUADRO 2. Contexto escolar general. Lenguas oficiales, carácter y extensión

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE		LENGUAS OFICIALES Y EXTENSIÓN TERRITORIAL		LENGUA EN QUE SE INICIA LA LECTOESCRITURA
		ESTATALES	REGIONALES	
Alemania		Alemán	—	Alemán
Austria		Alemán	Esloveno, Húngaro y Croata	Alemán
Bélgica	Comunidad flamenca	Holandés	—	Holandés
	Comunidad francófona	Francés	—	Francés
Dinamarca		Danés	—	Danés
España		Castellano	Catalán, Gallego, Valenciano y Vasco	—
Finlandia		Finlandés y Sueco	—	Finlandés/Sueco
Francia		Francés	—	Francés
Grecia		Griego	—	Griego
Irlanda		Inglés e Irlandés	—	—
Italia		Italiano	Eslovaco, Francés, Alemán y Ladino	—
Luxemburgo		Luxemburgués, Francés y Alemán	—	Luxemburgués/Alemán
Países Bajos		Holandés	Frisón	Holandés
Portugal		Portugués	—	Portugués
Reino Unido	Escocia	Inglés	—	Inglés
	Inglaterra y Gales	Inglés	Galés	—
	Irlanda del Norte	Inglés	—	Inglés
Suecia		Sueco	—	Sueco

Fuente: elaboración CIDE a partir de Eurydice (2001): *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*.

3.2.2. Principales características de la Educación Preprimaria

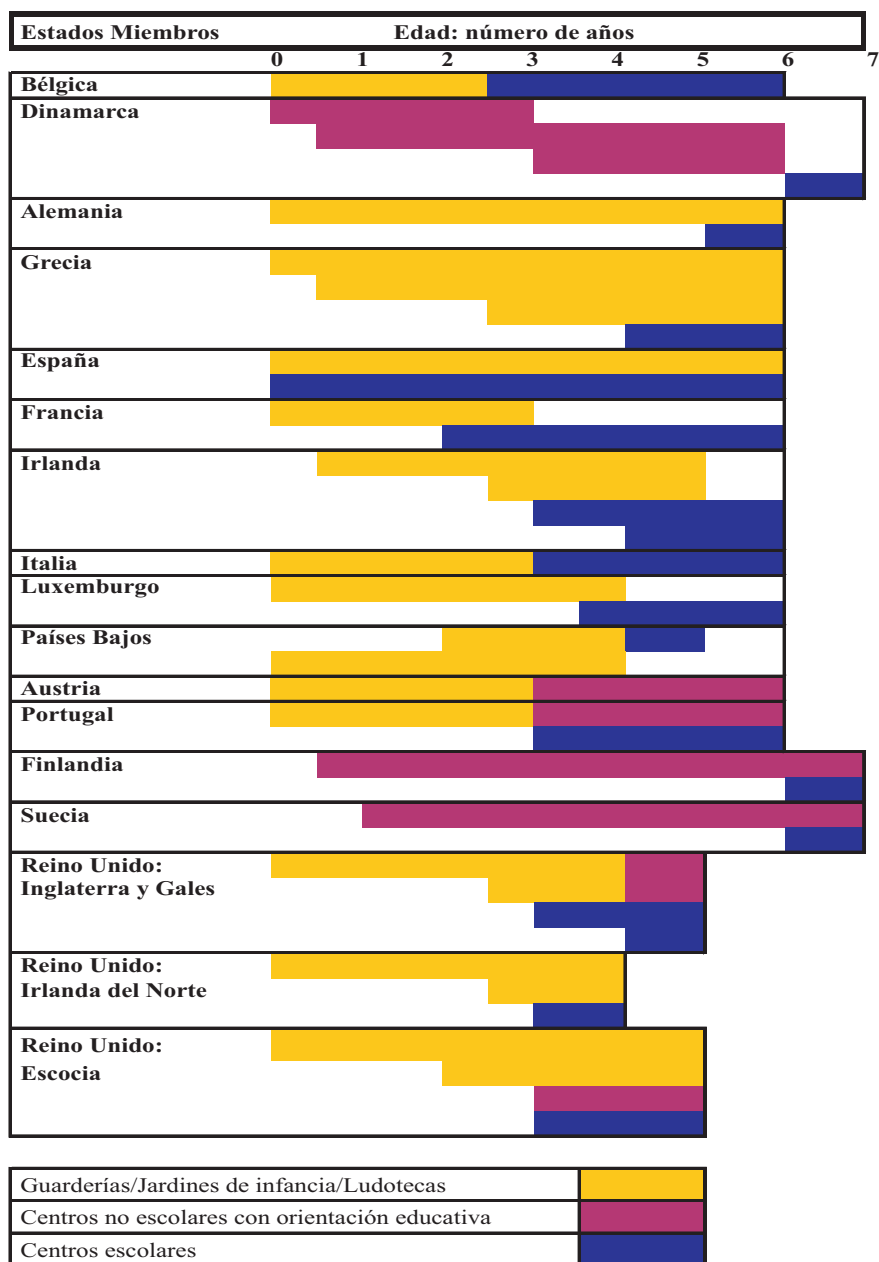
En Europa existen diversos centros donde

pueden asistir los niños antes de comenzar la Educación Primaria. En el Gráfico 1³ se presenta una descripción detallada de los mismos.

³ Notas complementarias

• Alemania: en dos Länder, las *Workklassen* acogen a niños de 5 años de edad que aún no han alcanzado la edad de escolarización obligatoria pero cuyos padres desean que reciban una preparación para la Educación Primaria. En siete Länder, las *Workklassen* admiten a niños que han alcanzado la edad de escolaridad obligatoria pero que no han alcanzado la madurez necesaria para comenzar la Educación Primaria.

GRÁFICO 1. Organización de los centros de Preprimaria, sector público y sector privado, en los Estados miembros de la UE, 1997-1998



Fuente: Eurydice (2001): *Cifras clave de la Educación en Europa 2000*

- Países Bajos: la *Basisonderwijs* es obligatoria a partir de los 5 años de edad, pero se admiten niños a partir de los 4 años.
- Suecia: la *Förskoleklass* es un centro escolar no obligatorio, que, desde el 1 de enero de 1998, ha reemplazado las actividades que anteriormente se organizaban para los niños de 6 años de edad.
- Reino Unido (Inglaterra y Gales e Irlanda del Norte): en abril de 1997, el Gobierno inició un plan para financiar un año completo de Educación Preprimaria, al menos a tiempo parcial, para todos los niños de 4 años de edad (de 3 y 4 años en Irlanda del Norte) en guarderías, jardines de infancia, centros infantiles, ludotecas y centros escolares privados.
- Reino Unido (Escocia): el Gobierno financia algunas guarderías y ludotecas para niños de 3 a 5 años; por tanto están sujetas a las mismas normas que las escuelas/clases infantiles.

La escolarización en esta etapa es de carácter voluntario en los Estados de la Unión Europea (en Luxemburgo los dos últimos años son obligatorios) y tiene una duración variable que depende sobre todo de la edad en que comienza la escolaridad obligatoria (Cuadro 4). En la gran mayoría de los Estados miembros, la etapa de Educación Preprimaria comienza antes de cum-

plirse el primer año de vida del niño: en cuatro Estados (Dinamarca, España, Francia y Grecia), desde el nacimiento; en ocho Estados (Alemania, Bélgica, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal y Reino Unido), comienza a los 3 meses y en Finlandia, a los 6 meses. En Austria y Suecia comienza cuando el niño cumple 1 año (Cuadro 3 y Gráfico 2).

CUADRO 3. Contexto escolar general. Datos sobre Educación Preprimaria ⁴

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE	DURACIÓN	CARÁCTER		EXISTENCIA DE OBJETIVOS	
		Educativo	Asistencial	Generales	Específicos
Alemania	3 meses-6 años	3-6 años	3 meses-3 años	Sí	Sí
Austria	1-6 años	3-6 años	1-3 años	Sí	No
Bélgica	3 meses-6 años	2,5-6 años	3 meses-2,5 años	Sí	Sí
Dinamarca	0-7 años	0-7 años	—	Sí	Sí
España	0-6 años	3 meses-6 años	0-6 años	Sí	Sí
Finlandia	6 meses-7 años	6 meses-7 años	—	Sí	Sí
Francia	0-6 años	2-6 años	0-3 años	Sí	Sí
Grecia	0-6 años	4-6 años	0-6 años	Sí	Sí
Irlanda	3 meses-6 años	3-6 años	3 meses-5 años	Sí	Sí
Italia	3 meses-6 años	3-6 años	3 meses-3 años	Sí	Sí
Luxemburgo	3 meses-6 años	3,5-6 años	3 meses-4 años	No	Sí
Países Bajos	3 meses-5 años	4-5 años	3 meses-4 años	No	Sí
Portugal	3 meses-6 años	3-6 años	3 meses-3 años	Sí	Sí
Reino Unido	Escocia	3 meses-5 años	3-5 años	No	Sí
	Inglaterra y Gales	3 meses-5 años	3-5 años	Sí	Sí
	Irlanda del Norte	3 meses-4 años	3-4 años	Sí	Sí
Suecia	1-7 años	1-7 años	—	Sí	Sí

Fuente: elaboración CIDE a partir de *Eurybase 2001* y Eurydice (2001): *Cifras Clave de la Educación en Europa 2000*.

⁴ Notas complementarias:

- Los objetivos generales son similares en todos los países: desarrollo, autonomía, responsabilidad, bienestar, confianza en sí mismo, ciudadanía, preparación para la vida escolar y estudios futuros, etc.
- Los objetivos específicos, en general se refieren a: desarrollo socio-afectivo, adaptación a la vida escolar, desarrollo físico, desarrollo de la capacidad intelectual, desarrollo de la creatividad y relación con el entorno.
- Luxemburgo es el único país de la UE en el que la Educación Preprimaria es obligatoria (a partir de los 4 años).

La escolarización Preprimaria en la Unión Europea puede tener una doble orientación, asistencial o educativa, en función del tipo y carácter de los objetivos que se plantea. Distintos establecimientos ofrecen *asistencia* a los niños en esta etapa (guarderías, jardines de infancia y ludotecas). En cuanto a los centros de *carácter educativo*, puede tratarse de centros escolares integrados dentro del sistema educativo, o bien de centros *no escolares* pero con una orientación educativa.

Según este criterio, pueden distinguirse tres modelos diferentes. En el primero, toda la oferta para la etapa infantil es de carácter educativo; es el caso de Dinamarca, Finlandia y Suecia. En el segundo, existe un tramo en el que la oferta es asistencial seguido de otro cuyo carácter es educativo; en este caso se encuentran Alemania, Austria, y Portugal (donde el cambio se da a los 3 años), Bélgica (cambia a los 2 años y medio), y Países Bajos (cambia a los 4 años). En el tercer modelo, la atención asistencial y la educativa coexisten en algún tramo de esta etapa; en cinco Estados se da este modelo: Francia (la oferta es paralela entre 2 y 3 años), Irlanda (paralela entre 3 y 5 años), Luxemburgo (paralela entre 3 años y medio y 4 años), Grecia (paralela entre 4 y 6 años), y Reino Unido (en Inglaterra y Gales e Irlanda del Norte es paralela entre 3 y 4 años, en Escocia entre 3 y 5 años). En España, la oferta asistencial y la educativa coinciden prácticamente a lo largo de todo el período de la escolarización Preprimaria. Lógicamente, en los dos últimos modelos, las prestaciones asistenciales tienen lugar al inicio del período y las educativas al finalizar el mismo.

Respecto a la **titulación** requerida a los **profesionales** que desempeñan su labor docente en centros de Educación Preprimaria, ésta se inscribe en la Educación Superior, siendo de nivel universitario en diez de los 15 Estados de la UE. En Bélgica, Dinamarca y Luxemburgo, aunque no se requiere nivel universitario, sí son necesarios estudios superiores. Alemania es el único Estado, junto con Austria, donde a los profesio-

nales de este nivel educativo no se les exigen estudios superiores. De hecho, en Alemania la formación del profesorado de Infantil se imparte exclusivamente en Secundaria superior; en Austria, ésta puede organizarse dentro de la Educación Secundaria superior o de la Educación Superior no universitaria.

La titulación depende del tipo de centro y de la inclusión o no de esta etapa en el sistema educativo: los profesionales responsables de la educación de los niños en *centros escolares* deben poseer un título especializado en Ciencias de la Educación. Existen también casos particulares: en Alemania, Austria y Portugal también se exige esta titulación a quienes trabajan en los *Kindergarten* y en los *Jardines de infancia*; en el Reino Unido, se recomienda la contratación de personal titulado en *centros no escolares*; y en Dinamarca, Finlandia y Suecia, todos los centros que acogen a niños pequeños contratan a profesionales titulados en Ciencias de la Educación.

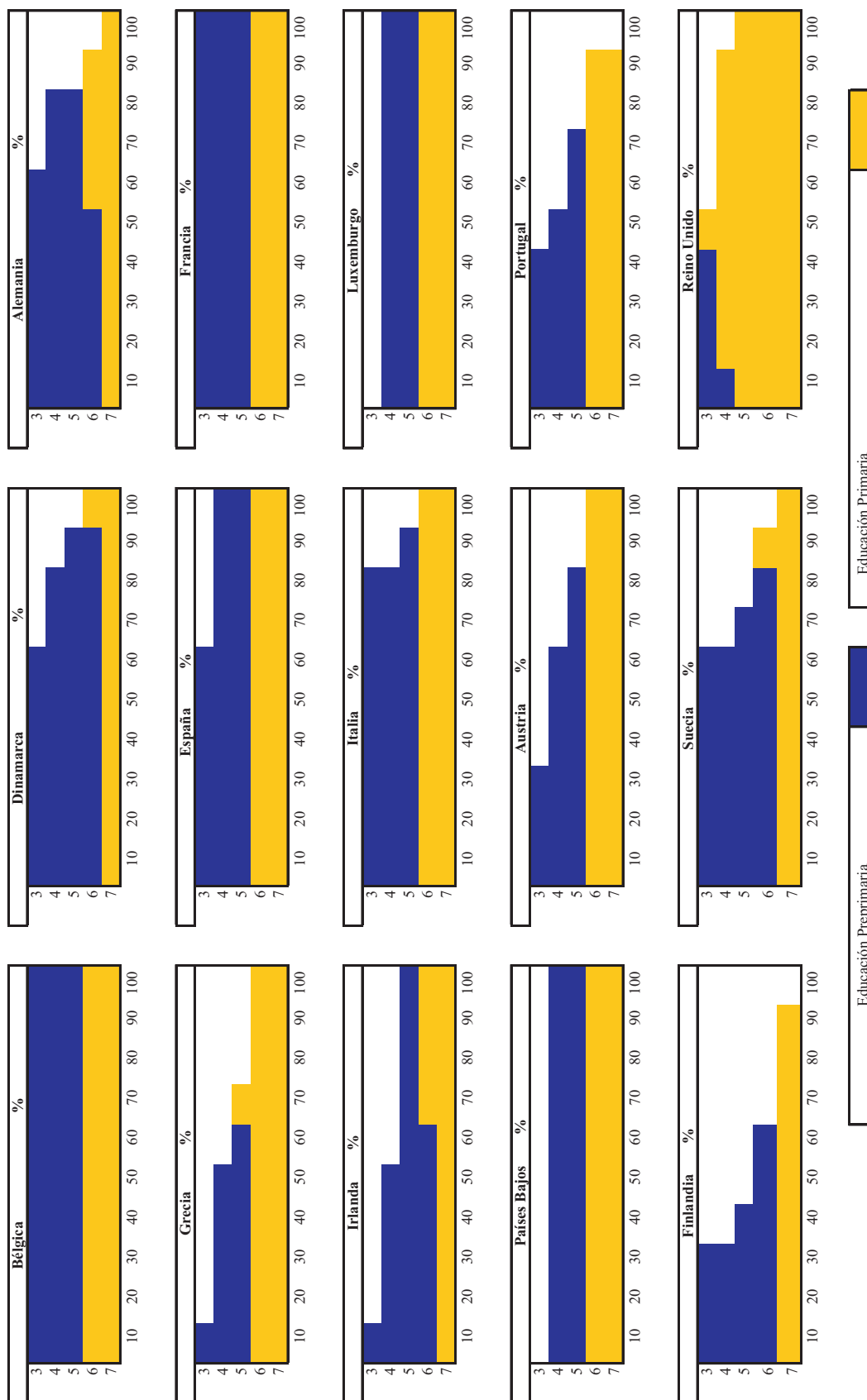
Para la Educación Preprimaria, la mayoría de los Estados —exceptuando Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido (Escocia)— establecen unos **objetivos generales**, muy similares en todos los casos, que hacen referencia a aspectos relacionados con el desarrollo del individuo, la autonomía, la confianza en sí mismo, la responsabilidad, el bienestar, la ciudadanía, la preparación para la vida escolar y los estudios futuros, entre otros. Prácticamente todos los Estados plantean además unos **objetivos específicos** que pueden clasificarse en seis categorías: desarrollo socio-afectivo, adaptación a la vida escolar, desarrollo físico, desarrollo de la capacidad intelectual, desarrollo de la creatividad y relación con el entorno.

Las **tasas de escolarización** a partir de los 3 años —cuando en la mayoría de los Estados comienza la etapa de Preprimaria de carácter educativo— indican que el porcentaje de población escolarizada aumenta de forma progresiva hasta el curso previo a la escolaridad obligatoria cuando, en general, se alcanzan los niveles de escolarización más altos (Gráfico 2) ⁵.

⁵ Notas complementarias:

- Grecia: sólo se incluye a los niños que asisten a las *nipiagogeia* (escuelas infantiles del sector público).
- Francia: 1997/98.

GRÁFICO 2. Índices de participación en centros de Preprimaria con orientación educativa y centros de educación Primaria en los Estados miembros de la Unión Europea, por edades, en porcentajes, 1996-1997



Fuente: Eurydice (2001): *Cifras clave de la Educación en Europa 2000.*

En unos Estados la tasa de escolarización es prácticamente del 100% ya desde los 3 años, tasa que se mantiene hasta el inicio de la escolaridad obligatoria; es el caso de Bélgica, Francia, Italia y Países Bajos. En otros, la tasa de escolarización a los 3 años se sitúa en torno al 60%: Alemania, Dinamarca, España y Suecia. Debe anotarse el bajo porcentaje de escolarización en Austria, con aproximadamente el 32%, y en Irlanda, donde apenas supera el 3%. El porcentaje de niños escolarizados en el año previo a la escolaridad obligatoria alcanza cifras elevadas (entre el 84% y el 100%) en el caso de Alemania, Dinamarca, Suecia, Austria, Irlanda y España; y porcentajes intermedios (entre el 59% y el 70%) en Finlandia, Grecia y Portugal.

3.2.3. Inicio de la escolaridad obligatoria y Educación Primaria

En once Estados, la Educación Primaria constituye un nivel independiente y dura, en la mayoría, seis años. La menor duración (cuatro años) corresponde a Alemania (la mayoría de los Länder) y Austria. En cuatro Estados (Dinamarca, Portugal, Finlandia y Suecia), la educación obligatoria se organiza en una estructura única y continua que no establece diferencias entre Educación Primaria y Secundaria inferior. Esta información se refleja en el Gráfico 3⁶, que muestra también la edad de los alumnos desde el

comienzo de la Educación Primaria obligatoria hasta el final de la Educación Primaria; en los Estados de estructura única, la información que se ofrece corresponde a los seis primeros años.

El comienzo de la escolaridad obligatoria en la Unión Europea oscila entre los 4 y 7 años de edad: en nueve de los 15 Estados que la integran (Alemania, Austria, Bélgica, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia y Portugal), la escolaridad obligatoria se inicia a los 6 años; los tres países nórdicos (Dinamarca, Finlandia y Suecia) fijan este inicio a los 7 años; y Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) junto con Países Bajos lo sitúan a los 5 años. Irlanda del Norte y Luxemburgo son los países donde antes comienza la escolaridad obligatoria, a los 4 años. En todos los casos este comienzo coincide a su vez con el inicio de la Educación Primaria, siendo Finlandia, los Países Bajos y Luxemburgo la excepción: los dos primeros porque inician la Primaria un año antes de hacerse obligatoria, y en Luxemburgo, porque la escolaridad obligatoria se inicia dos años antes que la Educación Primaria, en Preprimaria (Cuadro 4).

Los tres países nórdicos (Dinamarca, Finlandia y Suecia) junto con Portugal organizan la educación obligatoria en una estructura única y continua que no establece diferencias entre la Educación Primaria y la Secundaria inferior, y cuyo inicio y obligatoriedad coinciden.

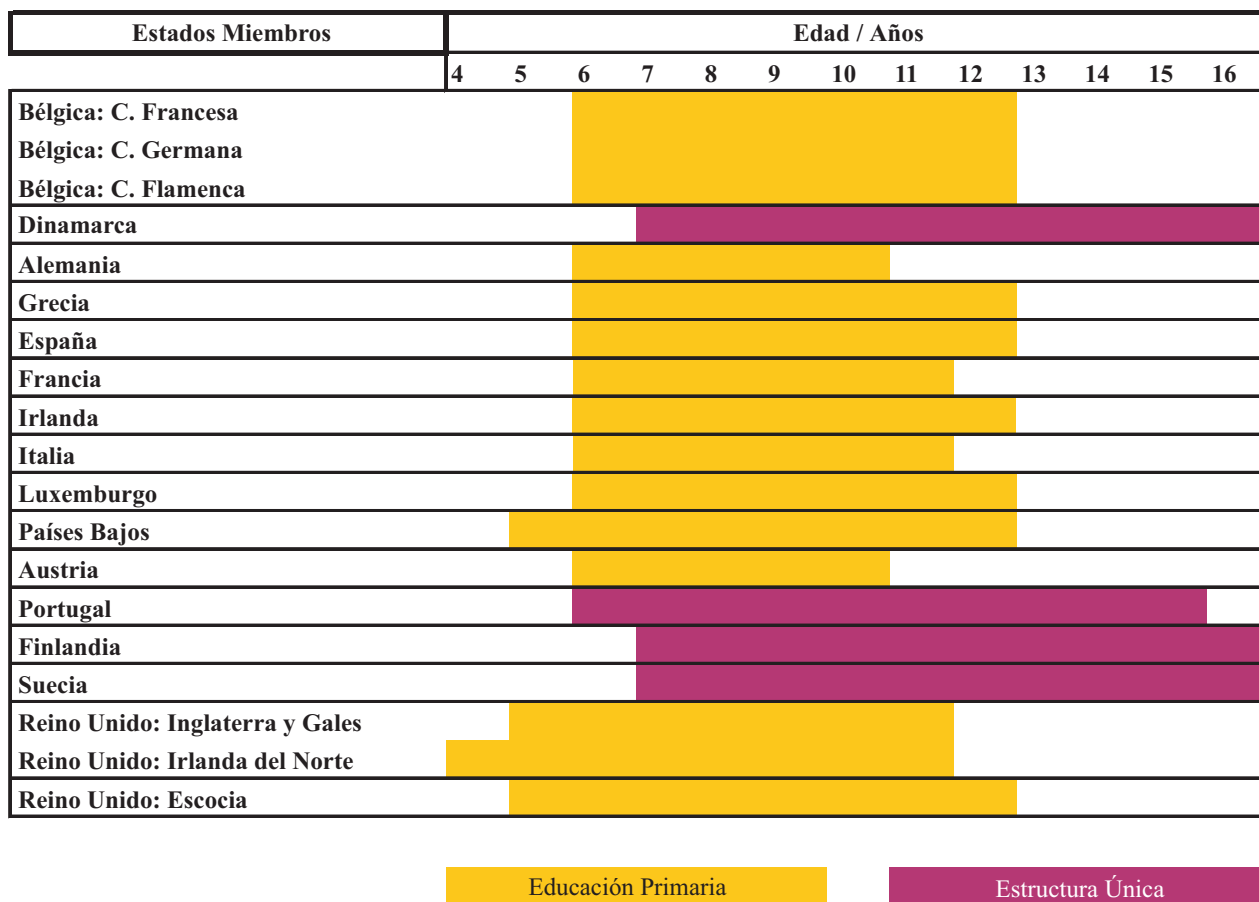
Se establece una relación entre el número de ciclos en que se organiza la Educación Primaria

- Irlanda: No se incluye a los alumnos que asisten a ciertos centros escolares privados.
- Luxemburgo: se ofrece la posibilidad de comenzar la Educación Preprimaria a los 3 años de edad desde el curso 1998/99.
- Países Bajos: los niños de 4 años asisten al año no obligatorio de *basisonderwijs*. La Educación Primaria obligatoria comienza a la edad de 5 años, pero en estadísticas internacionales, los niños de esta edad se incluyen en Preprimaria.
- Reino Unido: las cifras representan el conjunto del Reino Unido y no se pueden observar las diferencias entre las distintas regiones. Las cifras correspondientes a Educación Primaria incluyen las *reception classes* y a los niños de 4 años en Irlanda del Norte (la escolaridad obligatoria comienza a los 4 años de edad). Las cifras incluyen a alumnos de escuelas infantiles y de clases infantiles en centros de Educación Primaria.

⁶ Notas complementarias:

- Dinamarca: El término *folkeskole* sólo se usa para centros escolares dependientes de los municipios.
- Alemania: la *grundschule* dura 4 años en 14 *länder*. dura 6 años en Berlín y en Brandenburgo.
- Irlanda: La Educación Primaria se ofrece a partir de los 4 años de edad, cuando comienza la mayoría de los alumnos. La educación obligatoria comienza a los 6 años de edad.
- Países Bajos: La *Basisonderwijs* dura 8 años. La educación obligatoria comienza a la edad de 5 años. La mayoría de los niños comienza la *basisonderwijs* a la edad de 4 años. Los que empiezan a los 5 años de edad cursan 7 años de *basisonderwijs*.
- Finlandia: La división de la *Peruskoulu/Grundskola* en dos ciclos se abolió en 1999.
- Reino Unido (E): En algunas regiones de Inglaterra el sistema educativo se divide en tres niveles: *first schools*, *middle schools* y *high schools*. Los alumnos pasan de una *first school* a una *middle school* a los 8 ó 9 años de edad, y de una *middle school* a una *secondary school* a la edad de 12 ó 13 años.

GRÁFICO 3. Organización de la educación primaria obligatoria o de la estructura única en los Estados miembros de la Unión Europea, 1997-1998



Fuente: Eurydice (2001): *Cifras clave de la Educación en Europa 2000*.

y el inicio de la escolaridad obligatoria. En los Estados donde la etapa de Primaria consta de un solo ciclo —Alemania, Austria, Francia, Grecia, Luxemburgo y Reino Unido (Escocia)— la obligatoriedad coincide con el comienzo del mismo, a excepción de Luxemburgo, donde lo hace en el segundo ciclo de Preprimaria. En el caso de países donde la Educación Primaria se divide en dos ciclos —Francia, Italia, los Países Bajos y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)— el inicio de la escolaridad obligatoria tiene lugar junto con el primer ciclo, a excepción de los Países Bajos, donde coincide con el del segundo. Por último, sólo hay dos Estados, España y Bélgica, donde la Educación Primaria consta de tres ciclos, iniciándose la escolaridad obligatoria en el primer ciclo de dicha etapa.

El número total de **horas anuales de enseñanza en Primaria** —en el curso correspondiente a la edad de 7 años— varía considerablemente de un Estado a otro. Para una visión general, puede señalarse que el valor más bajo se encuentra en el Reino Unido (Irlanda del Norte), con 570 horas anuales de enseñanza, mientras que el valor más alto se encuentra en el Reino Unido (Escocia) con 950 horas. Para valorar adecuadamente este dato, resulta útil indicar que la media del número total de horas anuales de enseñanza en Educación Primaria en todos los países es de 774,64 horas. Tomando esta cifra media como referencia, se pueden identificar los seis casos que más se acercan a ella: Portugal, España, Reino Unido (Inglaterra y Gales), Francia, Bélgica francófona, y Bélgica flamenca. Es

CUADRO 4. Contexto escolar general. Escolaridad obligatoria y educación primaria

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE	COMIENZO ESCOLARIDAD OBLIGATORIA		EDUCACIÓN PRIMARIA	
	EDAD DE INICIO	NIVEL/CICLO	EDAD DE INICIO	N.º DE CICLOS
R.U. Irlanda del Norte	4	Primaria 1.º	4	Dos
Luxemburgo	4	Preprimaria 2.º	6	Uno
Países Bajos	5	Primaria 2.º	4	Dos
R.U. Escocia	5	Primaria 1.º	5	Uno
R.U. Inglaterra y Gales	5	Primaria 1.º	5	Dos
Alemania	6	Primaria 1.º	6	Uno
Austria	6	Primaria 1.º	6	Uno
Bélgica	6	Primaria 1.º	6	Tres
España	6	Primaria 1.º	6	Tres
Francia	6	Primaria 1.º	6	Dos
Grecia	6	Primaria 1.º	6	Uno
Irlanda	6	Primaria 1.º	6	Uno
Italia	6	Primaria 1.º	6	Dos
Portugal	6	Estructura única 1.º	6	—
Dinamarca	7	Estructura única 1.º	7	—
Finlandia	7	Estructura única 1.º	7	—
Suecia	7	Estructura única 1.º	7	—

Fuente: Elaboración CIDE a partir de Eurydice (2001): *Cifras Clave de la Educación en Europa 2000*.

interesante observar que la mayor parte de los países —incluidos los anteriormente citados— superan la cifra media mencionada (Cuadro 5).

La diferencia entre los distintos Estados en el número de horas que dedican a la enseñanza de la lengua materna a los 7 años es todavía mayor que la diferencia anteriormente citada para el total de horas anuales dedicadas a la enseñanza. La media de horas dedicadas a la enseñanza de la lengua materna es de 200,33 horas. Los tres casos que más se acercan a esta media son: Austria, España y Grecia. La variabilidad observada entre un país y otro queda reflejada en el porcentaje que el número de horas dedicadas a la enseñanza de la lengua materna representa con respecto al total de horas de enseñanza en Educación Primaria. De este modo, el porcentaje más alto corresponde a Dinamarca (45%). Nuevamente, hallar la media de este dato puede ayudar a dilucidar la importancia que, globalmente, ocupa esta materia en los Estados de la Unión Europea en una edad clave para el aprendizaje lectoescritor. Esta

media se encuentra en el 27%, siendo Alemania, España y Finlandia los Estados más próximos a ella.

En cualquier caso, no deja de ser significativo el hecho de que la asignatura de *Lengua materna* sea la que mayor porcentaje de horas anuales de enseñanza ocupa en los planes de estudio. Excepciones a esta tendencia general serían los casos de Italia, Luxemburgo y Reino Unido (Escocia): en Italia el porcentaje de tiempo dedicado a la *Lengua materna* es inferior al de *Ciencias Humanas y Naturales* e igual al de *Actividades Artísticas*; en el caso de Luxemburgo es inferior al porcentaje del resto de asignaturas, y en el Reino Unido (Escocia) es inferior al porcentaje representado por *Ciencias Humanas y Naturales* e igual a los de *Matemáticas* y *Actividades Artísticas*.

Finalmente —y sin tener en cuenta la asignatura *Lenguas extranjeras* debido a que no se dispone de información de todos los países— puede establecerse una jerarquía entre las asignaturas

CUADRO 5. Contexto escolar general
Educación Primaria: horas lectivas, por materias, y titulación de los profesionales⁷

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE	Lengua materna		Matemáticas		Ciencias humanas y naturales		Deportes		Actividades artísticas		Religión y ética		Total (100%)	Profesionales	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		Titulación	Actividad
Alemania	152	25	138	22	80	13	75	12	02	17	55	9	615	Nivel universitario	Un profesor por clase
Austria	210	33	120	19	90	14	60	10	90	14	60	10	630	Estudios superiores no universitarios	Un profesor por clase más especialistas en algunas materias
Bélgica	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	849	Estudios superiores no universitarios	Un profesor por clase más especialistas en algunas materias
	272	32	153	18	110	13	59	7	136	16	59	7	848	Estudios superiores no universitarios	Profesores especialistas
Dinamarca	270	45	120	20	30	5	30	5	60	10	60	10	600	Nivel universitario	Un profesor por clase más especialistas en algunas materias
España	175	22	87	11	87	11	70	9	70	9	52	6	810	Nivel universitario	Un profesor por clase
Finlandia	152	24	105	17	86	14	57	9	95	15	38	6	628	Nivel universitario	Un profesor por clase

⁷ Notas complementarias:

- Los datos son del curso correspondiente a la edad de 7 años.
- No se dispone de información por materias de Bélgica (Comunidad flamenca), Países Bajos, Portugal y Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte).
- España: se indica el número de horas obligatorias para las enseñanzas mínimas del área de Lengua Castellana y Literaria en todo el Estado. El número de horas obligatorias para las enseñanzas mínimas de las distintas áreas suponen el 55% del horario para las Comunidades Autónomas con otra lengua oficial distinta del castellano y el 65% para el resto (de forma que esa diferencia del 10% ha de dedicarse a la enseñanza de dicha lengua). El horario restante (35% y 45 %, respectivamente) es fijado por cada una de las Comunidades Autónomas.
- Reino Unido (Inglaterra): no se dispone de información para cada asignatura. En septiembre de 1998, se introdujo una hora diaria de lectura y escritura. A partir de septiembre de 1999 a esta medida se añadió una sesión diaria de aritmética de entre 45 y 60 minutos. Cada una representa aproximadamente un 20 % del horario lectivo total (basado en las cifras recopiladas en 1996: 836 horas para los niños de 7 años y 912 horas para los de 10 años).
- Suecia: Los centros tienen libertad para decidir cuándo introducir una materia y cómo distribuir las horas lectivas a lo largo de los 9 cursos de la *grundskola*, siempre que los alumnos alcancen ciertos objetivos al final del 5º y 9º cursos.

3. LECTURA Y ESCRITURA: ANÁLISIS COMPARADO

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE	Lengua materna		Matemáticas		Ciencias humanas y naturales		Deportes		Actividades artísticas		Religión y ética		Total (100%)	Profesionales	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		Titulación	Actividad
Francia	293	35	163	19	130	15	98	11	98	11	—	—	846	Nivel universitario	Coexistencia de varias modalidades
Grecia	236	36	131	20	83	13	52	8	105	16	22	3	629	Nivel universitario	Un profesor por clase más especialistas en algunas materias
Irlanda	342	40	145	17	94	11	43	5	137	16	94	11	854	Nivel universitario	Un profesor por clase
Italia	121	13	90	10	149	17	60	7	119	13	60	7	900	Nivel universitario	Un profesor por clase más especialistas en algunas materias
Luxemburgo	38	4	187	20	92	10	92	10	92	10	92	10	936	Estudios superiores no universitarios	Un profesor por clase más especialistas en algunas materias
Países Bajos	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	880	Nivel universitario	Coexistencia de varias modalidades
Portugal	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	788	Nivel universitario	Coexistencia de varias modalidades
Reino Unido	143	15	143	15	237	25	—	—	143	15	95	10	950	Nivel universitario	Un profesor por clase más especialistas en algunas materias
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	836	Nivel universitario	Un profesor por clase
Suecia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	570	Nivel universitario	Un profesor por clase
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	Nivel universitario	Coexistencia de varias modalidades

Fuente: elaboración CIDE a partir de Eurydice (2001): *Cifras clave de la Educación en Europa 2000*.

según el porcentaje de horas que cada una de ellas representa con respecto al total y, consecuentemente, la importancia relativa que se le concede en los diferentes planes de estudios: el resultado sería, por orden de mayor a menor porcentaje de horas dedicada a cada una, el siguiente: *Lengua materna, Matemáticas, Ciencias Humanas y Naturales, Actividades Artísticas, Deportes y Religión y Ética*.

En lo que se refiere a la **titulación de los profesionales**, se han tenido en cuenta dos aspectos fundamentales: el nivel educativo de la titulación y el carácter *generalista* o *especializado* de la actividad del profesional titulado. Para el primer aspecto se han manejado tres categorías: *nivel universitario, estudios superiores no universitarios y estudios no superiores*. Y para el segundo, cuatro: *un profesor por clase, un profesor por clase que comparte la tarea docente con especialistas en áreas específicas, profesores especialistas por materias y coexistencia de varias modalidades*.

Comenzando por la titulación de los profesionales, lo más frecuente es que sea de nivel universitario, lo que ocurre en un total de 12 Estados. El nivel de estudios superiores no universitarios es requisito en tres países (Austria, Bélgica y Luxemburgo). En cuanto al carácter de la enseñanza, lo más frecuente es que exista un profesor por clase, que comparte la tarea docente con especialistas en áreas específicas. Esto ocurre en siete países, entre los que se encuentran los tres con más horas anuales de enseñanza: Reino Unido (Escocia), Luxemburgo e Italia; en esta modalidad, el nivel de estudios de los profesionales varía según el país de que se trate, incluyendo las tres categorías. En otros cinco países, la enseñanza es de carácter generalista, y en el resto coexisten distintas modalidades; en ambos casos la titulación del profesional es universitaria.

Con objeto de facilitar el análisis de los **objetivos** planteados durante la Educación Primaria, éstos se han dividido en cuatro categorías: *Desarrollo integral de la persona, Interacción con el entorno, Proporcionar instrumentos básicos para la formación y Preparar para el acceso a secundaria*. Partiendo de esta clasificación, el objetivo propuesto por la mayor parte de los paí-

ses es el *Desarrollo integral de la persona*. El siguiente objetivo, en cuanto a número de países que lo contemplan, es *Proporcionar instrumentos básicos para la formación*, seguido de *Interacción con el entorno* y *Preparar para el acceso a secundaria*, planteado por Alemania, Austria y Grecia (Cuadro 6).

3.3. REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIÓN EUROPEA

Se trata, a continuación, de conocer qué normas regulan la enseñanza de la lectura y la escritura en los diferentes Estados de la Unión Europea.

Se consideran tres etapas en este proceso de enseñanza-aprendizaje. En la primera, las actividades se orientan a introducir a los niños en el mundo de la lectoescritura, tradicionalmente se han calificado como actividades de *prelectura* y *preescritura*; la segunda corresponde a la enseñanza *formal* de la lectoescritura; la tercera viene determinada por el momento en que se han adquirido las competencias básicas en lectura y escritura.

Con relación a estas tres etapas, se indican distintas características de las normas que regulan sus objetivos y actividades: el *ámbito* (estatal, regional y/o local), el *carácter* (prescriptivo u orientativo); el tramo de edad y el nivel educativo en que se desarrollan; el número de horas establecidas destinadas a esta enseñanza (en la segunda etapa); y la existencia de evaluaciones de carácter externo (en la tercera etapa). Esta información se completa con otra relativa a los objetivos concretos que se plantean en cada etapa, los criterios de evaluación y las medidas que se adoptan para atender a una población escolar diversa y/o con dificultades en este ámbito (Cuadros 7 a 10).

3.3.1. Primera etapa: introducción

En un grupo importante de Estados miembros de la Unión Europea (nueve) existen documentos oficiales que establecen objetivos para esta fase; estos documentos son en siete casos de ámbito

CUADRO 6. Contexto escolar general. Educación Primaria: objetivos generales ⁸

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE		Desarrollo integral de la persona	Interacción con el entorno	Proporcionar instrumentos básicos para la formación	Preparar para el acceso a secundaria
Alemania					
Austria					
Bélgica	Comunidad flamenca				
	Comunidad francófona				
Dinamarca					
España					
Finlandia					
Francia					
Grecia					
Irlanda					
Italia					
Luxemburgo					
Países Bajos					
Portugal					
Reino Unido	Escocia				
	Inglaterra y Gales				
	Irlanda del Norte				
Suecia					

Fuente: elaboración CIDE a partir de *Eurybase 2001*.

estatal: Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal y Reino Unido; dichos documentos son *orientativos* en la mayoría de los casos y *prescriptivos* sólo en los Países Bajos. En España y Grecia existen documentos en distintos niveles: estatal y regional en España, en el primer nivel *orientativos* y en el segundo *prescriptivos*; y estatal, regional y local en Grecia, donde, a la inversa, los dos primeros niveles son pres-

criptivos. En Finlandia los documentos son locales y orientativos (Cuadro 7).

El inicio de las actividades de preparación a la lectoescritura está determinado oficialmente en ocho Estados; no está regulado en Alemania, Irlanda y Suecia. En el Reino Unido, está reglado en Escocia y no se contempla en Inglaterra y Gales e Irlanda del Norte. En seis casos las normas son de ámbito estatal, distribuyéndose práctica-

⁸ Notas complementarias:

- Desarrollo integral de la persona: comprende desarrollo físico, intelectual, espiritual, moral y cultural.
- Interacción con el entorno: hace referencia al entorno social, cultural y natural.
- Proporcionar instrumentos básicos para la formación: comprende expresión oral y escrita, lectura y cálculo.

CUADRO 7. Enseñanza de la lectoescritura en la Unión Europea: Regulación de objetivos y actividades de prelectura y preescritura⁹

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE	Existen documentos oficiales que establecen objetivos		Existen documentos oficiales que regulan el inicio de las actividades		Inicio actividades
	Sí	No	Sí	No	Edad/Nivel
	Ámbito/Carácter		Ámbito/Carácter		
Alemania		X		X	3-6 años/Preprimaria
Austria	—	—	—	—	Primer curso Primaria
Bélgica: Comunidades flamencas y francófona	—	—	—	—	2-5 años/Preprimaria
Dinamarca	—	—	—	—	3 años/Preprimaria
España	Estatal/Orientativo Regional/Prescriptivo		Estatal/Orientativo Regional/Prescriptivo		3 años/Preprimaria
Finlandia	Local/Orientativo		Local/Orientativo		Preprimaria
Francia	Estatal		Estatal		3 años/Preprimaria
Grecia	Estatal/Prescriptivo Regional/Prescriptivo Local/Orientativo		Estatal/Prescriptivo Regional/Prescriptivo Local/Prescriptivo		4 años/Preprimaria
Irlanda	Estatal/Orientativo			X	3-6 años/Preprimaria
Italia	Estatal/Orientativo		Estatal/Orientativo		4-5 años/Preprimaria
Luxemburgo	Estatal		Estatal		4 años/Preprimaria
Países Bajos	Estatal/Prescriptivo		Estatal/Prescriptivo		3-6 años/Preprimaria
Portugal	Estatal/Orientativo		Estatal/Prescriptivo		3 años/Preprimaria
Reino Unido	Escocia	Regional/Orientativo	Regional/Orientativo		3-5 años/Preprimaria
	Inglaterra y Gales			X	3-4 años/Preprimaria
	Irlanda del Norte			X	—
Suecia		X		X	—

Fuente: elaboración CIDE a partir de los cuestionarios cumplimentados por las Unidades de Eurydice de cada país (2001).

mente por igual el carácter orientativo o prescriptivo. Como sucedía con los objetivos planteados, el inicio de las actividades se regula en dos niveles en España (estatal orientativo y regional prescriptivo), y en tres en Grecia (esta vez

prescriptivos). En Finlandia los documentos oficiales vuelven a ser locales y orientativos.

En el Reino Unido (Inglaterra), en la etapa base (*foundation stage*), que va de los 3 años hasta el final del primer año de Primaria, se tra-

⁹ La información de Bélgica, Dinamarca y Francia se ha obtenido de la *Eurybase 2001*.

baja con objetivos de aprendizaje *temprano* que establecen los logros que deben alcanzar la mayoría de los niños al finalizar dicha etapa (alrededor de los 5 años). Conviene señalar que entre los seis objetivos que existen para el aprendizaje temprano, uno de ellos está relacionado con «la comunicación, el lenguaje y la alfabetización».

En el Reino Unido (Gales), las instituciones educativas encargadas de la Educación Preprimaria deben trabajar por los «resultados deseables del aprendizaje infantil antes de la edad escolar obligatoria», que cubren áreas similares a las que aparecen en el currículum para Inglaterra, e incluyen «lengua, alfabetización y habilidades comunicativas». Este currículum estipula que a la edad de 5 años los niños deben haber tenido experiencias que les permitan familiarizarse con la lectoescritura (manejo de libros, etc.).

En Suecia, las principales decisiones relativas al desarrollo de las actividades de prelectura y preescritura están descentralizadas a nivel local (municipalidades y colegios). En los centros que acogen a niños de 1 a 5 años se realizan actividades de introducción a la lectoescritura que no están determinadas con carácter oficial. A la edad de 6 años, la mayoría de los niños asisten a clases de Educación Infantil (durante un año completo previo al comienzo de la educación obligatoria), donde tienen también lugar actividades de introducción a la lectoescritura. Son los centros escolares los que deciden el contenido de las actividades y los métodos.

Las actividades de preparación a la lectoescritura tienen lugar prácticamente en todos los Estados en el nivel educativo que corresponde a la Educación Preprimaria, y que suele coincidir con el tramo de edad que este nivel abarque en cada uno, oscilando entre los 2-3 y los 4-6 años de edad.

Un ejemplo del carácter que se adjudica a esta etapa en relación con el aprendizaje lectoescritor se encuentra en el caso de Finlandia, donde —según la respuesta dada al cuestionario por la Unidad finlandesa de Eurydice— en el currículum mínimo que se establece se indica que: «La Educación Infantil creará las bases para aprender a leer y escribir. La base para que comience la alfabetización consiste en que los niños ya hayan escuchado y hablado, que las personas hayan dis-

cutido con ellos y que hayan hecho preguntas y recibido respuestas... Las experiencias y habilidades tempranas de los niños forman la base del proceso del aprendizaje de la lectoescritura en la Educación Infantil... El objetivo será inspirar y aumentar el interés del niño en la observación y exploración del lenguaje escrito y hablado».

3.3.2. Segunda etapa: enseñanza de la lectura y la escritura

Todos los Estados miembros de la Unión Europea regulan oficialmente el inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura, regulación establecida para todo el Estado en nueve de los 15: España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia, y que tiene carácter orientativo sólo en Irlanda, Portugal y Reino Unido (Escocia), siendo prescriptiva para el resto. Austria, Bélgica (Comunidad flamenca) y Luxemburgo no especifican el nivel y el carácter de las normas que se fijan; y de Dinamarca no se dispone de información (Cuadro 8).

El Ministerio de Educación Estatal es, prácticamente en todos los casos, el responsable de la elaboración del currículum; también aquellos con competencias en los niveles regionales y/o locales disponen de un currículum base como referente. España y Grecia tienen además normativa oficial a otros niveles: España, en el ámbito de las Comunidades Autónomas, que es en parte norma y en parte recomendación; Grecia, de ámbito regional y local y en los dos casos prescriptiva. Alemania sólo establece normas en el ámbito de cada Land y Bélgica (Comunidad francófona) en el de la Comunidad lingüística. En Finlandia, estas actividades se regulan únicamente en el nivel local y con carácter orientativo. Francia y Suecia no especifican si las regulaciones de sus actividades de lectoescritura tienen carácter orientativo o no.

En la mayoría de los Estados de la Unión Europea el inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura coincide con el comienzo de la Educación Primaria y, a su vez, con el de la escolaridad obligatoria. Cinco casos presentan alguna particularidad: Finlandia, Francia, Irlanda, Luxemburgo y los Países Bajos.

CUADRO 8. Enseñanza de la lectoescritura en la Unión Europea
Regulación del inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura ¹⁰

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE		Documentos oficiales que regulan el inicio de la enseñanza de lectura y escritura	Inicio de la enseñanza	Existe normativa que determina nº mínimo de horas anuales destinadas a esta enseñanza	
		Ámbito/Carácter	Edad/Nivel educativo	Sí	No
				Ámbito/Carácter	
Alemania		Regional/Prescriptivo		Regional	
Austria		—	6 años/Primaria	—	—
Bélgica	Comunidad flamenca	—	6 años/Primaria		X
	Comunidad francófona	Regional	6 años/Primaria	—	—
Dinamarca		—	7 años/Primaria	Estatal/Orientativo Local/Orientativo	
España		Estatal/Prescriptivo Regional/Prescriptivo y Orientativo	6 años/Primaria	Estatal/Prescriptivo Regional/Prescriptivo	
Finlandia		Local/Orientativo	7 años/Educación Obligatoria	Local/Prescriptivo	
Francia		—	5-6 años/Infantil	Estatal	
Grecia		Estatal/Prescriptivo Regional/Prescriptivo Local/Prescriptivo	6 años/Primaria	Estatal/Prescriptivo Regional/Prescriptivo Local/Prescriptivo	
Irlanda		Estatal/Orientativo	5 años/Primaria	Estatal/Orientativo	
Italia		Estatal/Prescriptivo	6 años/Primaria		X
Luxemburgo		—	6 años/Primaria	Estatal	
Países Bajos		Estatal/Prescriptivo	6 años/Primaria		X
Portugal		Estatal/Orientativo	6 años/Primaria		X
Reino Unido	Escocia	Regional/Orientativo	5 años/Primaria	Regional/Orientativo	
	Inglaterra y Gales	Regional/Prescriptivo	5 años/Primaria	Regional/Prescriptivo	X (Gales)
	Irlanda del Norte		4 años/Primaria		X
Suecia		Estatal	7 años/Educación Obligatoria		X

Fuente: elaboración CIDE a partir de los cuestionarios cumplimentados por las Unidades de Eurydice de cada país (2001).

¹⁰ La información de Bélgica, Dinamarca y Francia se ha obtenido de la *Eurybase 2001*.

En Finlandia, donde se indica que las habilidades lectoescritoras se adquieren a lo largo de la escuela comprensiva, las actividades se introducen un año después de haberse iniciado la Educación Primaria, coincidiendo con el inicio de la escolaridad obligatoria.

En Francia, pueden comenzar durante el último año de Preprimaria, cuando el niño tiene 5 años de edad, es decir, un año antes de que comience la Educación Primaria, que también coincide con la escolaridad obligatoria. En Irlanda, el currículum revisado, que entró en vigor en septiembre de 2000, recomienda retrasar la enseñanza formal de la lectura hasta que los alumnos lleven un año escolarizados; así, las actividades durante ese primer año de escolarización responden más a un programa de preparación, que desarrolle en los alumnos los conceptos de caracteres, vocabulario visual y conciencia fonética. Respecto a Luxemburgo, el inicio de la lectoescritura coincide con el de la Educación Primaria, o sea, dos años después de la escolaridad obligatoria; y en cuanto a los Países Bajos, estas actividades se inician tras un año de escolaridad obligatoria y dos de Educación Primaria.

En definitiva, el inicio de la enseñanza sistemática, específica, de la lectura y la escritura en la Unión Europea coincide con la Educación Primaria y, de forma mayoritaria, con el primer ciclo de este nivel educativo.

Con relación al número de horas que debe destinarse a la enseñanza de la lengua materna (ámbito en el que se produce la enseñanza de la lectura y la escritura), la situación es diversa. Existe un núcleo importante de casos en los que se establece una normativa estatal, que puede ser exclusiva (Francia, Irlanda y Luxemburgo), o comparada con otros ámbitos: regional (España), regional y local (Grecia), y local (Dinamarca y Finlandia). En Alemania, Bélgica (Comunidad francófona) y Reino Unido (Escocia e Inglaterra), la normativa se establece en el ámbito regional. Aunque en la mayoría de los casos la norma es prescriptiva, no existe relación entre este carácter y el nivel en el que se establece. No existe ninguna regulación oficial en Bélgica (Comunidad flamenca), Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte) y Suecia, siendo los profesores o los órganos directi-

vos del centro escolar los que establecen y distribuyen el número de horas que corresponden a todas las materias. Aún así, en la Comunidad flamenca de Bélgica, el Departamento de Inspección Educativa puede recomendar una distribución del horario alternativa si los resultados por ellos evaluados no coinciden con los objetivos establecidos por el Ministerio.

3.3.3. Tercera etapa: adquisición de las competencias básicas en lectura y escritura

La gran mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea determinan oficialmente la edad y el ciclo o nivel educativo en los que las competencias básicas en lectoescritura han de haberse adquirido (se exceptúan Irlanda y los Países Bajos). En cinco Estados se regula en el ámbito estatal (Francia, Italia, Luxemburgo, Portugal y Suecia), en dos Estados en el regional (Alemania y Reino Unido), y en Finlandia se establece localmente. El carácter de la normativa es prescriptivo de forma mayoritaria, menos en Italia y Escocia donde sirve de orientación (en Francia y Luxemburgo este dato no se especifica). En otros casos las normas se establecen en distintos niveles administrativos: en España existe normativa de ámbito estatal y en el de las Comunidades Autónomas, en parte prescriptiva y en parte orientativa; y en Grecia se dictan normas de carácter prescriptivo en los ámbitos estatal, regional y local (Cuadro 9).

En general, en toda la Unión Europea se considera que entre los ocho y diez años la lectura y la escritura deben servir ya como *instrumentos para aprender*. Francia, Luxemburgo, Italia, Inglaterra, Gales y Escocia consideran que a los 7-8 años deben haberse adquirido las competencias básicas en lectura y escritura. Alemania, Austria, España, Irlanda y Portugal amplían ese momento hasta los 9-10 años, y la Comunidad flamenca de Bélgica hasta los 11 años.

En todo caso, las competencias básicas en lectura y escritura para todos los miembros de la Unión se adquieren durante los primeros años de la Educación Primaria o en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria en aquellos Estados en

CUADRO 9. Enseñanza de la lectoescritura en la Unión Europea
Finalización del proceso de adquisición de las competencias básicas en lectura y escritura ¹¹

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE	Existen documentos oficiales que determinan nivel y/o ciclo en que deben haberse adquirido		Adquisición de competencias básicas: Lectura y escritura como instrumentos para el aprendizaje	Existen evaluaciones de carácter externo		
	Sí	No		Sí		No
	Ámbito/Carácter		Edad/Nivel/Ciclo	Edad	Nivel/Ciclo	
Alemania	Regional/Prescriptivo		8-10 años Primaria (3º y 4º cursos)			X
Austria*	—	—	Primaria (2º curso)	—	—	—
Bélgica	Comunidad flamenca	—	11 años Final Primaria			X
	Comunidad francófona	—	—	6-8	Primaria/1	
Dinamarca	—	—	—	—	—	—
España	Estatal/Prescriptivo Regional/Prescriptivo		8-9 años Primaria (2)			X
Finlandia	Local/Prescriptivo		Educación obligatoria (1)	Decisión que se toma en el ámbito local		
Francia	Estatal		8 años Primaria (1º y 2º cursos)	8	Primaria/2	
Grecia	Estatal/Prescriptivo Regional/Prescriptivo Local/Prescriptivo		Primaria (final 1º ciclo)	Evaluación continua/evaluación externa		
Irlanda		X	9 años Primaria (final 4º curso)			X
Italia	Estatal/Orientativo		7 años Primaria	11	Primaria/2	
Luxemburgo	Estatal		7-8 años Primaria	6-8 6-12	1º y 2º Primaria. Todo Primaria	X
Países Bajos		X	Primaria	—	—	—
Portugal	Estatal/Orientativo		10 años Educación obligatoria (1º ciclo 4º curso)			X

¹¹ La información de Bélgica, Dinamarca y Francia se ha obtenido de la *Eurybase 2001*.

ESTADOS MIEMBROS DE LA UE		Existen documentos oficiales que determinan nivel y/o ciclo en que deben haberse adquirido		Adquisición de competencias básicas: Lectura y escritura como instrumentos para el aprendizaje	Existen evaluaciones de carácter externo		
		Sí	No		Sí		No
		Ámbito/Carácter		Edad/Nivel/Ciclo	Edad	Nivel/Ciclo	
Reino Unido	Escocia	Regional/Orientativo		7-8 años Primaria (4.º curso)		En cinco niveles	
	Inglatera y Gales	Regional/Prescriptivo		7 años Primaria	7-11-14	Primaria, Secundaria	
	Irlanda del Norte			—	11-14	Primaria, Secundaria Inferior	
Suecia		Estatal/Prescriptivo		Educación obligatoria	12-16	Educación obligatoria	

Fuente: elaboración CIDE a partir de los cuestionarios cumplimentados por las Unidades de Eurydice de cada país (2001).

que ésta se organiza en una estructura única y continua, casos de Finlandia, Portugal o Suecia.

En dos tercios de los Estados de la UE se plantea alguna evaluación de carácter externo, establecida por la Administración, para medir los resultados de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. En unos casos, la evaluación se establece en torno a los 8 años (Comunidad francófona de Bélgica, Francia, y Luxemburgo), y en otros se lleva a cabo cuando los alumnos tienen 11 o más años (Italia, Irlanda del Norte y Suecia).

En Suecia, se dispone de tests de diagnóstico, no obligatorios, que los centros pueden utilizar en segundo curso (a la edad de 9 años); pueden también participar en los exámenes nacionales que tienen lugar en quinto curso (a la edad de 12 años), que tampoco tienen carácter obligatorio.

En el Reino Unido se establecen este tipo de evaluaciones en varios niveles a lo largo de la educación tanto Primaria como Secundaria, destacando el caso de Escocia, que incluye evaluaciones externas en cinco etapas del currículum en matemáticas, lectura y escritura; estos exámenes de ámbito nacional —de 5 a 14 años— son voluntarios y los alumnos los realizan cuando los profesores lo estiman oportuno, con la expecta-

tiva de que la mayoría de ellos pasen de un nivel al siguiente en un intervalo aproximado de dos años. En Inglaterra existen también unas pruebas de inglés establecidas por ley (de galés en colegios de habla galesa o con clases en galés) que se realizan a los 11 y 14 años, y en Irlanda del Norte a los 8, 11 y 14; se distinguen ocho niveles de dificultad progresiva (y otro más para casos de rendimiento excepcional) estableciéndose los conocimientos, habilidades y capacidad de comprensión que se espera alcancen los alumnos al final de cada nivel.

La Administración estatal no plantea ningún tipo de evaluación externa en Alemania, la Comunidad flamenca de Bélgica, Portugal, España, Irlanda, y Luxemburgo. En Irlanda, más del 95% de centros escolares aplican anualmente tests estandarizados de lectura a niños de 6 o más años de edad. En Luxemburgo, se lleva a cabo una evaluación permanente durante todos los años de Primaria.

Por último, se citan los casos de Grecia, donde se lleva a cabo una evaluación continua, y otra evaluación es realizada por el orientador escolar, y Finlandia, donde son, generalmente, las autoridades locales quienes deciden cuándo y cómo evaluar la eficacia de sus propuestas.

**3.4. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA
ACERCA DE OBJETIVOS, CRITERIOS DE
EVALUACIÓN Y ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD**

Se trata, en este apartado, de recoger y resumir determinada información acerca de los objetivos,

la evaluación y las medidas de atención a la diversidad que se contemplan en la Unión Europea, con relación a la enseñanza de la lectoescritura. Dicha información, que viene a completar la ya expuesta en los apartados anteriores, se ha extraído de un trabajo de Eurydice publicado en 1999 sobre esta materia (Cuadro 10).

**CUADRO 10. Enseñanza de la lectoescritura en la Unión Europea
Objetivos, evaluación y medidas de atención a la diversidad**

UE	Objetivos	Evaluación	Atención a la diversidad
Alemania	<ul style="list-style-type: none"> • Fase de Iniciación del aprendizaje: descifrar un texto simple (adaptado en contenido y forma) y comprender su significado. • Fase de Perfeccionamiento: fluidez y confianza en la lectura. • En ciertos Länder se incluye: fomentar el interés por la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continua y formativa, sus resultados se reflejan en dos informes por curso escolar. • Para promocionar de curso el alumno debe: identificar palabras desconocidas en un texto, leer un texto palabra por palabra, e identificar las partes de oraciones simples y complejas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualización de la enseñanza, adaptando los objetivos. Se tienen en cuenta: los conocimientos previos, la habilidad lingüística y lectora y la motivación. • Apoyo individual y se proponen actividades de recuperación a los alumnos que lo requieran. • Se recomienda la colaboración con los padres o/y otros profesionales y el trabajo en pequeños grupos flexibles o en parejas. • Especial atención a alumnos cuya lengua materna no sea el alemán. • Se promueven los rincones de lectura, que fomentan la participación y el interés.
Austria	<p>Para los dos primeros años de Educación Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñar los mecanismos básicos de la lectura. • Introducir textos diversos en cuanto a su tipo y utilidad. • Mostrar que la lectura permite el acceso a la cultura y la información y que es una vía de disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> • Final del segundo año, los alumnos deben mostrar una fuerte motivación hacia la lectura, y realizar una lectura fluida y comprensiva con textos ajustados a su edad. • Durante los tres primeros años de Educación Primaria, el nivel de los alumnos se juzga en función de su participación en clase. • A partir del cuarto curso, se realizan exámenes escritos en Lengua materna y Matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El principio fundamental: la individualización de la enseñanza. Los alumnos con dificultades de aprendizaje deben recibir apoyo individual. • Se recomienda la implicación de las familias en las actividades escolares, y la colaboración con otros profesionales. • Los alumnos de Educación Obligatoria que se consideran inmaduros realizan un curso preparatorio (Vorschulstufe).

3. LECTURA Y ESCRITURA: ANÁLISIS COMPARADO

UE	Objetivos	Evaluación	Atención a la diversidad
Bélgica (C. Flamenca)	<ul style="list-style-type: none"> Desde el principio, se aprende a leer para comprender. Primer ciclo: el alumno debe aprender a percibir mensajes, decodificarlos, interpretarlos, juzgarlos e interiorizarlos. Al finalizar la Educación Primaria, los alumnos deben comprender la información contenida en: instrucciones para la realización de tareas; datos incluidos en listas o tablas de uso cotidiano; y todo tipo de textos ajustados a su nivel. 	<p>Los profesores deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> Valorar tanto las habilidades como las actitudes en relación con la lectura de forma continua, además de juzgar su propia enseñanza. Informar a los propios alumnos y a sus padres de los resultados obtenidos en diversos ámbitos de la lectura, incluyendo observaciones de las actitudes hacia la lectura y medidas estandarizadas sobre técnica y comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> Se sugiere el trabajo tanto en gran grupo como en pequeño grupo y de forma individual. Se presta especial atención a los niños inmigrantes en cuanto a su conocimiento de la lengua y los aspectos culturales, así como a sus dificultades con la lectura.
Bélgica (C. Francófona)	<ul style="list-style-type: none"> Educación Preprimaria: lograr que el niño asigne un significado a la palabra escrita y construya hipótesis sobre cómo se constituyen los textos. Educación Primaria: los alumnos deben integrar el lenguaje escrito en la vida cotidiana, disfrutando, comprendiendo, adquiriendo información, memorizando, formando una opinión, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación formativa. La consecución de unos indicadores establecidos para cada objetivo determina la promoción al siguiente ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se ajusta el tiempo y el nivel de abstracción de las explicaciones del profesor a las posibilidades intelectuales y emocionales de los alumnos. Los conceptos se explican de diversas maneras. Ante los nuevos aprendizajes, se aseguran de que se dominan los prerrequisitos. Se promueve la tutorización entre alumnos. Se prevé tiempo para el apoyo y consolidación de los aprendizajes.
Dinamarca	<ul style="list-style-type: none"> Inicio de la enseñanza: se enfatiza tanto el conocimiento de las correspondencias gráficas/fonéticas como la enseñanza de las estrategias de lectura. Educación Obligatoria: los alumnos deben aprender a leer con fluidez y confianza y comprensión, y estar familiarizados con distintos tipos de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> El conocimiento del nivel de los alumnos permite al profesor formular objetivos individualizados y para el grupo. Observación sistemática y uso de tests. 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación continua como recurso para adecuar la enseñanza a las características de los alumnos y proporcionar apoyo a quienes lo requieran. Se fomenta que los alumnos utilicen estrategias de lectura diversas y útiles de forma flexible.

UE	Objetivos	Evaluación	Atención a la diversidad
España	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Preprimaria: que el alumno comprenda, reproduzca y recree textos de la tradición cultural, reconociendo su valor, interesándose y disfrutando con ellos; y que se interese por el lenguaje escrito como recurso para obtener información, disfrutar y comunicarse. • Educación Primaria: a lo anterior se añaden otros tipos de textos, y se utilizan con la intención de aprender y valorarlos de forma crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua, en función de los objetivos propuestos y las actividades que realiza cada alumno. • Si algún alumno no alcanza los objetivos, se le dedica mayor atención y se le adapta el currículum. • Criterios de evaluación del 1er Ciclo de Educación Primaria: se basan en la actitud del niño hacia la lectura, sus conocimientos en relación con ésta y su nivel de comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos principios fundamentales, que se complementan: comprensión y diversidad. • Se procura integrar a todos los alumnos en la etapa obligatoria. • En caso necesario, se individualiza el currículum: los profesores deben diversificar la metodología, el material, los agrupamientos y los tiempos, y, en último caso, adaptar los objetivos y criterios de evaluación.
Finlandia	<p>Etapa 7-13 años:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar una actitud positiva ante el lenguaje escrito y deseo de leer • Conocer las relaciones entre el lenguaje oral y el escrito. Mejorar las habilidades de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es eficaz cuando se apoya en el desarrollo de los procesos de aprendizaje individuales de los alumnos y refuerza su autoconcepto y autoestima. • Se valora que los niños establezcan sus propios objetivos, planifiquen su trabajo y tomen sus propias decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se individualiza el currículum en función de las habilidades, intereses y dificultades ante el aprendizaje de los alumnos. Alumnos con dificultades: atendidos por un profesor especializado en problemas relacionados con la lectoescritura • Se enfatiza la importancia de aprender a leer en la lengua materna.
Francia	<ul style="list-style-type: none"> • Se tienen en cuenta el reconocimiento de las palabras, la utilización de las correspondencias letra/sonido y las estrategias para la búsqueda del significado. • En la Escuela Maternal se incide en la búsqueda del significado. • En Primaria se enfatiza la estrategia del descifrado. • Segundo ciclo de Primaria (Aprendizajes Fundamentales): que todos deseen y sean capaces de leer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las mejores estrategias de aprendizaje se determinan al analizar colectivamente las razones del éxito, problema o fracaso. • Al final del segundo ciclo, los alumnos deben resumir y responder preguntas sobre un texto, leer en voz alta con corrección y utilizar la biblioteca, para lo cual requieren un reconocimiento automático de las palabras e identificación de los signos morfosintácticos y los alógrafos. • Se realiza una evaluación nacional al comenzar el tercer ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La organización del centro y del aula se realiza de formas diversas. • La distribución de los alumnos se hace de forma flexible por cada profesor. • Se combina el trabajo con el grupo-clase, en pequeños grupos (de habilidad homogénea o heterogénea) y el trabajo individual, dependiendo de los objetivos de cada actividad.

3. LECTURA Y ESCRITURA: ANÁLISIS COMPARADO

UE	Objetivos	Evaluación	Atención a la diversidad
Grecia	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Preprimaria: conocer la relación entre lenguaje oral y escrito; estructurar el lenguaje oral (articular palabras y frases) gradualmente, y conocer las funciones del lenguaje. • Educación Primaria: leer con sencillez y naturalidad, y comprender lo que leen, tanto en voz alta como en silencio. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación se basa en pruebas orales diarias, la participación de cada alumno en el proceso de aprendizaje, los logros de los criterios de evaluación de cada unidad temática y los resultados del trabajo realizado tanto en la escuela como en casa. • Los alumnos promocionan de un curso a otro automáticamente, salvo en casos excepcionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene en cuenta el nivel medio de la clase, aunque se permite la diferenciación e individualización. • Se recomienda dedicar una hora a la semana para identificar las dificultades de los alumnos, de forma individual o colectiva, con el objeto de facilitar actividades correctoras. • En las escuelas con más de seis clases, un profesor se responsabiliza de impartir clases de apoyo. • Existe un currículum específico para niños con dificultades.
Irlanda	<p>Alumnos de 4 a 7 años:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica de todas las habilidades implicadas en la lectura. • Desarrollo de la comprensión lectora. • Aprendizaje de las habilidades lectoras necesarias para aprender: localizar la información relevante, organizarla e integrarla en un trabajo escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de evaluación variados para valorar distintos aspectos de la lectura: reconocimiento de palabras, discriminación visual, comprensión lectora, velocidad lectora, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se adoptan medidas especiales para niños que requieren apoyo: constitución de grupos homogéneos en el aula, con profesores de apoyo en el aula o fuera de ella, o actividades supervisadas por los padres en casa. • Se contempla la organización de la clase y la realización de actividades grupales.
Italia	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Infantil: se da prioridad a la creación de contextos comunicativos, el uso de textos llenos de significado, y la discusión y reflexión sobre los textos leídos. • Primera etapa de la Escuela elemental: los alumnos deben leer con fluidez textos sencillos y cortos. • Al finalizar la Escuela Elemental: deben saber extraer información de los textos escritos, seguir una historia e identificar las ideas principales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa el progreso y la madurez de cada alumno a lo largo del curso. • Los profesores deben recabar información sobre los conocimientos y habilidades de cada alumno con el objeto de planificar la enseñanza en consecuencia. • Los resultados de la evaluación se comentan con los padres y los profesores afectados. 	<ul style="list-style-type: none"> • El currículum general debe contemplar la posibilidad de individualizar la enseñanza en caso de alumnos con problemas sociales, familiares o emocionales. • En el caso de alumnos discapacitados se requiere mayor atención por parte del profesor y apoyo terapéutico especializado en pequeños grupos, además de la cooperación de las familias. Si la discapacidad es muy profunda, se prevé la inclusión de los alumnos en centros específicos.

UE	Objetivos	Evaluación	Atención a la diversidad
Luxemburgo	<ul style="list-style-type: none"> • Se incide tanto en el descifrado de los textos como en la comprensión lectora. • Objetivos de la enseñanza: leer, conocer y comprender un amplio abanico de textos, reflexionando y discutiendo sobre ellos desde un punto de vista crítico, empleándolos en la vida cotidiana; utilizar diccionarios; y comprender la estructura de los libros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de evaluación en Primaria: leer palabras desconocidas en un texto; leer un texto palabra por palabra; leer frases simples y complejas; comprender una frase o párrafo; comprender el contenido de un texto; etc. • Criterios de evaluación para los dos primeros años de Primaria: se especifican con mucho detalle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dedica una especial atención en la planificación docente a los alumnos que tienen dificultades en la comprensión del alemán, teniendo en cuenta el comportamiento del profesor y la organización del aula: se simplifican los textos, se plantean actividades alternativas, se promueve el apoyo entre los alumnos, etc.
Países Bajos	<p>Al finalizar Primaria, los niños deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar distintos tipos de texto; • adaptar la forma en que se lee a una audiencia elegida por el profesor o por ellos mismos; • describir las ideas principales de un texto, argumentando de forma crítica; y • utilizar el texto escrito como fuente de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se especifica cómo deben evaluar los profesores. • Los centros tienen libertad para establecer sus propios métodos, instrumentos y criterios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos con problemas de aprendizaje o comportamiento son atendidos en las escuelas públicas. • Se adopta un enfoque multicultural. • Los alumnos reciben enseñanza en su lengua materna. • Las medidas concretas para que se cumplan estos principios se adoptan en el nivel de centro.
Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Preprimaria: conocer las diferentes funciones del lenguaje escrito. • Educación Primaria: leer con distintos propósitos y desarrollar habilidades para relacionar el contenido de los textos con la propia experiencia y el conocimiento del mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las evaluaciones son continuas, sistemáticas, sumativas y formativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos con necesidades educativas especiales y los que presentan dificultades en relación con el portugués reciben apoyo para facilitar su integración en el sistema educativo ordinario.
Reino Unido (Escocia)	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Preprimaria: escuchar los sonidos de las palabras en historias, canciones y rimas; reconocer el vínculo entre el lenguaje escrito y el hablado; utilizar imágenes, símbolos, letras y, en algunos casos, palabras en la escritura; y reconocer y escribir la letra inicial del nombre. • Educación Primaria: leer con la intención de extraer y utilizar información con distintos propósitos, y leer en voz alta distintos tipos de textos por placer. 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de la lectura se realiza a través de la observación de las actividades diarias de los alumnos. • A los 8 años los alumnos deben: utilizar la lectura para adquirir información; leer, por placer, historias, poemas y textos acompañados de imágenes; leer textos cortos y dialogar, con la ayuda del profesor, sobre las ideas más importantes de los mismos y distinguir las diferencias entre textos de distinto tipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • La cooperación entre los distintos agentes educativos se considera esencial para establecer objetivos acordes con las necesidades, nivel de maduración, intereses y habilidades de los alumnos.

3. LECTURA Y ESCRITURA: ANÁLISIS COMPARADO

UE	Objetivos	Evaluación	Atención a la diversidad
Reino Unido (Inglaterra y Gales)	<ul style="list-style-type: none"> Al finalizar Educación Preprimaria los alumnos deben saber que las palabras y las imágenes tienen un significado y que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; asociar sonidos a letras, sílabas y palabras; y reconocer palabras familiares y las letras del alfabeto según su forma y sonido. Al concluir la Educación Primaria deben leer con fluidez, corrección, comprensión y disfrute. 	<ul style="list-style-type: none"> El progreso de los alumnos en relación con los objetivos establecidos para cada materia del currículum se evalúa al finalizar cada ciclo educativo. Objetivos al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria: reconocer palabras familiares en textos simples; utilizar el conocimiento de las letras y de las relaciones entre los sonidos y símbolos para leer palabras en voz alta y adjudicarles algún significado; leer con fluidez y corrección poemas, historias y otros tipos de textos escritos y expresar opiniones acerca de sus ideas principales; utilizar distintas estrategias para leer palabras desconocidas. 	<ul style="list-style-type: none"> Los documentos nacionales relativos al currículum hacen referencia a la existencia de diferencias individuales en el aprendizaje de los alumnos, pero no se especifica cómo se tratan en los procesos de enseñanza.
Reino Unido (Irlanda del Norte)	<ul style="list-style-type: none"> A los 8 años los alumnos deben leer correctamente, con fluidez y comprendiendo el texto, ser conscientes de que las imágenes y la escritura son vehículos de significado, y reconocer y nombrar letras, palabras y frases en un texto familiar. A los 11 años deben leer textos simples de forma autónoma y con un determinado nivel de comprensión, hacer predicciones simples y usar distintas estrategias para identificar palabras desconocidas con ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> Los criterios de evaluación coinciden con los objetivos de lectura establecidos para alumnos con 8 y 11 años. 	<ul style="list-style-type: none"> El profesorado puede flexibilizar el currículum para ofrecer respuestas válidas a las necesidades de los alumnos, como: ayuda extra en algunas materias, profundizar en determinados aspectos y proporcionar el tiempo necesario para que los alumnos desarrollen habilidades relacionadas con el lenguaje y la lectura.
Suecia	<ul style="list-style-type: none"> Educación Obligatoria: los alumnos deben estar familiarizados con la literatura, desarrollar buenos hábitos lectores y adquirir conocimientos relacionados con el patrimonio cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Al finalizar 5.º curso de Educación Obligatoria los alumnos deben ser capaces de leer con fluidez y comprender distintos tipos de textos, adaptando su método de lectura al tipo de texto y a un propósito determinado, así como confiar en su habilidad para leer y escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> La enseñanza de la lectura se adapta a las necesidades de los alumnos, con la intención de posibilitar que alcancen los objetivos educativos establecidos.

Fuente: elaboración CIDE a partir de Eurydice (1999): *Initial teaching of reading in the European Union*.

Los objetivos que se establecen en lectura y escritura, inciden en determinados aspectos en cada una de las fases que se han venido considerando. Resumidos, se transcriben a continuación.

En la Educación Preprimaria se hace referencia a:

- Crear contextos comunicativos.
- Conocer la relación entre lenguaje oral y escrito y las funciones del lenguaje.
- Conocer las diferentes funciones del lenguaje escrito.
- Dotar de significado a la palabra escrita.
- Despertar el interés por el lenguaje escrito como recurso para obtener información, disfrutar y comunicarse.
- Reconocer palabras familiares.
- Utilizar textos de la tradición cultural.

En la primera fase, que correspondería al inicio de una enseñanza formal de la lectoescritura, se plantea conseguir:

- Dominar los mecanismos básicos de la lectura.
- Conocer las correspondencias gráficas/fonéticas y enseñar las estrategias de lectura.
- Reconocer palabras y buscar su significado.
- Descifrar un texto y comprender su significado.
- Percibir mensajes, descodificarlos, interpretarlos, juzgarlos e interiorizarlos.
- Leer correctamente y comprender lo que se lee.

Al finalizar el proceso de adquisición de las habilidades lectoescritoras básicas, los niños deben:

- Desear y ser capaces de leer.
- Integrar el lenguaje escrito en la vida cotidiana, disfrutando, comprendiendo, adquiriendo información, memorizando, etc.
- Leer textos con intención de aprender y valorarlos de forma crítica.
- Identificar distintos tipos de texto, describir las ideas principales y argumentar de forma crítica.
- Relacionar el contenido de los textos con la propia experiencia y el conocimiento del mundo.

- Leer con la intención de extraer y utilizar información, con distintos propósitos.
- Comprender la información contenida en instrucciones para la realización de tareas.
- Estar familiarizados con la literatura.
- Desarrollar buenos hábitos lectores.

Se considera que la evaluación del aprendizaje de la lectura y la escritura debe poseer, en términos generales, determinadas características como las que se indican a continuación:

- Ser continua, sistemática, sumativa y formativa.
- Valorar tanto las habilidades como las actitudes.
- Basarse en la actitud del niño hacia la lectura, sus conocimientos en relación con ésta y su nivel de comprensión.
- Apoyarse en el desarrollo de los procesos de aprendizaje individuales de los alumnos y reforzar su autoconcepto y autoestima.
- Ser comunicada a los alumnos y a los padres.

Finalmente, los diferentes Estados de la UE se plantean la adopción de medidas que respondan al principio de *atención a la diversidad* en la enseñanza de la lectoescritura. En concreto, se hace mención de:

- La integración de todos los alumnos.
- La individualización del currículum.
- La importancia de aprender en la lengua materna.
- Una especial atención a los niños inmigrantes.
- La organización del centro y del aula/clase.
- El trabajo en gran grupo/clase, pequeño grupo e individual.
- El dominio de los prerrequisitos para el aprendizaje.
- El apoyo para la consolidación de los aprendizajes.
- La evaluación continua, como recurso para adecuar la enseñanza a las características de los alumnos.
- La cooperación de los distintos agentes educadores.
- La implicación de las familias.

3.5. DEBATES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Alemania, España, Finlandia, Grecia, Irlanda y Reino Unido (Inglaterra y Gales) señalan la existencia de debates sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, dentro de la comunidad educativa, que se presentan con perfiles muy diferentes y que pueden abarcar desde, por ejemplo, la integración de alumnos extranjeros (Alemania) hasta la consolidación del aprendizaje en Educación Secundaria (Reino Unido: Inglaterra y Gales).

En Inglaterra se plantea la oportunidad de trasladar a la Educación Secundaria determinadas medidas de mejora ya aplicadas en Educación Primaria; por ejemplo, hay planes para extender la Estrategia de Alfabetización Nacional hasta los 11-14 años de edad y recientemente se ha publicado una guía para la enseñanza del inglés en este nivel, que incluye la revisión y consolidación de objetivos en Primaria, además de ofrecer nuevos retos. En España, el debate (abierto institucionalmente) se centra en torno a la edad idónea para el inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura. En Finlandia se organizan actividades para acercar la literatura a los niños. Finalmente, en Irlanda el debate gira en torno a los niveles de alfabetización de los adultos.

En ocho Estados se hace referencia a programas de intervención establecidos por las administraciones educativas: Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido (Escocia e Inglaterra y Gales). Su ámbito de aplicación es muy diverso: existen cuatro programas de ámbito estatal, tres de ámbito regional y otros cuatro de ámbito local. Predominan los programas de carácter orientativo sobre los prescriptivos. Grecia, Portugal y Reino Unido (Inglaterra y Gales) presentan mayor diversidad, con programas de ámbito regional y local (Grecia y Portugal) y de carácter prescriptivo y orientativo (Reino Unido: Inglaterra y Gales).

Se citan, a continuación, algunos ejemplos de diferentes actuaciones:

— Alemania: existen varios programas de apoyo en torno al área de lectura y escritura, organizados por los centros educativos, con el fin de integrar a alumnos extranjeros.

— Finlandia: actualmente se encuentra en marcha «Libro aventura 2001» (*Kirjaseikkailu 2001 Bokäventyr*). Es una campaña nacional cuyo fin es dar a conocer mejor la literatura infantil y juvenil, desarrollar el gusto por los libros y enfatizar la importancia de la lectura. Se lleva a cabo en cooperación con diferentes actores sociales, editoriales y distribuidoras por todo el país.

— Italia: «Programa para la promoción y el desarrollo de las bibliotecas escolares» destinado a dotar con recursos multimedia e impulsar la utilización de la biblioteca escolar, y «Proyecto Lectura 2000» que incluye la realización de encuentros con escritores, laboratorios de lectura y escritura y otras actividades que implican a alumnos de todos los niveles escolares.

— En Irlanda existen tres tipos de programas de intervención:

- *Guías revisadas para profesores* de apoyo al aprendizaje (antes denominados «profesores de recuperación») que se publicaron en el año 2000. Además, está previsto que en el otoño de 2001 comience un programa de formación para facilitar la puesta en práctica de la guías de apoyo al aprendizaje.
- *Enseñanza compensatoria* para todos los alumnos cuya habilidad lectora esté por debajo del percentil diez en los test estándar.
- *Materiales didácticos para alumnos con necesidades educativas especiales* y que hayan sido reconocidos como tales por un psicólogo. Las principales categorías incluyen discapacidades sensoriales y de aprendizaje general (retraso mental), dificultades de aprendizaje específicas (incluidas la dislexia y el déficit de atención con hiperactividad), desórdenes emocionales y conductuales y niños con algún *handicap* físico que dificulta el aprendizaje.

— Países Bajos: «Política Compensatoria Local» o «Política Municipal para Eliminar las Desigualdades en Educación» (GOA, *Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbe-*

leid). El rasgo distintivo de esta política es la responsabilidad del gobierno central en la aportación y condiciones del proceso (planes de compromiso, objetivos, medios, supervisión) pero no un control directo (vía pago por resultados obtenidos). Las autoridades locales son responsables ante el ayuntamiento de los resultados de esta política y el gobierno central es el que sigue la política GOA local (desarrollos y resultados por medio de la observación y la evaluación).

— Inglaterra: «Hora Diaria de Alfabetización» (*Literacy Hour*). Se ha establecido

una estrategia nacional para este programa, iniciado en los centros de Primaria en septiembre de 1998. Desde entonces se espera que dichos centros (que cubren desde los 5 a los 11 años respectivamente) dediquen una hora diaria a la enseñanza de la lectura y la escritura, para lo cual el gobierno proporciona el marco educativo nacional adecuado y los materiales didácticos necesarios. Los centros deben seguir este marco no estatutario, a menos que puedan demostrar que poseen otro programa de alfabetización alternativo e igual de efectivo.

4. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ESTUDIO DE CASOS

4.1. ESPAÑA

4.1.1. Introducción

El sistema educativo español se regula, en sus niveles no universitarios, por tres leyes orgánicas que desarrollan los principios y derechos constitucionales: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); y Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG).

En la actualidad, dos nuevas leyes vienen a modificar las ya mencionadas: la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, aprobada el 19 de junio de 2002, reforma la LOGSE en los aspectos relativos a estas enseñanzas, y la Ley de Calidad, cuya elaboración está muy avanzada, previsiblemente modificará tanto la LODE como la LOGSE y la LOPEG.

La LOGSE es la ley que regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios. La estructura del sistema educativo establece en su régimen general las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional y Educación Universitaria. Se determina la duración de la enseñanza básica: comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, iniciándose a los 6 años de edad y extendiéndose hasta los 16, de forma que se establecen diez años de escolarización obligatoria y gratuita.

Con el fin de garantizar una formación común para todo el alumnado, la Ley determina los aspectos básicos del currículum en relación con los objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación. Favorece a su vez un amplio ejercicio de competencias en materia de educación por parte de las Comunidades Autó-

nomas, al tiempo que se refuerza la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de cada Comunidad, dando oportunidad desde el sistema al bilingüismo y a la inclusión de materias propias de la cultura de cada territorio.

En ella se definen, también, los principios a los que debe atender la actividad educativa, entre los que cabe destacar la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional; la participación y colaboración de los padres; el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico; la metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un aspecto esencial del sistema educativo español es la descentralización de la administración de la enseñanza en el Estado de las Autonomías. Excepto aquellas cuestiones que son de reserva competencial del Estado, las Comunidades Autónomas han asumido competencias en la ordenación y administración del sistema educativo en su ámbito de gestión. Así, el sistema educativo español ha experimentado un proceso de transformación por el que, paulatinamente, la Administración del Estado ha transferido funciones, servicios y recursos a las diferentes Comunidades Autónomas, de forma que, en la actualidad, todas las Comunidades las han asumido, tanto en materia de educación no universitaria como universitaria.

No obstante, son competencias exclusivas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), entre otras, las siguientes: la promulgación de las normas básicas que concretan el derecho constitucional a la educación, a través del establecimiento de la ordenación general del sistema educativo y de la determinación de los requisitos mínimos de los centros de enseñanza;

el establecimiento de la programación general de la enseñanza y la fijación de las enseñanzas mínimas (currículum básico); la regulación de las enseñanzas básicas que garanticen el derecho y el deber de conocer la **lengua castellana**, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas para la elaboración de normas; y, la adopción de las medidas necesarias para garantizar el derecho de los ciudadanos al uso y conocimiento de sus propios valores lingüísticos.

A las Comunidades Autónomas les corresponden competencias normativas de desarrollo de las normas estatales y de regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como las competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio, con la excepción de las que están reservadas al Estado. En el tema que nos ocupa, cabe destacar las competencias para el diseño, aprobación y desarrollo de planes de experimentación e investigación pedagógica, y el desarrollo de las disposiciones estatales en materia de programación de la enseñanza y regulación de los niveles, modalidades, grados y especialidades de ésta.

4.1.2. **El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura: características generales**

La enseñanza de la lectoescritura se lleva a cabo en las dos primeras etapas del sistema educativo:

- Educación Infantil, que comprende desde los 0 a los 6 años de edad y se organiza en dos ciclos, el primero de los cuales se extiende hasta los 3 años y el segundo, desde los 3 a los 6. Es una etapa voluntaria, aunque, en el segundo ciclo, las tasas de escolarización rondan el 100%.
- Educación Primaria, que comprende seis cursos académicos, de los 6 a los 12 años de edad, y se organiza en tres ciclos de dos años cada uno: el primer ciclo abarca desde los 6 hasta los 8 años, el segundo, de los 8 a los 10 y el tercero, desde los 10 hasta los 12 años. Es una etapa obligatoria y gratuita, que tiene un carácter básico y común.

Un aspecto característico del sistema educativo español y que incide directamente en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es la coexistencia de distintas lenguas vehiculares en ciertos territorios del Estado, lo que da lugar a una educación bilingüe. Según el artículo tercero de la Constitución Española, «el castellano es la lengua española oficial del Estado» y «todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla», e igualmente afirma que «las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos», y añade «la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección». Así, las Comunidades Autónomas con lengua propia (Baleares, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana) han aprobado en diversas leyes de Normalización Lingüística, la obligatoriedad del estudio de la lengua propia de la Comunidad en los distintos niveles educativos.

En todas estas Comunidades, tanto la lengua propia como el castellano deben tener garantizada una presencia adecuada en los planes de estudio, de forma que todos los niños, cualquiera que sea su lengua habitual al iniciar la enseñanza, han de poder utilizar normal y correctamente las dos lenguas oficiales al final de la educación obligatoria. En la mayoría de estas Comunidades Autónomas, todos los alumnos dedican al estudio de la lengua propia al menos las mismas horas que a la lengua castellana, con la excepción de Navarra. En esta Comunidad, la incorporación de la lengua vasca en los distintos niveles y modalidades de enseñanza no universitaria se realiza conforme al principio de obligatoriedad en la zona vascófona, voluntariedad en la mixta, y promoción en la no vascófona. En Galicia e Islas Baleares se indica que el número de horas dedicado a la enseñanza de la Lengua y Literatura de la Comunidad será igual al dedicado a la enseñanza de la Lengua y Literatura Castellana.

En todas las Comunidades Autónomas con lengua propia, además de dedicar una parte del horario escolar a la enseñanza de dicha lengua, se establece que ésta se utilizará como lengua vehicular y de aprendizaje en la enseñanza no

universitaria. En la Comunidad Autónoma de **Baleares** se indica que, en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, el uso de la lengua catalana propia de Islas Baleares será como mínimo igual al de la lengua castellana.

En **Cataluña**, el catalán debe utilizarse normalmente como lengua vehicular y de aprendizaje en la enseñanza no universitaria, de forma que la mayoría de los alumnos cursan la enseñanza en catalán.

En **Galicia**, la Administración Educativa y sus centros de enseñanza deben utilizar con carácter general la lengua gallega y fomentar su uso. Así, en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria, los profesores usarán en clase la lengua materna predominante entre el alumnado, teniendo en cuenta la lengua ambiental y cuidando de que adquieran el conocimiento oral y escrito de la otra lengua oficial de Galicia, dentro de los límites propios de la correspondiente etapa o ciclo. En el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria se imparten dos áreas de conocimiento en gallego, y otras dos en la Educación Secundaria Obligatoria, así como algunas materias optativas.

La enseñanza en euskera en **Navarra**, para los niveles no universitarios, tiene carácter voluntario y responde a uno de los siguientes modelos:

- *Modelo A*: Enseñanza en castellano, con la lengua vasca como asignatura en todos los niveles, modalidades y grados.
- *Modelo B*: Enseñanza en euskera, con el castellano como asignatura en todos los cursos y ciclos, y como lengua de uso en una materia o área de enseñanza.
- *Modelo D*: Enseñanza en euskera, salvo la materia de Lengua Castellana, en todos los niveles y ciclos.

En el **País Vasco** se reconoce a todo el alumnado el derecho a recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos. El Gobierno de la Comunidad Autónoma regulará los modelos lingüísticos a impartir en cada centro teniendo en cuenta la voluntad de los padres o tutores y la situación sociolingüística de la zona. Estos modelos lingüísticos son:

- *Modelo A*, en el que el currículum se imparte básicamente en castellano, pudiéndose impartir en euskera algunas actividades o temas del mismo.
- *Modelo B*, en el que el currículum se imparte en euskera y castellano.
- *Modelo D*, en el que el currículum se imparte en euskera.

En los tres modelos, la Lengua y Literatura Castellana, la Lengua y Literatura Vasca y las Lenguas modernas se impartirán prioritariamente en sus respectivos idiomas.

En la **Comunidad Valenciana** se señala que los centros educativos planificarán la implantación progresiva de la enseñanza en la lengua propia de la Comunidad en todos los niveles de enseñanza no universitaria.

4.1.3. Educación Infantil

A. Aspectos Generales

La LOGSE reconoce el carácter educativo de esta etapa. Su **finalidad** es favorecer el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los alumnos y *contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades* relacionadas con el entorno social, cultural o económico de procedencia. En este sentido, destaca el papel compensador que se ha otorgado a la Educación Infantil, puesto que, en estos primeros momentos de escolaridad, las actuaciones para eliminar las desigualdades con las que los niños acceden a la educación cobran un sentido especial si se valoran y tienen en cuenta sus diferencias. Los centros tienen la posibilidad de adaptar el currículum establecido a las características del contexto. La intervención escolar para conseguir la igualdad de oportunidades se orienta, en gran medida, hacia el desarrollo de las capacidades lingüísticas de la población infantil en cuanto determinantes del proceso de aprendizaje.

Los **objetivos generales**, expresados en términos de capacidades, se organizan en torno a cuatro núcleos:

- Que los niños descubran, conozcan y controlen su propio cuerpo, lo que les proporcionará una imagen positiva y real de sí

- mismos, con el fin de que valoren sus capacidades y limitaciones;
- que los niños actúen cada vez más autónomamente, de modo que vayan adquiriendo una seguridad afectiva y emocional que les ayude a desarrollar capacidades de iniciativa y autoconfianza, a ampliar las relaciones sociales y a establecer vínculos cada vez más fluidos de relación tanto con adultos como con iguales;
- que observen y exploren su entorno natural, familiar y social, desarrollando actitudes de respeto y participación en la medida en que descubren sus características y relaciones más significativas; y
- que sean capaces de evocar y representar aspectos diversos de la realidad, expresándolos mediante las posibilidades que les ofrecen el juego, la actividad artística y otras formas de representación, con especial atención al lenguaje verbal con elemento básico de comunicación.

En función de estos núcleos, el currículum de Educación Infantil establece una serie de objetivos más concretos, entre los que se señalan los más estrechamente relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura o de sus requisitos previos:

- El conocimiento y valoración de las manifestaciones culturales más cercanas.
- El recuerdo, la representación y la expresión de situaciones vividas, hechos reales o imaginados mediante el juego simbólico y otras formas de representación.
- La utilización del lenguaje oral para comunicar y comprender las ideas, sentimientos, experiencias y deseos, y de esta forma construir los significados y autorregular la conducta.
- El desarrollo de las capacidades expresivas utilizando diversos recursos, corporales y gestuales, y la sensibilidad artística ante las manifestaciones artísticas adecuadas a su edad.

Los **contenidos** de esta etapa se organizan en torno a áreas curriculares que se corresponden con ámbitos de experiencia y desarrollo infantiles, desde un enfoque global e integrador y me-

dante la realización de experiencias significativas para los niños. Estas áreas son: Identidad y Autonomía Personal; Medio Físico y Social; y Comunicación y Representación. Cada una de ellas está dividida en Bloques de Contenido donde aparecen los distintos aspectos que las configuran.

B. *Área de Comunicación y Representación*

El análisis se centra en esta área, puesto que en ella se recogen los contenidos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura que, en nuestro país, se inicia alrededor de los 3 años, a partir del segundo ciclo de Educación Infantil.

El sentido fundamental del área es contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio. Los niños han de aprender a expresar y representar sus vivencias, sentimientos, pensamientos, etc. mediante diferentes formas de representación que incluyen la expresión gestual y corporal, el lenguaje verbal, la expresión plástica, la expresión musical, el lenguaje escrito y las formas de representación matemática. Se potencian tanto las capacidades relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, como las dirigidas a emitirlos o producirlos. Con relación al lenguaje oral, y sobre la base de las primeras formas de comunicación, se estimula, a través de interacciones diversas, el acceso al lenguaje hablado.

Las actividades de lenguaje oral se organizan en torno a «el corro», «la alfombra» o «la asamblea», y en ellas participa todo el grupo. Los niños, hablando y escuchando, pueden experimentar las normas de intercambio lingüístico y las distintas intenciones que organizan las conversaciones, así como las formas que adopta el lenguaje para adaptarse a distintos interlocutores. Se potencia la expresión y comunicación de necesidades y sentimientos que después se plasman a través de dibujos y/o se «escriben», dependiendo del nivel de aprendizaje. Los temas de conversación son muy amplios y se organizan en torno a dibujos, murales, tópicos de aprendizaje, intereses que los niños traen al aula, etc. Ocupa un lugar importante la narración y posterior memorización de cuentos, entre los que los tradicionales siguen trabajándose con interés, a través de

distintas técnicas de animación, participación y comentarios para conseguir una mejor comprensión del significado del texto y del sentido que tienen en nuestra cultura. Se trabajan poesías, trabalenguas, refranes y canciones de tradición oral que enriquecen las formas de expresión y comunicación y mantienen vivo un repertorio cultural propio. También se inician actividades dramáticas en las que se representan los cuentos, o se inventan por toda la clase representaciones utilizando distintas técnicas (mímicas, títeres, etcétera).

Las actividades de lectoescritura se inician en el primer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil (a los 3 años de edad), y se basan tanto en los presupuestos conductistas del aprendizaje como en los constructivistas, en función del tratamiento y las prioridades que se establecen.

En la secuenciación de contenidos diseñada desde el tratamiento más tradicional, **conductista**, aparecen claramente definidas las actividades previas, orientadas principalmente al desarrollo en los niños de las habilidades que se entienden como prerequisites de aprendizaje de la lectoescritura. Se recogen, pues, las actividades de *prelectura* y *preescritura*. Las actividades de *prelectura* se orientan al desarrollo perceptivo, sobre todo visual, centrándose en el reconocimiento de las imágenes, de las letras y la escritura. Consisten principalmente en ejercicios de grafomotricidad a través de trazos, que en un principio no son grafemas. Hay un tratamiento psicomotriz con objetivos más amplios que los que inciden directamente en la lectoescritura, pero muy relacionados con ella, y desarrollado con la intención de estimular habilidades y aptitudes lectoescritoras. Predominan las actividades de lectura sobre las de escritura. Concretamente, las actividades de prelectura que se realizan en el aula consisten principalmente en:

- El desarrollo de la percepción sensorial, del conocimiento del esquema corporal y del espacio, de la motricidad, y de la coordinación viso-manual;
- la interpretación de imágenes y la organización lógica de las mismas si representan acciones relacionadas;
- el reconocimiento y utilización de algún símbolo gráfico del entorno habitual o que los niños pueden identificar fácilmente, y que representa situaciones significativas (por ejemplo, el sol, las nubes o la lluvia para determinar el clima en el calendario de clase);
- la utilización de símbolos y dibujos a los que se dota de significado para organizar y diferenciar diversos materiales de la clase; y
- la utilización de símbolos, figuras geométricas o dibujos, que se asocian a significados para expresar ideas, representarlas y comunicarlas (mientras no se haya trabajado la escritura).

Las actividades de *preescritura* consisten en la realización de trazos, caminos o recorridos, muy secuenciados y sobre diferentes tipos de pautas, cuyo objeto es desarrollar el control de la coordinación viso-manual, así como trazados de letras en cursiva, incidiendo en su orientación y forma de trazo para economizar el recorrido, al principio, en general, muy pautados. Se otorga una gran importancia a las uniones entre letras. Los niños representan ideas a través de dibujos (ideogramas o pictogramas).

Desde el enfoque **constructivista**, los niños *escriben* desde el principio textos con significado completo para ellos aunque no sea la forma correcta de la escritura adulta —a la vez que interpretan los escritos reales y funcionales con los que se encuentran en sus contextos alfabetizados habituales— aunque no sea la lectura universal adulta. No se trata de actividades *previas*, todas ellas se entienden dentro de un proceso continuo de aprendizaje del lenguaje escrito.

Desde el paradigma constructivista, el inicio de la intervención de enseñanza sobre *el aprendizaje de la escritura* se organiza cuando los niños diferencian entre el dibujo como forma de expresión y las letras. Desde ese momento, se facilita la expresión escrita atendiendo las características del lenguaje escrito (linealidad y direccionalidad) y a sus funciones en relación con las diferentes intenciones comunicativas en textos completos (que en un principio son muy simples pero siempre funcionales y llenos de significado). La elaboración de textos en el ini-

cio del proceso trata de fomentar la intención comunicativa del sujeto, incluso aunque no realice de forma correcta la transcripción notacional, que tiene unas características precisas en función de la etapa en que se encuentra dentro del proceso.

El inicio de la intervención sobre *el aprendizaje de la lectura*, desde el enfoque constructivista, se organiza a partir de las interpretaciones que los niños hacen de los distintos soportes escritos significativos y funcionales: libros de cuentos, periódicos, anuncios que ellos han traído al aula y que reconocen basándose en diversos indicadores icónicos (dibujos y/o fotografías) y en lo que saben de dichos soportes. Este proceso les conduce a ir analizando progresivamente los indicadores del lenguaje escrito (letras y signos de puntuación), e ir, a la vez, aprendiéndolos. A partir de este inicio se experimentan los aspectos que configuran las características de lo escrito: linealidad, orientación y dirección, organización de las páginas, etc. En este enfoque no se hace mención especial al desarrollo de las capacidades motrices implicadas en la lectura y escritura.

Independientemente de las características generales mencionadas, los centros educativos y el profesorado, a través de los Proyectos Curriculares y las Programaciones de Aula, tienen autonomía para seleccionar la metodología, la orientación y los textos que utilizarán para la enseñanza de la lectoescritura. En las aulas conviven diferentes enfoques y metodologías.

A partir de los elementos comunes, las Comunidades Autónomas regulan su propio currículum, si bien las diferencias son escasas, exceptuando la denominación y el número de los Bloques de contenido del área de Comunicación y Representación. Así, por ejemplo, en la Comunidad Canaria, los Bloques son Lenguaje oral y Aproximación al lenguaje escrito, coincidiendo con el currículum básico, mientras que en Andalucía sólo existe un bloque, denominado Uso y conocimiento de la lengua.

En lo referente a los contenidos de Lengua, dentro del área de Comunicación y Representación, las Comunidades Autónomas con varias lenguas oficiales sí establecen algunas normas distintas:

- En Cataluña, se dispone que el catalán, como lengua propia de esta Comunidad, lo es también de la enseñanza, y se utilizará normalmente como lengua vehicular y de aprendizaje en la Educación Infantil. También, y de acuerdo con los organismos representativos del Valle de Aran, se fijará el uso del aranés en esta etapa y, en cualquier caso, se respetarán los derechos lingüísticos individuales del alumnado. En cuanto a los bloques de contenido del área referidos al lenguaje oral y escrito, se contempla el Bloque de Lenguaje verbal, cuyo contenido consiste en la reflexión inicial sobre el lenguaje oral y escrito.
- En Galicia, la normativa indica que se garantizará a todos los niños su enseñanza en lengua materna. En cualquier caso, la decisión se recogerá en el Proyecto Educativo de Centro. No se considera conveniente el empleo indistinto de las dos lenguas mientras los pequeños no presenten cierta competencia en su lengua de referencia, pues se puede dificultar el aprendizaje. Dentro del área de Comunicación y Representación, y relativos al lenguaje oral y escrito, se establecen los Bloques de Expresión Oral y Aproximación a la Lectoescritura.
- En el País Vasco, se configura un espacio escolar de intervención bilingüe que adquiere especial relevancia en esta etapa, dada la plasticidad y receptividad infantil para el aprendizaje temprano de las lenguas. Así, se indica que «el lenguaje verbal engloba los contenidos que favorecen la adquisición y desarrollo del uso oral de las dos lenguas oficiales de la Comunidad (castellano y euskera), bien como lengua materna o segunda lengua, y también los contenidos que favorecen la aproximación al lenguaje escrito». Los Bloques de contenido correspondientes se denominan Lenguaje verbal y lenguaje oral y Aproximación al lenguaje escrito.
- En la Comunidad Valenciana, se determina que «entre los contenidos están el interés, respeto y actitud positiva hacia las diferentes lenguas y los usos particulares que hace de ellas cada individuo valenciano, actitud

positiva hacia el uso del valenciano/castellano en cualquier situación de comunicación y para realizar cualquier función». Los bloques de contenido dentro del área son Lenguaje como instrumento de comunicación, Lenguaje como instrumento de aprendizaje, Aprendizaje del habla y Construcción de la lengua escrita.

- En Baleares se establece la lengua catalana como lengua vehicular de esta etapa, y se contempla la posibilidad de que los centros desarrollen programas específicos para facilitar el uso de la lengua catalana como lengua de comunicación. Los bloques de contenido del área son Lenguaje como medio de expresión, Manifestaciones culturales de nuestra Comunidad y Técnicas, materiales y otros recursos de los diferentes lenguajes.

El currículo básico establecido para esta etapa incluye también los **principios metodológicos** que deben orientar la acción pedagógica, entre los que cabe destacar los siguientes: la adopción de una perspectiva globalizadora; la consideración de la actividad física y mental del niño como una de las fuentes principales de su aprendizaje y su desarrollo (cobra especial importancia en esta etapa el juego); el fomento de los aspectos afectivos y de relación; la organización de las actividades en función del ritmo de los niños y la distribución del tiempo respetando sus necesidades de afecto, actividad, relación, descanso, alimentación, etc.; y, dado el carácter preventivo y compensador de esta etapa y para evitar que los posibles problemas en el desarrollo se intensifiquen, el establecimiento de una estrecha relación de colaboración entre los dos ámbitos donde se desenvuelven habitualmente los niños, la escuela y la familia.

La **evaluación** en esta etapa pretende señalar el grado en que se van alcanzando las distintas capacidades, así como orientar las medidas de refuerzo o adaptaciones curriculares necesarias. Tiene, por tanto, una evidente función formativa, sin carácter de promoción ni de calificación del alumno. Debe ser global, continua y formativa: global porque se refiere al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa, o, en su caso, del primer ciclo, y los objeti-

vos generales de las áreas; continua y formativa, por considerarse un elemento inseparable del proceso educativo que funciona como elemento de *investigación-acción* para el profesorado, evitando la calificación temprana del alumnado, que puede tener repercusiones negativas en el desarrollo de la identidad infantil e incidir directamente en la desmotivación hacia el aprendizaje.

El equipo docente es el responsable de adecuar los objetivos y contenidos a las características de los alumnos para que ejerzan como guía efectiva del proceso de evaluación. Dado su carácter general, el equipo docente debe establecer algunos indicadores o criterios de evaluación en los que basar sus valoraciones. Estos criterios deben estar objetivados al máximo y ayudar a los niños a conocer con claridad lo que se espera de ellos. Al finalizar la etapa, el maestro tutor recoge los datos más relevantes de los informes de cada curso del alumno y elabora un informe final de evaluación, que trasladará al tutor del primer ciclo de Educación Primaria para facilitar la continuidad del proceso de aprendizaje y que servirá, al tiempo, como evaluación inicial al comienzo de la Educación Primaria. En España no existe un proceso de evaluación directo y externo a la escuela al finalizar la Educación Infantil.

Las técnicas de evaluación más adecuadas para esta etapa son las entrevistas con los padres y la observación directa y sistemática del niño por parte del profesorado.

4.1.4. Educación Primaria

A. Aspectos generales

La **finalidad** de la Educación Primaria es «proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, la lectura, la escritura y el cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio».

Los **objetivos** generales de esta etapa están expresados en términos de capacidades que debe desarrollar el alumnado. Los niños, al término de la Educación Primaria, tienen que haber adquirido una serie de destrezas relativas a la comunicación, el pensamiento lógico, y el conocimiento

y valoración de su entorno social y natural. Se espera que puedan utilizar la lengua castellana y, en su caso, la lengua oficial de la Comunidad Autónoma, así como otros medios de representación y de expresión artística. Deben ser capaces de comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera, realizar operaciones simples de cálculo, así como conocer y seguir procedimientos lógicos elementales. Tienen que adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en su ámbito familiar y social, y conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural. Deben aprender también a valorar la higiene y la salud del propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y del medio ambiente, y han de utilizar la educación física y el deporte para favorecer su desarrollo personal.

Estas capacidades están en estrecha relación y, además, constituyen la continuación de las que se han ido adquiriendo en la Educación Infantil y la base sobre las cuales se construirán las capacidades propias de la Educación Secundaria Obligatoria. Para alcanzarlas, se desglosan en una serie de objetivos educativos.

En la Educación Primaria, los objetivos más concretos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura persiguen fundamentalmente que los alumnos se comuniquen a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática; y que comprendan y produzcan mensajes orales y escritos en lengua castellana y, en su caso, en la lengua propia de su Comunidad.

Los contenidos, con una triple vertiente (conceptual, procedimental y actitudinal), se organizan en áreas de enseñanza, sin que por ello pierdan su carácter globalizador. Todas las áreas contribuyen al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa. El área que incluye los contenidos relativos a la enseñanza de la lectoescritura es la de Lengua Castellana y Literatura, y, en las Comunidades con lengua oficial propia distinta del castellano, a ésta se añade la de Lengua Oficial Propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.

Los aspectos básicos de cada área, su distribución horaria y algunas orientaciones para la eva-

luación están establecidos para todo el territorio estatal, de forma que existe un número de horas obligatorias para las enseñanzas mínimas de las distintas áreas en todo el Estado. Estos mínimos suponen el 55% del horario para las Comunidades Autónomas con otra lengua oficial distinta del castellano y el 65% para el resto (de forma que esa diferencia del 10% ha de dedicarse a la enseñanza de dicha lengua). El horario restante (35% y 45% del total, respectivamente) es fijado por cada una de las Comunidades Autónomas.

Respetando las enseñanzas y horarios mínimos estatales, las diferentes Comunidades Autónomas tienen competencia para establecer el currículum y el horario por ciclo y área para sus respectivos territorios. Esta flexibilidad del currículum ofrece, asimismo, la posibilidad de utilizar otros tipos de organización de los contenidos, por lo que las Administraciones Educativas proponen diferentes bloques de contenido para cada área de acuerdo con las necesidades de su contexto.

Se contemplan asimismo unos **principios metodológicos** para toda la etapa. La metodología didáctica en la Educación Primaria debe orientarse al desarrollo del alumnado a través de la integración de sus experiencias y aprendizajes, y ha de procurarse una enseñanza personalizada y adaptada a los distintos ritmos de aprendizaje. Los contenidos han de organizarse con un enfoque globalizador; se considera la actividad constructiva de los niños como la base del aprendizaje; se ha de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes de modo que los contenidos sirvan para la vida y para nuevos aprendizajes; y se debe propiciar el desarrollo de estrategias y habilidades de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, con el fin de que los alumnos puedan aprender por sí mismos. La actividad lúdica se señala como un recurso especialmente adecuado en esta etapa.

B. *Área de Lengua y Literatura*

Los aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura están recogidos en esta área. Como aspectos esenciales destacan su orientación comunicativa y la consideración amplia y explícita de las funciones del lenguaje

desde una perspectiva acorde con las aportaciones de la psicología, la pedagogía y la lingüística y centrada en los procesos que recorren los alumnos para su aprendizaje.

El Decreto que establece las enseñanzas mínimas determina un mínimo de 350 horas anuales en el primer ciclo de Educación Primaria para esta área, y de 275 horas anuales para los ciclos segundo y tercero.

Los **objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura** profundizan y matizan los aspectos que aparecen en los objetivos generales de la etapa relativos a la enseñanza de la lectoescritura:

- Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.
 - Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.
 - Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.
 - Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
 - Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.
 - Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
 - Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos a intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones, y apreciar la posibilidad de su uso como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.
- Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

Por tanto, se inicia en esta etapa la *reflexión sobre el uso de la lengua* que implica el desarrollo de las capacidades metacognitivas muy ligadas al aprendizaje del lenguaje escrito (en alguna Comunidad Autónoma aparece como bloque de contenido *La lengua como objeto de aprendizaje*). Estas reflexiones son necesarias para tener un conocimiento de la lengua como sistema, en sus aspectos formales, y se concretan en la gramática, la ortografía, y la estructuración de los textos orales y escritos en función de las intenciones comunicativas que los conforman. Se amplía el objetivo de reflexión al subrayar el poder del lenguaje como instrumento de significación y de sentido de la realidad que los alumnos tienen que conocer de forma crítica.

La consecución de estos objetivos determina la finalización del proceso de adquisición del conocimiento formal del lenguaje y su utilización como recurso de aprendizaje y modificación del conocimiento que señala la incorporación al mundo alfabetizado.

Para que el tratamiento y enseñanza de los contenidos pueda hacerse de manera coherente, se especifica la orientación que debe tener el área: se basa en una **concepción del lenguaje** como forma de representación del mundo físico y social ligada al conocimiento, como vehículo de expresión y comunicación para transmitir y recibir información, así como herramienta para la regulación del comportamiento. Las destrezas que hay que adquirir son las necesarias para escuchar, hablar, leer y escribir.

La información que los alumnos reciben en la escuela a través del lenguaje debe cuidar el sentido que expresa y respetar los valores que favorezcan la socialización. La comprensión y la elaboración de los discursos se conciben como situaciones que colocan a los interlocutores en procesos activos de construcción de significado

y sentido. En el proceso comunicativo, se hace especial mención del papel de *escuchar*, como la actitud abierta y participativa que inicia el desarrollo del pensamiento crítico en estas edades. Aunque se resalta que no hay una correspondencia unívoca (no se escribe *lo que se habla* ni *como se habla*), se considera el dominio básico del lenguaje oral como condición necesaria para el aprendizaje del lenguaje escrito, y ambos se trabajan de manera interrelacionada.

El respeto a la **diversidad de la competencia lingüística** con la que los niños acceden al aula se propone como un material de enriquecimiento modelado a través del lenguaje del profesorado y de los textos que se utilicen. El respeto y la valoración de otras lenguas y culturas será una tarea educativa para conseguir el aprecio y la apertura hacia realidades más amplias y universales.

En la actualidad, en España, y debido al incremento de población inmigrante, la diversidad que se plantea en la escuela de titularidad y fondos públicos brinda la oportunidad de incorporar nuevas actuaciones encaminadas a compensar las situaciones deficitarias de esta población respecto a las lenguas autóctonas.

Las Comunidades Autónomas con lengua propia han desarrollado programaciones especí-

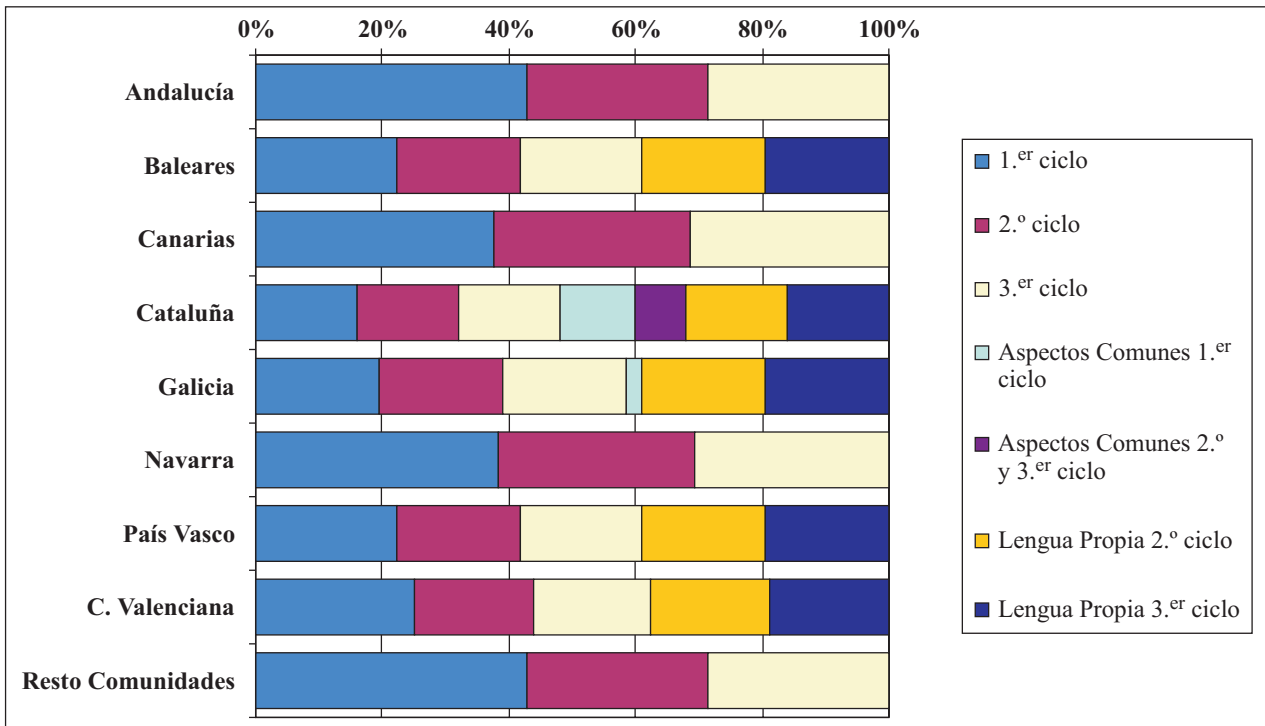
ficas referidas a su aprendizaje y, en la mayoría, dicha lengua se utiliza como lengua vehicular y de aprendizaje en la enseñanza no universitaria. En estas Comunidades se configura en la Etapa de Educación Primaria un área de Lengua Propia de la Comunidad y Literatura, además de la de Lengua Castellana y Literatura. Hay, por tanto, seis Comunidades Autónomas (Baleares, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana) cuyo currículum de Educación Primaria contempla la enseñanza y el número anual de horas lectivas dedicadas a la enseñanza de la lengua propia (en el resto de Comunidades la enseñanza se realiza en castellano).

El número de horas establecido para la enseñanza de Lengua y Literatura en Educación Primaria varía considerablemente entre las distintas Comunidades Autónomas. Baleares, Galicia, País Vasco y la Comunidad Valenciana son las que han determinado el mayor número de horas lectivas para al área de Lengua y Literatura. Cataluña y Navarra han optado por un número variable de horas de libre disposición, dedicadas a distintas actividades, como impartir las áreas que supongan mayor dificultad para el alumnado (Gráfico 4)¹².

¹² Notas complementarias:

- Cataluña: hay un número de horas (210 en el primer ciclo y 140 en el segundo y tercer ciclos) destinadas a la atención a la diversidad, refuerzo educativo, etc., que pueden ser dedicadas, entre otras actividades, a impartir áreas en las que el alumnado tenga mayores dificultades.
- Navarra: en los Centros que imparten enseñanza en castellano, hay un número de horas (105 en el primer ciclo y 70 en el segundo y tercerciclos) de libre disposición que pueden ser dedicadas, entre otras actividades, a impartir áreas en las que el alumnado tenga mayores dificultades.
- País Vasco: hay un número de horas (210 en el primer ciclo y 140 en el segundo y tercer ciclos) de libre disposición que pueden ser dedicadas, entre otras actividades, a impartir áreas en las que el alumnado tenga mayores dificultades.

GRÁFICO 4. Número de horas de Lengua y Literatura en Educación Primaria, Curso 1999-2000



Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa.

C. Bloques de contenido del Área de Lengua y Literatura

En el currículum básico se establecen cuatro bloques de contenido: Usos y formas de la comunicación oral, Usos y formas de la comunicación escrita, Análisis y reflexión sobre la propia lengua y Sistemas de comunicación verbal y no verbal. A continuación se muestran brevemente los contenidos principales de cada uno de ellos.

a) Usos y formas de la comunicación oral

En la Educación Primaria las actividades orales se orientan principalmente a tratar contenidos curriculares, disminuyendo el tipo de conversación en gran grupo para hablar sobre las situaciones personales a medida que se avanza por los ciclos. En la mayoría de los casos, se habla en grupo para incidir sobre aspectos relacionados con los conflictos que se plantean por la transgre-

sión de las normas. Hay experiencias interesantes que continúan la labor iniciada en Educación Infantil: se instituye la *asamblea de clase*, donde, de manera periódica y sistemática, se habla de los distintos tipos de discursos, clasificados según sus intenciones comunicativas y recogidos en las propuestas generales.

Se utilizan textos de tradición oral (poesías, canciones, refranes, adivinanzas, dichos populares) que se memorizan y recitan y que conviven con otros más actuales que pretenden motivar a los alumnos porque incorporan elementos más cercanos a ellos. De forma similar se utilizan los festejos tradicionales (Carnaval, Navidad) como un buen pretexto para que los alumnos hagan diversas actividades en las que se incorporan elementos extralingüísticos (gestos, entonación, etc.), que facilitan la comprensión del doble sentido y del sentido del humor, y que llegan hasta la organización de representaciones y dramatizaciones diversas. En muchos centros estas actividades se organizan con la participación de las fa-

milias, contribuyendo así a establecer relaciones más fluidas entre la escuela y el hogar.

En las actividades orales se cuida el respeto a las normas de intercambio comunicativo: respetar el turno de palabra, atender y escuchar, entendiéndose como algo más que *esperar para poder hablar*.

A medida que se avanza por los ciclos, el profesorado organiza otras actividades: exposiciones de los alumnos en clase, sobre diferentes materias, preparadas con anterioridad; debates en grupos, sobre temas de actualidad e interés para los alumnos; organización de asambleas, en las que también se toman notas, se resume lo tratado; realización de encuestas, cuantificando las distintas opiniones respecto a ciertos temas, o de entrevistas a personas relevantes que visiten el centro escolar.

b) *Usos y formas de la comunicación escrita*

El planteamiento se centra en el lenguaje escrito como medio de comunicación, ocupándose de sus distintos aspectos: intención (narrativa, expositiva, argumentativa, etc.), interlocutor (tipo y número), contexto (tipo de situación, distancia en el espacio y en el tiempo, etc.), y referente o tema (sentimientos). Estos aspectos originan diferentes tipos de texto que organizan el discurso: los literarios en prosa o en verso, los científicos (expositivos o informativos, argumentativos y otros), funcionales, etc. El tratamiento del texto como unidad de significado comunicativo a través de la escritura se retrasa para quienes aprenden con los métodos analíticos, hasta que llegan a codificar y descodificar la notación escrita.

Para el aprendizaje de la lectoescritura se analizan las *relaciones y diferencias entre la palabra oral y escrita*, donde se incluyen los conocimientos notacionales de la lectoescritura tales como las relaciones fonema-grafía y los signos de puntuación. Se consideran importantes los conocimientos sobre los aspectos superficiales como la organización en el espacio folio, la linealidad, el sentido de la escritura, presentación, etcétera, y, en el caso de la lectura, la entonación y las pausas. El ambiente creado en clase (carteles de letras y referencias fonológicas, cuentos

seleccionados en función de la longitud de sus textos, libros de trabajo editados o distintos escritos como periódicos, revistas, catálogos y todo tipo de soportes, variedad de libros de cuentos) indica si la propuesta de aprendizaje está organizada en función de procesos analíticos, sintéticos o constructivistas. Independientemente del enfoque adoptado, se considera necesaria la descodificación y codificación de la lengua escrita y el aprendizaje fonológico de los elementos notacionales.

En el proceso de aprendizaje de la **comprensión lectora** se distinguen tres momentos: *las actividades previas*, que se incorporan poco a poco al aula, consisten en la anticipación de hipótesis a partir del libro como objeto, del título, del tipo de texto, de lo que se sabe del autor, de la editorial, de algo que se conoce por los comentarios de quienes lo han leído, etc.; *las actividades durante*, que incluyen la propia lectura, se basan en una comprobación de las hipótesis enunciadas a través de estrategias en las que se relaciona lo que va apareciendo en el texto y lo que se conoce del tema (a veces es necesario releer, buscar información complementaria en diccionarios, etc.); y *las actividades posteriores*, que unas veces consistirán en resumir lo leído de forma oral o escrita (para lo que será preciso elaborar guiones o esquemas), y otras, en comentarlo y emitir opiniones y valoraciones personales.

La educación literaria, que inicia sus primeros contactos a través del juego y asociada a las actividades lúdicas, es una práctica bastante generalizada a la que posiblemente haya que recurrir de manera más habitual y sistematizada para que la lectura resulte atractiva a los alumnos.

La biblioteca de aula y la del centro escolar son un recurso imprescindible para desarrollar el gusto por la lectura. La iniciación ha de empezar muy pronto y consiste en saber ordenar y guardar los libros de forma que se facilite el acceso y uso en las estanterías del aula, para progresivamente visitar, conocer y comprender la organización de la Biblioteca del Centro. Muchas actividades de animación se realizan en torno a la presentación de nuevas adquisiciones, visitas de autores, etc.

En la **escritura**, se parte de actividades previas de planificación que consisten en definir la intención comunicativa, el objeto del escrito y el

interlocutor, y, a partir de ahí, estructurar el discurso, lo que se quiere decir. Estas actividades son orales con los más pequeños y se pueden realizar en grupo o por parejas; para los mayores, agrupados de la misma forma, consisten en realizar un borrador que se va modificando a medida que se escribe: se lee lo que se va escribiendo, adoptando la postura del interlocutor para comprobar si se entiende lo escrito, si tiene interés, etcétera (puede ser necesaria una información complementaria, consultar un diccionario o un fichero ortográfico elaborado por la clase para resolver una duda ortográfica). Por último, se revisa y corrige el producto final. En la escritura, estas fases se mezclan unas con otras: planificar, escribir, leer, corregir lo escrito y modificar el borrador y los esquemas hasta que aparecen intenciones retóricas, para *decir mejor* lo que se escribe.

En la enseñanza y aprendizaje de la escritura, resultan muy útiles las actividades de exploración y experimentación con las posibilidades expresivas y comunicativas de textos modelo que los alumnos pueden manipular, comprobando posteriormente los resultados producidos por sus cambios.

En el aula se concede mucha importancia al desarrollo de las destrezas de control motriz fino. En los currícula oficiales no existe una mención explícita de la caligrafía, pero sí se indica que los alumnos deben cuidar la presentación de sus trabajos. Hay una gran cantidad de publicaciones, *cuadernos de caligrafía*, que se utilizan como material complementario y a las que se dedica bastante tiempo y esfuerzo.

c) *Análisis y reflexión sobre la propia lengua*

Un primer aspecto se refiere a las estructuras básicas de la lengua (del texto, de la oración y de la palabra). Se trabajan en este bloque los distintos tipos de texto (narración, descripción, argumentación, etc.) y se analizan las estructuras que los definen, la oración y sus elementos y la palabra y sus clases.

Para trabajar el vocabulario se utilizan los distintos sentidos de las palabras (propio o figurado), y los distintos conceptos relacionados con el léxico y la semántica (familias léxicas, campos

semánticos, homonimia, sinonimia, antonimia, etcétera). Se introduce a los niños en el manejo del diccionario para averiguar los significados desconocidos.

Las reglas ortográficas de las palabras (tildes, b/v, h, etc.), de la oración (puntuación) y del texto (distribución en párrafos, etc.) forman el tercer grupo de contenidos de este bloque.

d) *Sistemas de comunicación verbal y no verbal*

La multitud de mensajes que rodean a los niños, en los que se emplean distintos tipos de comunicación verbal y no verbal, pueden formar parte de este bloque de contenidos: publicidad (anuncios de la televisión, etc.), dramatizaciones, teatro, mímica, etc., así como los distintos soportes en que aparecen (carteles, cómics, radio, señales de tráfico, etc.). El fomento de una actitud crítica ante estos mensajes, sobre todo los provenientes de los medios de comunicación social y la publicidad, se considera un aspecto formativo esencial.

D. *Currículum oficial en las Comunidades Autónomas*

Los bloques de contenido del Área de Lengua y Literatura descritos en el apartado anterior son los adoptados por la mayoría de las Comunidades Autónomas. Sin embargo, en algunas de ellas existen ciertas diferencias. Las más significativas se citan a continuación:

a) Baleares: se determinan dos áreas: Lengua Catalana y Literatura, y Lengua Castellana y Literatura. Se incorpora el objetivo «*Conocer y utilizar correctamente la lengua catalana y castellana oral y escrita de manera que puedan ser entendidas como lenguas de comunicación y de aprendizaje, respetando y valorando el uso de las dos*». El currículum es común, estando divididas en los siguientes Bloques de contenido: Comunicación oral, Comunicación escrita, la Lengua y las culturas, y la Lengua y los medios de comunicación. Aparece una referencia explícita al desarrollo caligráfico como contenido a tratar en el bloque de comunicación escrita, en el que también se incluyen los aspectos de refle-

xión sobre la lengua y las funciones de las palabras y los juegos con el lenguaje. El Bloque de la Lengua y las culturas incluye el tratamiento de la lengua como manifestación cultural y de sentido compartido e incorpora el tratamiento de los textos de tradición oral y la realidad de España como país de múltiples lenguas.

b) Cataluña: el área es «Lengua Catalana, Lengua Castellana y Literatura, y Lengua Aranesa en el Valle de Aran».

c) Galicia: en esta Comunidad, el área se desdobra en dos: Lengua y Literatura Gallegas, y Lengua Castellana y Literatura. Se incorpora un objetivo específico «*Valorar y estimar la lengua de Galicia, haciendo uso de ella con normalidad en todas las situaciones comunicativas, adoptando una actitud respetuosa ante las intervenciones de los otros interlocutores*». Las dos áreas, que tienen un desarrollo paralelo y prácticamente idéntico, están divididas en cinco bloques que son comunes: Lengua y sociedad; Lengua oral; Lectura y escritura; La lengua como objeto de reflexión; y Lengua y medios de comunicación. En el área de Lengua y Literatura Gallegas aparece un contenido en el bloque de Lectura y escritura que hace referencia a saber utilizar de manera adecuada los diferentes instrumentos para escribir.

d) Comunidad Valenciana: el área comprende Valenciano: Lengua y Literatura; y Castellano: Lengua y Literatura. En esta Comunidad se atiende a la valoración positiva de la lengua propia y a un tratamiento que equipare el uso de las dos lenguas, expresado en los objetivos: «*Conocer la realidad lingüística de la Comunidad y los problemas que origina el contacto entre lenguas, valorando la necesidad de recuperar el uso normalizado del valenciano*» y «*Reflexionar sobre el uso restringido del valenciano, como variedad de lengua minorada, a fin de ampliar los usos personales en situaciones formales*». Los Bloques de contenido en que se estructura el área de Lengua Valenciana y Castellana son:

- La comunicación en las relaciones interpersonales, con las instituciones y en los medios de comunicación social.
- La comunicación literaria. Juego con la literatura.

- La lengua como instrumento de aprendizaje.
- La lengua como objeto de conocimiento.
- Aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- La lengua y los hablantes.

En la Comunidad Valenciana destaca el carácter lúdico en el acercamiento a la literatura, cuya finalidad es proporcionar experiencias placenteras a través de los textos literarios, en la recepción y en la producción como medio de expresividad y de creatividad personal. Se considera la biblioteca como un lugar de recreo y de acceso al libro para disfrutar de su lectura.

E. Evaluación

En esta etapa, al igual que en la anterior, la evaluación debe ser global, continua y poseer carácter formativo. Se plantea teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículum, que expresan el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales. Estos criterios son aplicados en el marco global del currículum teniendo en cuenta los objetivos y contenidos de cada área, y con un importante grado de flexibilidad en función de las características del alumno, su situación y posibilidades.

En el área de Lengua, los criterios de evaluación que se interpretan como indicadores de la consecución de los objetivos del área al finalizar la Educación Primaria, señalan que los alumnos deben ser capaces de:

a) Referidos al lenguaje oral

- Participar en las actividades orales que se realizan habitualmente en el aula respetando las normas del intercambio comunicativo: saber escuchar y hablar, es decir, producir textos, presentando las ideas de forma organizada para hacerse entender, para aportar opiniones, alcanzar acuerdos, respetar y/o rebatir ideas ajenas.
- Captar el sentido de los textos orales de uso habitual teniendo en cuenta los aspectos

tanto explícitos como implícitos, doble sentido o sentido del humor y estableciendo relaciones entre las ideas que se expresan.

- Memorizar textos orales y representarlos empleando el ritmo, la pronunciación y entonación adecuados.

b) *Referidos al lenguaje escrito, en la lectura*

- Captar el sentido de los textos escritos, resumir las ideas principales y las relaciones entre ellas y analizar aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de textos.
- Ser conscientes del propósito de la lectura, adecuar la hipótesis de partida ante los diferentes tipos de texto, utilizar (para lo que es preciso analizar y reconocer) los indicadores textuales, releer, avanzar y retroceder, utilizar el diccionario, y alcanzar un grado de autonomía suficiente para poder leer por sí mismos.
- Leer textos de diverso tipo en voz alta, con fluidez y sin titubeos.
- Manifestar preferencias en la selección de lectura y expresar opiniones y gustos personales sobre ella.
- Saber recurrir y utilizar diversas fuentes de información, como libros de consulta, medios de comunicación, biblioteca, para satisfacer necesidades de información y de aprendizaje, localizando los datos que se precisen.

c) *Referidos al lenguaje escrito, en la escritura*

- Producir diferentes tipos de textos escritos, según una planificación previa, manteniendo la cohesión a través de la estructuración de ideas en el espacio y en el tiempo, de nexos adecuados, de concordancia verbal, utilizando adecuadamente las referencias de los pronombres, apoyándose en la puntuación y respetando las normas orto-

gráficas, pudiendo utilizar apoyos diversos como las fichas ortográficas, el diccionario u otros.

- Utilizar las formas lingüísticas adecuadas al contexto e interlocutores en los textos que elaboren.
- Emplear notas, apuntes, u otros tipos de escritos para llevar a cabo acciones concretas y regular y orientar las tareas.
- Identificar en los textos de uso habitual los elementos que componen la oración simple y conocer las principales clases de palabras y su formación.
- Identificar en los textos orales o escritos discriminaciones de cualquier tipo y comprometerse en actitudes coherentes con el respeto a las personas.
- Identificar en los textos orales y escritos las distintas lenguas de España y valorarlas.

4.1.5. **Temas objeto de estudio sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura**

Una de las preocupaciones constantes tanto de la Administración como de toda la comunidad educativa, es la mejora de la competencia y los resultados académicos de los alumnos en lectoescritura. La realización de investigaciones y la introducción de innovaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura constituyen actuaciones de eficacia indiscutible para la mejora de los resultados. A través de REDINET¹³, se han localizado cerca de cien investigaciones e innovaciones educativas promovidas por las distintas administraciones en la última década. Los temas tratados constituyen un buen indicador de los problemas concretos que se plantean en esta materia y que reciben atención prioritaria. Se pueden establecer cuatro grandes grupos:

- a) *Influencia de distintos factores sobre la competencia lectoescritora*: se pretende conocer y experimentar el efecto que tienen sobre la com-

¹³ REDINET, Red de Bases de Datos de Información Educativa, incorpora referencias de investigaciones, innovaciones y recursos didácticos producidos en el Estado español. Son miembros titulares el MECED, a través del CIDE, y las Comunidades Autónomas a través de sus Consejerías.

petencia lectoescritora diversos factores, como los procesos metacognitivos, cognitivos y lingüísticos, los factores neurológicos, los hábitos lectores, las interacciones que se dan en el aula, la utilización del ordenador, etc.

b) *Validez y eficacia de los distintos métodos de enseñanza de la lectoescritura*: tradicional tema de debate, se continúa analizando los distintos procedimientos para enseñar-aprender, los procesos que implican y la obtención de resultados en relación con los objetivos propuestos. Se contempla también la opción de una aproximación ecléctica, obteniéndose buenos resultados.

c) *La enseñanza de la lectoescritura a alumnos con necesidades educativas especiales*: la manera de abordar la enseñanza de estas materias instrumentales a diferentes grupos de alumnos, los métodos que se proponen, las secuencias que se siguen, etc., constituyen un núcleo muy importante de atención.

d) *La animación a la lectura*: es el objeto de, aproximadamente, una cuarta parte de las iniciativas que tienen lugar. Por un lado, se desarrollan actuaciones destinadas a animar a los niños a leer y a convertir la lectura en una actividad grata. Se proponen actividades muy distintas que suelen tener casi siempre un componente lúdico. En muchas de estas iniciativas están implicadas las bibliotecas públicas, del centro escolar y de aula. Por otro lado, se realizan investigaciones con el propósito de conocer las actividades más adecuadas para alcanzar los mencionados objetivos.

4.1.6. Programas institucionales

Las Administraciones Educativas, Estatal y de las Comunidades Autónomas, han emprendido distintas iniciativas con el propósito común de mejorar la competencia lectoescritora de la población, especialmente de la que se encuentra en edad escolar. Los diferentes programas contemplan como objetivos el fomento de la lectura y de los hábitos lectores entre los destinatarios, otorgando a las bibliotecas públicas y del centro escolar, un papel privilegiado para trabajar en este ámbito. A continuación se describen brevemente algunos de estos programas.

Desde la Administración estatal se desarrolla el *Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004*, promovido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Las acciones que se emprenden se dirigen esencialmente a:

- Conocer la realidad de la lectura y las bibliotecas en España: se están llevando a cabo estudios sobre hábitos de lectura y compra de libros, sobre la situación de las bibliotecas públicas en España, y sobre las actividades de promoción de la lectura que existen en todos los ámbitos sociales. Asimismo, coordinado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), se está llevando a cabo un estudio, basado en una encuesta sobre los hábitos lectores de la población escolar de Enseñanza Secundaria. El presente informe sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura forma, también, parte del Plan.
- Potenciar las bibliotecas públicas como centros de fomento de la lectura: debido a la influencia fundamental que ejercen estas bibliotecas en el desarrollo y consolidación de los hábitos de lectura, el Ministerio apoya las Bibliotecas Públicas del Estado, de titularidad estatal y gestionadas por las Comunidades Autónomas, mediante inversiones para la construcción de nuevas bibliotecas, mejoras de los edificios existentes, de su equipamiento e informatización.
- Llevar a cabo una campaña de comunicación para fomentar la lectura: una de las actividades es una campaña en televisión dirigida a la población escolar, al grupo de edad comprendido entre 10 y 16 años.

Asimismo, se ha puesto en marcha un *Programa de Diseño y Elaboración de Material Educativo para la Mejora de las Bibliotecas Escolares y el Fomento de la Lectura en los Centros*, cuya finalidad es la elaboración de material educativo, en soporte informático y en papel, para mejorar el uso de las bibliotecas escolares y animar a la lectura en los centros escolares.

En el ámbito de las Comunidades Autónomas se recogen tres ejemplos de programas promovidos desde las administraciones educativas de las

Comunidades de Canarias, Andalucía y Cantabria.

La Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de **Canarias** promueve un plan lector, dirigido a niños y jóvenes (de 3 a 18 años), denominado *Programa Lectura y Biblioteca*, en el que, además de la Administración Educativa y de Cultura, se implican otras instituciones (Cabildos y Ayuntamientos, instituciones públicas y privadas, claustros de profesores y APAS de los centros educativos). Se trata de incluir en el Proyecto Curricular de Etapa y en las Programaciones del Aula actividades encaminadas al desarrollo del comportamiento lector y del uso de la información en cualquier soporte; ofrecer la formación necesaria en los centros a profesores y bibliotecarios, y establecer vías de coordinación con los asesores de los Centros de Profesores; e incrementar los fondos en diferentes soportes, automatizando las bibliotecas hasta un funcionamiento en red, y establecer cauces de coordinación entre las bibliotecas públicas y las escolares.

El Consejo Escolar de **Cantabria** ha propuesto la elaboración de un *Programa de Animación a la Lectura en Cantabria* que debería contemplar un plan plurianual de dotaciones económicas dirigidas fundamentalmente a la mejora del equipamiento y el personal de las bibliotecas escolares.

La Delegación de Educación de Córdoba, de la Junta de **Andalucía**, ha puesto en marcha un *Programa de Prevención de Dificultades en el Lenguaje Oral y Escrito*. Su finalidad principal es colaborar con los equipos educativos de los centros para prevenir las dificultades del habla y las relacionadas con el acceso a la lectoescritura, estimular un desarrollo adecuado del lenguaje hablado y escrito proponiendo actividades integradas en las Programaciones de Aula y promover entre el profesorado pautas de coordinación en la enseñanza de estas técnicas instrumentales básicas.

4.1.7. Otras iniciativas de interés

En este apartado se describen a modo de ejemplo algunas iniciativas desarrolladas en España

en el ámbito de la promoción de la lectura, seleccionadas en función de su interés, originalidad o novedad, y con el objetivo común de fomentar la lectura entre los niños en edad escolar: la actividad de las Bibliotecas Públicas, la creación de un centro en el marco universitario para la promoción de la lectura y el desarrollo de un programa de biblioteca escolar desde un Colegio Rural Agrupado (CRA).

Las Bibliotecas Públicas Municipales, como parte de sus funciones, vienen desarrollando distintas actividades destinadas al fomento de la lectura entre los niños en edad escolar. Estas actuaciones adoptan formatos muy distintos, desde programas anuales hasta acciones puntuales, dependiendo del tamaño de la biblioteca y de las características demográficas de la zona en que se ubica. Entre ellas, cabe destacar las actividades generales de animación a la lectura (hora del cuento; concursos y talleres de lectura) y las destinadas bien a atraer a los niños (decoración de la biblioteca, encuentros con autores, cuentacuentos, teatro, títeres, organización de visitas, talleres de animación), bien a acercarles la biblioteca (biblioteca de verano, bibliobús, ferias del libro, etcétera).

En el marco de la Universidad de Castilla-La Mancha, se ha creado un *Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil* (CEPLI) responsable de promover y coordinar actividades relacionadas con la literatura infantil y la promoción de la lectura. Entre sus objetivos cabe señalar el desarrollo de la investigación en los campos de la literatura infantil y juvenil, la animación y la promoción de la lectura, la formación del profesorado no universitario en esta materia y la programación de cursos, seminarios y conferencias sobre el tema. En el curso 2001, se ha organizado el Primer Máster de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil, con una duración de dos años. Sus objetivos hacen referencia a la formación de especialistas en el desarrollo de hábitos lectores y en programas de animación a la lectura, el estudio del proceso lector y de las habilidades que lo facilitan, el aprendizaje y la práctica de técnicas y estrategias de animación a la lectura, la promoción del conocimiento de la literatura infantil como un espacio para la creatividad, la toleran-

cia y el entendimiento, y la creación de un área de debate entre profesionales de la educación y la literatura.

En el Colegio Rural Agrupado Abadía, situado en la Comunidad de Castilla y León, en la comarca de El Bierzo (León), se ha organizado un *Programa de Biblioteca Escolar*. Se comenzó tomando conciencia de la escasa utilización de la biblioteca escolar y de aula, y analizando las posibles causas; posteriormente, se establecieron los objetivos del programa: reagrupar los fondos dispersos en cada centro, catalogarlos e informatizarlos, disponer en cada aula de un «rincón de lectura» atractivo para los alumnos, conseguir que las familias participen en el programa y preparar una «maleta itinerante» que permita el acceso de los seis centros que componen el CRA a los fondos y el intercambio del material. Además, se quieren revisar el Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares con objeto de incluir el uso pedagógico de la biblioteca escolar. Asimismo, se va a organizar una Semana Cultural, con actividades que impliquen el uso de la biblioteca escolar, y a elaborar una unidad didáctica sobre el libro. La organización de actividades será en coordinación con el Bibliobús, la Biblioteca Municipal y el Centro de Profesores y Recursos.

4.1.8. Resumen

La **Educación Infantil** constituye el primer nivel del sistema educativo, siendo este carácter *educativo* el que confiere su significación a esta etapa, junto al papel *compensador* que se otorga a la enseñanza ya desde estos primeros años escolares. A partir de unos elementos básicos y comunes para todo el Estado, las Comunidades Autónomas han elaborado su propio currículum o bien han mantenido el establecido inicialmente por el antiguo Ministerio de Educación; en las Comunidades con varias lenguas oficiales se han establecido normativas especiales. La intervención escolar para la consecución de principio de *igualdad de oportunidades* educativas está en gran medida orientada al desarrollo de las capacidades lingüísticas en cuanto éstas son determinantes de los procesos de aprendizaje. Aunque

en estas edades existe una relación estrecha entre los distintos ámbitos de experiencia, los objetivos referidos a lenguaje escrito se entienden como *otras formas de representación y expresión*, incluidos en el Bloque de Lenguaje, dentro del área de Representación y Comunicación; la aproximación a la lengua escrita se basa en el dominio del lenguaje oral, subrayándose la vinculación entre ambos. Los centros y el profesorado tienen autonomía en la elección de los procedimientos metodológicos para enseñar a los niños a leer y escribir, lo que se traduce en la práctica en la convivencia entre distintas propuestas metodológicas. La evaluación es *formativa y continua*, planteándose como un elemento de investigación-acción para el profesorado. La colaboración entre la familia y el centro escolar se considera una pieza clave de los buenos resultados escolares.

En la **Educación Primaria**, los objetivos de área de Lengua Castellana y Literatura inciden en determinados aspectos que ya aparecen en los objetivos generales de la etapa: la comprensión e interpretación crítica de los textos, que implica una actitud activa y constructiva por parte del sujeto, y su utilización como instrumento de aprendizaje; la utilización de la lengua en todas sus funciones; y el respeto y valoración de las diferencias lingüísticas y culturales. Se ha determinado un número de horas obligatorias para las enseñanzas mínimas en todo el Estado. Las Comunidades Autónomas con lengua propia han desarrollado programaciones específicas para su enseñanza, y en la mayoría se utiliza como lengua vehicular y de aprendizaje en la enseñanza no universitaria. Los contenidos referidos al aprendizaje del lenguaje escrito se integran en el bloque *Usos y formas de la comunicación escrita*, planteándose en un sentido amplio como medio de comunicación y proponiendo un tratamiento que trabaja todos sus aspectos y funciones. El tratamiento de los contenidos del lenguaje escrito es diverso respondiendo a los modelos y representaciones del profesorado sobre este aprendizaje; en todos los casos se considera necesaria la descodificación y codificación de la lengua escrita, el aprendizaje fonológico de los elementos notacionales. La evaluación es global, continua y de carácter formativo; los criterios de

evaluación están definidos por la Administración.

4.2. FRANCIA

4.2.1. Introducción

Los programas para la Escuela Primaria, definidos en 1995, organizan los contenidos de la enseñanza en ciclos plurianuales (desde la Maternal hasta la Escuela Elemental) que responden a la preocupación por individualizar los itinerarios escolares y adaptarlos al ritmo de progresión de cada niño. El ciclo de los *Primeros aprendizajes* corresponde a la Escuela Maternal, el ciclo de los *Aprendizajes fundamentales* se refiere a los dos primeros años de la Escuela Primaria y el ciclo de *Profundización* abarca los tres últimos años de la Escuela Primaria. Los contenidos de la enseñanza y las competencias que los alumnos deben adquirir durante estos tres ciclos, determinados después de múltiples concertaciones, son obligatorios para todos.

En la presentación de dichos programas se hace referencia a la progresiva ampliación de los años de escolarización en Francia. Actualmente, se asigna al nivel de Secundaria Obligatoria el objetivo de acoger a todos los alumnos, de facilitarles los conocimientos fundamentales y las referencias comunes indispensables para que cada individuo obtenga los mejores resultados, lo que antes era función de la Escuela Primaria.

En este contexto, la Escuela Primaria mantiene su papel de lugar de aprendizaje e integración, asumiendo la responsabilidad de preparar a todos los niños para acceder, en condiciones favorables, a la Enseñanza Secundaria. Se subraya la importancia de los aprendizajes fundamentales y, en primer lugar, el de la lengua francesa, oral y escrita: *el dominio de la lengua condiciona el éxito escolar*. Se anota la necesidad de introducir nuevas enseñanzas, como la iniciación a las lenguas extranjeras. Se incide, finalmente, en la necesidad de establecer una coherencia entre los programas de los tres ciclos plurianuales en que se organiza la Escuela Primaria, con la flexibilidad necesaria para adaptarse a los ritmos y las

características individuales, sin perder de vista los objetivos comunes a todos.

Para que la escuela pueda desarrollar estas funciones, en 1998, y con la participación de diferentes ministerios, se ponen en marcha los *Contratos Educativos Locales*, cuya concepción y desarrollo se apoyan en iniciativas de *actores locales*. Cada proyecto, construido a partir de un diagnóstico de las necesidades sociales existentes en un ámbito territorial, debe ser aceptado por un grupo encargado de su evaluación y control, y responder a las exigencias de un *proyecto educativo de calidad* conforme a una serie de condiciones preestablecidas.

4.2.2. El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura

La Escuela Maternal (Ciclo 1, de 2 a 6 años) es un lugar de educación y aprendizaje con unos objetivos precisos. Todo se organiza para que el niño actúe y participe: el espacio, el tiempo y las situaciones de aprendizaje. Con ayuda del maestro, el niño aprende a hablar de sus experiencias y de sus actividades en clase; aprende a comunicarse, a tomar la palabra y a escuchar al otro; progresivamente, va dominando la lengua francesa, descubre su funcionamiento y su importancia para expresar sus deseos, sus emociones, sus necesidades; va comprendiendo, poco a poco, la relación que existe entre la lengua oral y la lengua escrita; toma conciencia de *qué es leer y escribir*.

En la Educación Primaria, en el Ciclo 2 (de 6 a 8 años), de aprendizajes fundamentales, el alumno adquiere los lenguajes básicos (francés y matemáticas) y accede progresivamente a la autonomía. El acento se pone en el dominio de la lengua francesa y de las matemáticas, y también en las lenguas modernas, los distintos lenguajes artísticos, la educación cívica y el gusto por el trabajo bien hecho.

El Ciclo 3 (de 8 a 11 años) facilita que se profundice en el dominio de los lenguajes básicos y el perfeccionamiento de los métodos de trabajo personal. En estos dos ciclos se distinguen siete ámbitos de actividad: Francés, Matemáticas, Descubrimiento del Mundo (Historia, Geografía,

Ciencias y Tecnología), Educación Cívica, Educación Artística, Educación Física y Deportiva y Lenguas Modernas.

A. *Ciclo 1: Escuela Maternal*

El programa se estructura en cinco *ámbitos de actividad*, pero sin imponer un determinado empleo del tiempo: Vivir juntos; Hablar y construir su lenguaje e iniciarse en el mundo de la escritura; Actuar en el mundo; Descubrir el mundo; e Imaginar, sentir, crear.

Se distinguen dos tipos de actividades que ponen en juego el lenguaje: un primer tipo se refiere a todas las situaciones en las cuales los niños pueden contar sus experiencias y, de este modo, aprender a hablar; son situaciones facilitadas por el adulto que ayudan a progresar en la construcción del lenguaje. En un segundo tipo de actividades, las adquisiciones implícitas de los niños son objeto de ejercicios específicos constituyendo el material de la actividad de clase; pueden tratar de los materiales sonoros de la lengua, la sintaxis, el léxico, el texto y su estructura.

Todas las actividades llevan a los niños a tomar conciencia, progresivamente, del sentido del lenguaje, a dominarlo mejor y a confrontarlo al código escrito para aprender a leer y escribir. Todas las actividades preparan a la escritura, conducen a reconocer en el espacio de la página las palabras o las letras, a saber copiarlas o escribirlas. La iniciación a la cultura escrita también se lleva a cabo a través de actividades de interpretación y de reproducción de escritos diversos. No se trata todavía de un aprendizaje sistemático de la lectura, sino de tomar conciencia, de manera activa y en situaciones reales, de las formas y los contenidos de la cultura escrita que les rodea.

En el ámbito denominado *Hablar y construir su lenguaje e iniciarse en el mundo de la escritura*, se distinguen actividades relativas a:

- Los sonidos del lenguaje: aprendizaje de cuentos y poemas; juegos rítmicos; juegos de rima; identificación y toma de conciencia de los diferentes fonemas; juegos de lenguaje con repetición de estructuras sintácticas, etc.

- Las palabras: vocabulario sobre un tema determinado; clasificación de las palabras en función de diferentes criterios; una palabra y sus diferentes contextos; interpretación de palabras desconocidas a partir de su contexto, etc.
- Escuchar y hablar: escuchar diferentes textos pertenecientes a la tradición oral; dialogar sobre diferentes tipos de escritos y producción de textos análogos colectivamente; etc.
- Introducción en el mundo de la lectoescritura: descubrir e interpretar diferentes textos impresos; frecuentar el rincón de lectura o la biblioteca; ordenar y clasificar los libros, con ayuda del maestro; examinar e interpretar textos escritos, colectivamente; establecer las primeras correspondencias entre letras y sonidos; etc.
- Iniciación en la producción de textos: producir textos, colectivamente o en pequeños grupos; primeros ejercicios de escritura autónoma por copia o inventada; interpretación de los escritos del adulto; adquisición de la técnica del dictado; etc.

En la Escuela Maternal todos los niños deben comenzar a entrenarse en la escritura; deben descubrir qué es, para qué sirve y su nexos con la lengua (una relación constante entre oral y escrito).

B. *Ciclo 2: Educación Primaria: Aprendizajes fundamentales*

El dominio de la lengua condiciona el éxito escolar y constituye el fundamento de la inserción social y de la libertad de pensamiento; su importancia requiere una especial atención, por parte de los profesores, a los diferentes ritmos y modos de adquisición, a la construcción progresiva de la autonomía. El aprendizaje de la lengua exige un trabajo sistemático, también se enriquece de todas las situaciones en clase y, al mismo tiempo, sirve al conjunto de disciplinas; se inscribe en una interacción constante entre hablar, escuchar, leer y escribir.

En este ciclo, las actividades de práctica de la lengua oral se orientan a pronunciar y articular con claridad, y a dar entonación a las frases.

Esta enseñanza debe llevar a los niños, a través de todas las actividades que se realizan en clase, a ser capaces de transmitir una información, narrar, describir, exponer un punto de vista, plantear preguntas o pedir explicaciones, y formular comentarios organizando su objetivo. Las actividades cada vez más estructuradas van a permitir un dominio progresivo del lenguaje hablado.

El aprendizaje de la lectura y la comprensión de su significado son, esencialmente, el resultado de la asociación de tres elementos complementarios:

- Constituir un primer capital de palabras: los alumnos continúan este proceso, iniciado en Maternal, con palabras muy frecuentes cuya grafía se memoriza rápidamente; la sesión de lectura suele ser a la vez una sesión de escritura.
- Descifrar: la familiarización con el código conduce a los alumnos a establecer relaciones entre lenguaje oral y escrito, identificando la correspondencia entre sonido y signo y, de este modo, dominar la combinación de ambos, descifrar y reconocer las palabras.
- Utilizar los recursos del texto: la enseñanza incluye la organización general de las frases y del texto, la utilización de mayúsculas, de signos de puntuación, y de todos los elementos que dan coherencia al texto.

No se impone un método determinado para el aprendizaje de la lectura. Puede utilizarse cualquier método que demuestre su eficacia y que responda a las necesidades y posibilidades de los alumnos. Es responsabilidad de cada profesor determinar las prácticas y los medios pedagógicos más apropiados.

Para la gran mayoría de los alumnos, el primer año de la Educación Primaria constituye el período más importante en el aprendizaje de la lectura; para algunos alumnos la estructuración de estos aprendizajes tuvo lugar ya en el último año de la Maternal y para otros este aprendizaje continuará a lo largo de todo el ciclo.

En la actualidad, los niños se enfrentan muy pronto al mundo de la escritura, tanto dentro como fuera del centro escolar; es conveniente

habituarlos rápidamente a sus múltiples aspectos y funciones, a su diversidad, para que puedan identificarlos y acceder a su comprensión. El profesor debe recurrir a todo tipo de textos (incluido textos literarios sencillos) y utilizar soportes variados: libros (cuyo descubrimiento, manipulación y utilización es indispensable); manuales escolares; instrumentos y documentos diversos (diccionarios, ordenador, prensa, juegos educativos, material elaborado en clase, etcétera). El objetivo es conducir a cada individuo a querer leer, saber leer, y también a amar la lectura.

Desde los primeros años de la escolaridad obligatoria, los alumnos aprenden a escribir de manera legible y a respetar determinadas normas; las aproximaciones pueden ser diversas, pero siempre ligadas estrechamente al aprendizaje de la lectura: leer y escribir son dos actividades indisolubles. Los textos, variados, son dictados primero por el adulto y producidos después de manera autónoma. El profesor cuida especialmente que los alumnos presten atención a la presentación de sus trabajos, a la calidad tanto formal como ortográfica.

C. *Ciclo 3: Educación Primaria: Profundización*

Las anotaciones formuladas para el ciclo de Aprendizajes fundamentales mantienen su validez para este ciclo que constituye el enlace con el primer nivel de la Enseñanza Secundaria. Así, en el ciclo 3, las actividades de Lengua Francesa se orientan a:

- Afirmar el aprendizaje de la lectura y desarrollar su práctica en disciplinas distintas del francés.
- Multiplicar las ocasiones de ejercitar la lengua francesa con rigor y pertinencia y facilitar las actividades de comunicación, expresión y creación.
- Ayudar a los alumnos a utilizar eficazmente la información de que disponen para aumentar su nivel de conocimientos.

En la práctica de la lengua oral, el profesor crea situaciones en las que los alumnos pueden ejercitarse en narrar, describir, explicar, cuestio-

nar, justificar, argumentar o expresar sentimientos. Este trabajo debe mejorar también la organización, la coherencia y la claridad de la expresión oral del alumno.

Al finalizar la escuela elemental, el alumno debe haber adquirido determinados conocimientos básicos que permiten acceder a una comprensión progresiva del funcionamiento de la lengua: vocabulario, ortografía y gramática.

La lectura, en todas sus formas, se convierte en una actividad privilegiada, sin olvidar que constituye, a la vez, una necesidad, un instrumento de trabajo y una fuente de placer. Se trata de:

- Completar los aprendizajes del ciclo precedente.
- Profundizar y aumentar las competencias adquiridas.
- Familiarizar a los alumnos con diferentes tipos de texto, en cuanto a su organización interna (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.), y en función de los conocimientos a los que hace referencia, sin olvidar los escritos de la vida corriente (periódicos, revistas, etc.) y los textos documentales; se dedicará tiempo a la lectura larga, a la literatura juvenil y a los textos literarios accesibles a los alumnos.
- Desarrollar diferentes tipos de lectura: *lectura-selección de información, lectura-descubrimiento, lectura integral, lectura crítica, etc.*
- Reservar una plaza privilegiada a la lectura en voz alta, tanto por el maestro como por el alumno. Este modo de leer es importante para la comprensión de un texto y de su estructura.
- Establecer una relación entre las lecturas realizadas fuera de la escuela y las actividades de lectura en clase.

La interacción entre lectura y escritura continúa siendo esencial en este ciclo. Las producciones escritas deben ser numerosas y conformes a las exigencias de organización y presentación. La redacción de los textos sobrepasa progresivamente la simple descripción o relación para poner en juego las facultades de análisis o de juicio que serán solicitadas en el nivel de Secundaria.

El alumno debe poder expresarse en situaciones variadas y mejorar sus producciones escritas anteriores en calidad, forma y expresión. Como en todas las disciplinas, debe cuidarse la presentación del trabajo escrito.

4.2.3. Actuaciones institucionales en el ámbito de la evaluación y la investigación

Desde 1989, se lleva a cabo una evaluación de alumnos en Lengua Francesa y Matemáticas, al iniciarse el tercer curso de la Escuela Primaria y al comenzar el primer curso de la Escuela Secundaria, con objeto de ayudar a los profesores a hacer un diagnóstico de sus alumnos identificando las adquisiciones y los puntos débiles de cada uno de ellos. La evaluación concierne a los alumnos escolarizados en centros de enseñanza públicos y privados, pertenecientes o no a zonas consideradas de atención prioritaria (ZEP). Esta acción permite también establecer referencias nacionales. Los resultados que se difunden se calculan sobre la base de muestras nacionales representativas.

El Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), centro público nacional, bajo la tutela del ministerio encargado de la Enseñanza Superior, asume tareas de investigación educativa en todos los niveles de la enseñanza escolar y superior. Entre las investigaciones desarrolladas en los últimos años, un conjunto estudia diferentes aspectos de la enseñanza - aprendizaje de la lectura y la escritura; en concreto, se ha venido trabajando sobre:

- *El aprendizaje de la lectura y la escritura:* estudio transversal sobre la adquisición de la lectura (desde la Escuela Maternal hasta el segundo curso de Primaria).
- *La familia, la escuela, la escritura:* estudio longitudinal de 75 niños desde Maternal hasta finalizar el primer curso de Primaria que analiza la evolución de las representaciones que hacen los niños de la escritura, su utilización y su aprendizaje, y establece una comparación entre dos grupos (niños franceses y de origen extranjero).

- *La Escuela Maternal y Elemental, resolución de problemas relativos al lenguaje, el discurso y la comunicación, estrategias de los alumnos e iniciativas de los profesores*: la investigación ha permitido describir diferentes tipos de situación-problema, el tratamiento de las dificultades de los alumnos por parte de los maestros y evaluar los efectos de este tratamiento en la enseñanza del francés.
- *Estudio de los procesos de adquisición de la lengua escrita en primero de Primaria*, en niños de medio socio-económico desfavorecido.
- *La lectura en el período de 5 a 8 años*: se recogen informaciones, reflexiones y resultados acerca de las prácticas pedagógicas, la evaluación longitudinal de los comportamientos de los alumnos, el método de aprendizaje de la lectura, y los efectos de las estrategias pedagógicas sobre los buenos resultados en lectura.
- *Acciones de lectura y escritura en el segundo ciclo (Escuela Primaria)*: se realiza un seguimiento, durante dos años consecutivos, de una iniciativa de formación innovadora en el aprendizaje de la lengua escrita, en una red de educación prioritaria.
- *Hábitos lectores de los niños al finalizar la Escuela Primaria*.
- *Prácticas de evaluación de escritos de alumnos en clase, en la Escuela Primaria*. Criterios, útiles y procedimientos: la investigación ha permitido describir los criterios de evaluación-formación de los escritos de los alumnos y la práctica de los maestros, así como valorar los efectos de la evaluación formativa en la autoevaluación de los alumnos.
- *Aportaciones de la psicología a la pedagogía*: estudio de los procesos cognitivos y metacognitivos de dos muestras de lectores (buenos y malos lectores) de tercero y cuarto curso de Primaria.
- *Lectura y vía directa*: explorar la relación entre las prácticas pedagógicas y el desarrollo de estrategias de lectura.
- *Usos expertos de la escritura en el segundo ciclo (Escuela Primaria)*: se plantea formar

durante tres años a un grupo de docentes en un nuevo modelo de enseñanza de la escritura.

En el ámbito de los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM), se llevan a cabo actividades de investigación que son el resultado de convenios con universidades o de la participación en investigaciones del INRP. Las investigaciones que inciden en diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura constituyen una línea importante de trabajo en estos Institutos; están organizadas en torno a ejes temáticos o programas y a equipos de investigación especializados. Se hace referencia, seguidamente, a distintas líneas de investigación desarrolladas en los últimos años que han tratado los siguientes temas:

- Didáctica del francés como lengua materna: este programa tiene por objeto estudiar el desarrollo de competencias lingüísticas específicas para producir determinados tipos de textos, y la relación entre los procesos lingüísticos que intervienen y la construcción del conocimiento.
- Didáctica del francés: se han desarrollado investigaciones sobre las interacciones del lenguaje y el aprendizaje; el rol y el estatus del libro en el desarrollo de los aprendizajes; las competencias en escritura y su adquisición; la historia y las prácticas de escritura escolares; la lectura de los textos literarios: explicar, comprender e interpretar.
- Didáctica de las lenguas maternas y de las extranjeras, evaluación y formación: las investigaciones desarrolladas tienen como objetivo específico crear instrumentos y proponer métodos de análisis de las prácticas de enseñanza y de los procedimientos de aprendizaje.
- Didáctica del lenguaje oral en la Escuela Elemental: se elaboran instrumentos de análisis de las producciones orales y escritas de los niños de los ciclos 1, 2 y 3 de la Escuela Elemental, y, asimismo, intervenciones didácticas que ayuden al aprendizaje de los códigos orales y escritos en la escuela.

- Enseñar el lenguaje oral en la clase. Interacciones verbales y construcción del saber: se propone identificar las variables didácticas pertinentes, construir procedimientos de análisis del lenguaje oral adaptados a las situaciones de clase, y reunir elementos que permitan a los maestros determinar qué actividades de lenguaje son las adecuadas.
- Diferentes formas de explicar oralmente en la Escuela Maternal: tiene por objeto formar a los profesores para que sean capaces de organizar correctamente situaciones didácticas e interacciones orales en las que el lenguaje no sea solamente un medio de comunicación sino objeto de aprendizaje.
- Didáctica del lenguaje hablado y escrito en la Escuela Elemental: se centra en la articulación entre el lenguaje oral —como instrumento de comunicación o de aprendizaje— y las situaciones de aprendizaje.
- Construcción progresiva de competencias en el lenguaje escrito: la progresión de los aprendizajes en el ámbito de la escritura se estudia empleando dos procedimientos metodológicos diferentes (investigación experimental e investigación-acción), y planteándose como hipótesis la posibilidad de itinerarios diversos así como la existencia de nudos de obstáculos específicos para los más pequeños en sus concepciones de la lectura y la escritura.
- Escritura y reescritura: el objetivo es conocer mejor las estrategias de escritura desarrolladas por escritores inexpertos; no se trata de analizar las producciones ya realizadas, sino el proceso de elaboración del escrito, para lo que se utiliza la ayuda de un instrumento informático.
- Argumentar, explicar, justificar en el ciclo 3 de la Escuela Primaria: los objetivos conducen a analizar las estrategias argumentativas, discernir las competencias de los alumnos de 3º y 5º de Primaria para argumentar oralmente y por escrito, poner a punto instrumentos de observación y evaluación de las competencias de los alumnos, y concebir y experimentar situaciones de aprendizaje.

4.2.4. Programas institucionales

Diferentes estudios parecen demostrar que el nivel medio de lectura de los niños no ha variado ni a lo largo del tiempo ni en las comparaciones internacionales. Probablemente ha mejorado, al menos en algunas de sus características donde se ha hecho un esfuerzo particular, como el grado de comprensión o la rapidez de lectura. Existen problemas serios ligados, según parece, a dificultades en la lectura por parte de un gran número de niños, debilidad que se mantiene, sin mejorar, en las pruebas pasadas a jóvenes adultos: el analfabetismo toca a una proporción importante de jóvenes, el 50% de los que no superan el Bachillerato. También debe plantearse la necesidad de una reforma de la enseñanza que tenga en cuenta los cambios profundos en el nivel cultural, social o económico o el avance de técnicas como el desarrollo de los multimedia. (Friedel, J. Presidente del Observatorio Nacional de la Lectura, 1996)

Es en este marco que el Ministerio de Educación Nacional, Investigación y Tecnología crea, en 1995, y pone bajo su tutela, un Observatorio Nacional de la Lectura (ONL). En un ámbito en el que se multiplican las iniciativas, su papel se plantea complementario y de síntesis: debe ponerse al corriente de la situación actual, subrayar los problemas graves y sugerir soluciones o nuevas actuaciones. En 1996, se definen por primera vez las funciones del Observatorio. En 1999, dichas funciones se modifican, pasando el ONL a depender del INRP (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica). Existe un Comité Científico cuyos miembros se reúnen periódicamente para orientar los trabajos, que son colectivos; los miembros participan también en comisiones (talleres de trabajo) junto a otras personalidades, investigadores y prácticos, que vienen a ser prolongaciones prácticas de los estudios colectivos. El Secretariado General está formado por miembros permanentes que asisten al Comité Científico, coordinan los talleres y los proyectos de acompañamiento y gestionan el funcionamiento cotidiano del ONL. El Observatorio constituye una red de formadores y prácticos con el fin de dar a conocer sus trabajos, enriquecer la reflexión colectiva y desarrollar sus actividades.

El Observatorio Nacional de Lectura desarrolla las siguientes funciones:

- Recoge y analiza los datos científicos disponibles con el fin de aumentar los conocimientos sobre el perfeccionamiento de la lectura y mejorar las prácticas pedagógicas. Debe promover investigaciones en esta materia, y cuestionarse los problemas relacionados con la lectura.
- Favorece el intercambio constante de información y experiencias entre científicos, profesionales y padres.
- Analiza las prácticas pedagógicas y recoge información sobre experimentaciones en curso.
- Formula recomendaciones para mejorar la formación inicial y continua y luchar contra los fenómenos de analfabetismo en los jóvenes adultos.

De este modo el Observatorio persigue tres objetivos:

- Producir estudios sobre el tema de la lectura y darlos a conocer, y proponer recomendaciones a los responsables y prácticos.
- Recoger información sobre las actividades, experimentos e innovaciones, con el fin de alimentar el centro de recursos.
- Facilitar los intercambios con el público. En este sentido, se hace referencia a Internet como instrumento, lugar de discusión, y como un espacio de trabajo.

La ONL publica con regularidad informes difundidos gratuitamente y libros editados en colaboración con el Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP):

- *Dominar la lectura* (2000, ONL): se plantea la necesidad de continuar enseñando a leer a los niños de 8 a 11 años, porque en estas edades el dominio es todavía frágil y la comprensión aproximada. Los miembros de la ONL hacen propuestas para mejorar la enseñanza en este ámbito.
- *La lectura en los tres ciclos de Primaria* (2000, ONL): actas de las jornadas organizadas por el Observatorio en las que se recogen las investigaciones y los trabajos

realizados sobre el aprendizaje de la lectura en la Escuela Primaria.

- *Libros y aprendizaje en la escuela* (1999, CNDP): selección de libros de literatura juvenil para cada uno de los tres ciclos de la Escuela Primaria; se acompaña de comentarios precisos sobre las aportaciones del libro, el tipo de lectura que pone en juego y las situaciones didácticas que pueden resultar.
- *Aprender a leer* (1998, CNDP): balance de los conocimientos científicos sobre el aprendizaje de la lectura en el ciclo 2 de la Escuela Primaria. Se exponen las competencias mínimas necesarias para la lectura.
- *Comunicación y descubrimiento de la escritura en la Escuela Maternal* (1997, ONL): síntesis de las condiciones que pueden favorecer el acceso de los niños a la Escuela Primaria.
- *Lectura e informática* (1997, ONL): estudio sobre la relación entre lectura e informática que se interroga acerca del interés y los límites de los nuevos productos informáticos escolares.
- *Distintas perspectivas de la lectura y su aprendizaje* (1996, ONL): contribuciones acerca de las condiciones más favorables para abordar la enseñanza de la lectura; trata las cuestiones más esenciales relativas a la comprensión, la evaluación y la didáctica.

4.2.5. Otras iniciativas de interés

Se ha creado una base de datos sobre la *Pedagogía de la lectura en la Escuela Maternal y Primaria*, editada por el Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP). Esta base agrupa más de 2.000 documentos textuales, más de 2.000 imágenes, aproximadamente 25 minutos de vídeo y 10 minutos de registros sonoros; todo ello distribuido en cinco capítulos:

- Prácticas y experiencias pedagógicas en este ciclo educativo.
- Artículos procedentes de la investigación básica y aplicada.

- Textos oficiales (desde 1793) que permiten situar en la historia las recomendaciones actuales relativas al dominio del lenguaje.
- Referencias documentales: bibliografía especializada, catálogo de productos multimedia, referencias sobre literatura juvenil y catálogo de más de 1.000 libros para los centros escolares.
- Registros sonoros y visuales: resúmenes de entrevistas, de emisiones de radio o de películas, dirigidos a los alumnos y a los equipos pedagógicos.

En 1999, se pone en marcha un programa nacional extraescolar denominado *Leer y hacer leer*. Centrado en la lectura y la literatura, se apoya en la colaboración desinteresada de personas jubiladas que van a leer historias a los alumnos de los tres primeros cursos de Primaria, después de la clase o a la hora de la comida, integrándose en un proyecto pedagógico del centro escolar dirigido por el profesor. El programa, con el apoyo del Ministerio, es una iniciativa de una asociación del mismo nombre integrada a su vez por tres asociaciones: *el Relevo cívico*, *la Liga de la enseñanza* y *la Unión Nacional de asociaciones familiares*. Dichas asociaciones reciben el apoyo de tres comités, compuestos respectivamente por: escritores, asociaciones y sindicatos, y grandes empresas; las acciones se desarrollan a través de entidades locales. El programa tiene su origen en la experiencia que durante más de diez años ha venido realizándose en una escuela elemental (*La Pointe*, en Brest). El profesor es siempre el responsable y director del proyecto en el que se articula el trabajo de los jubilados. Tienen lugar reuniones en las que se les presenta los objetivos pedagógicos y las competencias que se pretende desarrollar en los niños a través de uno u otro ejercicio. Una de las razones que se citan para promover el programa, además de la ayuda para llevar adelante los proyectos pedagógicos de los profesores, es que estas acciones hacen entrar en la escuela a personas de otra generación, que tienen un estatuto completamente neutro, tejiéndose con los niños una relación particular, la que se tiene con los abuelos.

4.2.6. Resumen

En los contenidos de la enseñanza, organizados en ciclos plurianuales (que integran la Escuela Maternal y Primaria), se subraya la importancia de los aprendizajes fundamentales, en primer lugar el de la lengua francesa oral y escrita, considerando que el dominio de la lengua condiciona el éxito escolar. Se hace hincapié en la necesidad de establecer una coherencia entre los programas de los distintos ciclos y, a la vez, la flexibilidad que permita adaptarse a los ritmos individuales.

En la **Escuela Maternal**, los niños aprenden a comunicarse, van descubriendo el funcionamiento de la lengua francesa, comprendiendo la relación entre la lengua oral y escrita, tomando conciencia de qué es *leer y escribir*. Todas las actividades sirven a la iniciación en la cultura escrita; no se trata de un aprendizaje sistemático de la lectura, los niños toman conciencia, de manera activa, de las distintas formas y contenidos del lenguaje escrito.

En los dos primeros ciclos de la **Escuela Primaria**, los niños adquieren y profundizan en el dominio de los lenguajes básicos (francés y matemáticas), perfeccionan los métodos de trabajo personal y acceden progresivamente a la autonomía. Para el aprendizaje de la lectura y la comprensión de su significado, se asocian tres elementos fundamentales: la constitución de un primer capital de palabras (proceso iniciado en Maternal); la familiarización con el código, que conduce a establecer relaciones entre lenguaje oral y escrito, a identificar la correspondencia entre sonido y signo (descifrar); la utilización de los recursos del texto (mayúsculas, signos de puntuación y otros elementos que le dan coherencia). Las actividades de Lengua Francesa se orientan a facilitar la comunicación, la expresión y la creación, a afirmar el aprendizaje de la lectura, estimulando su práctica en otras materias distintas al francés y utilizándola como instrumento de trabajo y fuente de placer. No se impone un método concreto para la enseñanza de la lectoescritura, se acepta cualquier método que demuestre su eficacia y que responda a las necesidades y posibilidades de los alumnos. Se evalúa a los alumnos en Lengua Francesa y en Mate-

máticas al iniciarse el tercer curso de la Escuela Primaria.

4.3. ITALIA

4.3.1. Introducción

El currículum nacional es responsabilidad del Ministerio de Educación que prescribe las orientaciones generales, los objetivos específicos, el número de horas lectivas y los criterios de evaluación. El contenido de las materias y la metodología se establecen a título orientativo y son, junto con la evaluación, competencia de los profesores. No tiene lugar una evaluación externa hasta finalizar el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria.

En el currículum nacional se presta especial atención a las relaciones entre la lengua materna y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, en un contexto general de educación del lenguaje. Las prescripciones en el currículum se hacen en tres niveles educativos (Primaria, primer ciclo de Secundaria y segundo ciclo de Secundaria) y coinciden en objetivos relativos a competencias comunicativas.

En el año 1997 (Ley de 15 de marzo) tiene lugar un proceso de reforma y cambio en la institución escolar que consiste fundamentalmente en la ampliación de la escolarización obligatoria de ocho a diez años y la introducción de elementos de flexibilidad en el sistema educativo (se otorga mayor autonomía a la institución escolar, lo que se enmarca en un proceso de reorganización de todo el sistema formativo).

En 1998 (Decreto de 29 de mayo), se aprueba un programa nacional de experimentación que otorga a la institución escolar la capacidad de desarrollar gradualmente su autoorganización. En 1999 (Decreto de 8 de marzo), se establece el Reglamento en materia de autonomía de la institución escolar, de acuerdo con la Ley de 1997, que trata de la autonomía didáctica y organizativa, de investigación, experimentación y desarrollo en los términos siguientes:

- La oferta formativa, coherente con los objetivos generales y específicos determina-

dos a nivel nacional, será elaborada por el Colegio Docente (órgano de gobierno del centro escolar, junto con el Consejo).

- Respetando los objetivos del sistema establecidos en el ámbito nacional, la institución escolar puede regular el tiempo de enseñanza dedicado a cada disciplina y actividad, desarrollar iniciativas de recuperación y orientación, y decidir la adopción de la metodología y los instrumentos didácticos, incluidos los libros de texto.
- Respetando la normativa establecida en el ámbito general en cuanto al total anual de horas lectivas y su distribución en no menos de cinco días semanales, puede decidirse el horario del currículum y el destinado a cada materia. Asimismo, puede determinar el calendario escolar, respetando la normativa establecida en el ámbito regional.
- Se contempla también la autonomía de investigación, experimentación y desarrollo.

El Ministerio define los objetivos generales del proceso formativo, los objetivos específicos relativos a las competencias que deben adquirir los alumnos, la disciplina y la actividad que constituye la cuota nacional de currículum, el horario obligatorio que corresponde a la cuota nacional obligatoria, el límite de flexibilidad temporal para realizar actividades compensatorias y las normas generales acerca de la evaluación de los alumnos.

En 2000 (Ley 30), se abre una nueva reforma de la escuela: se reconoce el papel educativo de la Escuela de la Infancia para niños de 3 a 6 años, integrándola en el Sistema Educativo Nacional de Instrucción y Formación, en el marco de un recorrido formativo unitario y coherente de 3 a 18 años. Asimismo, cambia la estructura de la Escuela Elemental y Media Inferior, que se verán unidas en un único ciclo comprensivo de siete años (no de ocho, cinco y tres, como anteriormente).

Siguen vigentes las Orientaciones para la actividad educativa de la Escuela Infantil de 1991, que constituirán la base para definir el nuevo currículum. El documento elaborado propone intervenir en el desarrollo de la Escuela de la Infancia a través de medidas para la generalización y la

extensión de este servicio, la puesta a punto de perfiles de calidad que sirvan a una mejora efectiva del sistema formativo, y acciones dirigidas a cualificar la profesionalidad de los docentes, con una particular atención a una formación universitaria adecuada.

Con la reorganización del nuevo ciclo en siete años comprensivos (Escuela Elemental y Media Inferior), se plantean las siguientes novedades:

- Durante el primer bienio no se hace distinción entre las distintas materias; a partir de tercero, y de manera progresiva, comenzarán a diferenciarse. Sólo en los dos últimos años se hará una distinción completa por disciplinas y con profesores especializados.
- No será prescriptivo seguir un programa, sino actuar de modo que todos los niños alcancen el nivel de conocimientos y competencias requerido establecido por el Ministerio en el ámbito general. Será responsabilidad de la escuela ofrecer actividades de recuperación a los niños que no posean las competencias necesarias.
- Se plantea menos cantidad y más calidad formativa, centrando la atención en la capacidad del niño para adquirir competencias y para aprender a aprender.
- Será la escuela, a partir de su realidad específica, la que construya su currículum, integrando las indicaciones generales con la cuota del currículum que le ha sido reservada.

4.3.2. El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura

A. *La Escuela de la Infancia*

Las Orientaciones de la actividad educativa, publicadas en 1991 y actualmente vigentes, establecen que la Escuela de la Infancia se dirige, dentro del sistema escolar, a la formación integral de la personalidad de los niños de 3 a 5 años, en la perspectiva de formar sujetos libres, responsables y participantes activos en la vida de la comunidad local, nacional e internacional. Se pretende la adquisición de capacidades y compe-

tencias de tipo comunicativo, expresivo, lógico y operativo, junto a una maduración equilibrada de los componentes cognitivos, afectivos, sociales y morales de la personalidad, contemplando el principio de igualdad de oportunidades educativas.

La determinación de la finalidad de esta etapa se deriva de la concepción de los niños como sujetos activos, en un proceso de continua interacción con sus iguales, los adultos, el medio y la cultura. En este marco, se plantea que los niños deben alcanzar objetivos de desarrollo en tres ámbitos: la identidad personal corporal, intelectual y psicodinámica, la progresiva conquista de la autonomía y el desarrollo de competencias, consolidando habilidades sensoriales, perceptivas, motrices, lingüísticas e intelectuales.

Se establecen unas indicaciones curriculares, proponiéndose seis campos de experiencias educativas referidas a los diversos ámbitos de acción: el cuerpo y el movimiento; el discurso y la palabra; el espacio, el orden y la medida; las cosas, el tiempo y la naturaleza; el mensaje, la forma y el medio; y, uno mismo y los otros. En «el mensaje, la forma y el medio», se consideran las actividades relativas a la comunicación y la expresión manipulativo-visual, sonoro-musical, dramático-teatral, audiovisual y de los *mass-media*. «El discurso y la palabra» se refiere al ejercicio de la capacidad comunicativa a través del lenguaje oral y al primer contacto con la lengua escrita.

Se parte del principio de que la lengua se aprende dentro de una variedad de contextos comunicativos y que, dentro de la complejidad de sus aspectos constitutivos (fonológico, lexical, semántico y pragmático), es un sistema con reglas implícitas que se aplican aunque no se puedan describir. La consecución de la capacidad de comunicación requiere que la escuela promueva el ejercicio de todas las funciones (personal, interpersonal, heurística, imaginativa y poética, argumentativa y metalingüística) indispensables para un comportamiento lingüístico que responda a los distintos contextos, sin limitarse a una función meramente informativa.

La interacción entre la lengua oral y escrita puede desarrollarse (como para algunos niños ya tiene lugar en el medio familiar) a través de la fa-

miliarización con los libros, la lectura del adulto, la conversación y la formulación de hipótesis sobre el contenido de los textos leídos. Esta primera aproximación a la lengua escrita se concibe ya como un núcleo que cualifica para la actividad educativa de la Escuela de la Infancia, bien como un encuentro con el libro y la comprensión del texto, bien como un acercamiento al sistema de escritura, respecto al cual los niños elaboran sus primeras conjeturas.

El proceso de conceptualización de la lengua escrita se inicia al comienzo de la Escuela Elemental, y debe estar sostenido por una experiencia rica en fuentes de información y de imágenes, capaz de estimular la curiosidad por la lengua y el modo de escribirla.

B. *La Escuela Elemental*

Según Decreto Legislativo de 1994, la Escuela Elemental, en el ámbito de la instrucción obligatoria, se propone el desarrollo de la personalidad del individuo promoviendo la primera alfabetización cultural. Asimismo, contribuye a la continuidad del proceso educativo mediante el acuerdo pedagógico con la Escuela de la Infancia y la Escuela Media. De acuerdo con este decreto, la materia de enseñanza y los programas para la Escuela Elemental son establecidos por el Ministerio de la Instrucción Pública, oído el Consejo Nacional de la Instrucción Pública. El Ministerio verifica periódicamente la adecuación del programa didáctico, según los resultados de valoraciones sistemáticas llevadas a cabo por inspectores técnicos e institutos regionales de investigación, experimentación e innovación educativa. El Ministerio determina también la modalidad, el tiempo y los criterios para la evaluación de los alumnos, así como la forma de comunicar los resultados de dicha evaluación a las familias.

La programación de la acción educativa (Ley de 1990 y Circular Ministerial de 1991) es competencia del Colegio Docente (claustro de profesores), y constituye la base de un proyecto unitario y dinámico que recoge todos los aspectos pedagógicos, didácticos y organizativos de la actividad de la escuela. De esta programación forma parte la distribución de la materia en ámbitos disciplinarios y la distribución del tiempo de-

dicado a cada disciplina, de acuerdo con los criterios generales establecidos por medio de normativas ministeriales.

Con el fin de garantizar un marco homogéneo en todo el territorio y de favorecer la autonomía didáctica del Colegio Docente y de cada profesor, se establecen tres niveles para la determinación del tiempo dedicado a las materias del currículum: el primer nivel, nacional, fija un horario semanal mínimo para cada materia; el segundo nivel, competencia del Colegio Docente, establece un intervalo de tiempo; y, en el tercer nivel, el profesor decide el tiempo efectivo que dedicará a cada materia. Así, el tiempo mínimo semanal establecido para Lengua Italiana es de 4 horas, el máximo previsto, seguido por Matemáticas e Historia, Geografía y Estudios Sociales (3 horas cada materia), Ciencias, Educación de la Creatividad, Educación del Sonido y la Música, y Educación Motora (2 horas cada materia).

Un Real Decreto de 1985 establece los programas didácticos para la Escuela Primaria. Cuando se refiere a la Lengua Italiana, le adjudica un papel central tanto por su contribución al desarrollo integral del individuo como por el carácter determinante de la competencia lingüística para otras adquisiciones. En el campo de la formación lingüística, la Escuela Elemental se propone:

- Desarrollar la capacidad de utilizar de modo significativo el código verbal, sin descuidar otros tipos de códigos (gráfico, pictórico, plástico, rítmico-musical, mímico-gestual, etc.) complementarios.
- Promover la capacidad de comunicarse correctamente en la lengua nacional en todos los niveles, del más coloquial e informal al más elaborado y especializado, respetando el uso del dialecto como identidad cultural.
- Asegurar al alumno una buena competencia en lectura y escritura.

El niño debe saber leer, lo que significa entender el significado del texto, buscar y recoger información de textos escritos, seguir la descripción y aprehender lo esencial, captar la eficacia lingüística y expresiva de diferentes tipos de textos, etc. Debe igualmente saber escribir: comunicarse con interlocutores diversos, anotar y organizar datos, expresar impresiones y valoraciones,

producir diferentes tipos de textos (descriptivos, narrativos, argumentativos), etc.

En el mencionado Decreto se hacen también indicaciones orientativas acerca de las capacidades que deben desarrollarse durante el primer año de la Escuela Elemental y al finalizar este ciclo:

- La capacidad de expresarse oralmente y argumentar progresivamente de manera más correcta.
- La capacidad de leer y escribir, al menos a un nivel instrumental básico e indispensable para acceder al uso pleno de la lectura y la escritura.

Al término del primer año, o como máximo en el curso del segundo año, los niños deben ser capaces de leer correctamente textos breves y sencillos y expresar su propio pensamiento y comunicarlo por escrito, respetando las convenciones ortográficas más importantes.

Asimismo, en este Decreto se hacen una serie de indicaciones didácticas relativas a la enseñanza de la lengua oral, la lengua escrita y la lectura. Con respecto a la enseñanza de la lengua escrita, y haciéndose eco de la existencia de dos tendencias metodológicas (sintética y analítica), se concluye que la opción elegida debe adaptarse al nivel de desarrollo perceptivo y mental de los niños, y a su ritmo individual. Es válido trabajar en las diferentes formas de textos escritos (descripción, narración, correspondencia, poesía, etc.) si además se consigue captar el interés de los niños para comunicar su propia experiencia por escrito. En cuanto a la lectura, se señala que leer es un proceso de búsqueda, comprensión e interpretación del significado del texto; el profesor, que también debe dar muestra de su hábito lector, debe estimular la motivación de los niños por la lectura y prestar especial atención a la elección de textos de calidad y, también, valorar las causas que determinan una eventual pérdida de interés en la lectura por parte de sus alumnos. La escuela debe recoger todas las iniciativas útiles para acercar los libros a los niños. En esta línea, un Decreto posterior ya citado, de 1994, contempla la creación de una biblioteca escolar en cada clase del ciclo elemental que se dotará con las aportacio-

nes de entidades locales y donaciones particulares.

En 1998, se publica un documento sobre los contenidos esenciales para la formación de base en el que se desarrolla una reflexión sobre los conocimientos fundamentales elaborada por una comisión de expertos dedicada a los programas de enseñanza, el papel de los docentes y el desafío planteado por las nuevas tecnologías. Se dedica una atención particular a la comprensión y a la producción del discurso hablado y escrito; se trata de conseguir una práctica funcional y diversificada de la lengua hablada y escrita, que debe iniciarse en la Escuela Elemental, y continuar y desarrollarse en los niveles posteriores. Debe superarse la experiencia tradicional del *lector-pasivo* para desarrollar la experiencia del *lector-partícipe-cooperante*, del *lector-actor* e, incluso del *lector-autor*.

En la reordenación del ciclo escolar, las materias y los programas que se plantea en 2001, se dedica un apartado al Italiano y las lenguas europeas modernas (conocer la lengua nacional y dos lenguas extranjeras para orientarse en la sociedad de la comunicación). Se concibe en términos de patrimonio lingüístico, como garantía de desarrollo del pensamiento, y como instrumento para superar toda forma de discriminación y marginación (la lengua nos hace iguales). El ciclo comprensivo de siete años garantiza al niño el conocimiento de la lengua italiana y la capacidad de usarla, en forma oral o escrita, en todas las situaciones de aprendizaje o de la vida. En continuidad con la capacidad adquirida en la Escuela de la Infancia y en el medio familiar, aprenderán a leer y a escribir de un modo más sistemático, a expresarse correctamente, a comunicarse, a tener el placer de leer textos narrativos y poéticos adecuados a su edad y a su particular necesidad de conocimientos, a reflexionar progresivamente sobre las características de la lengua, de los textos y la comunicación, y a saber utilizar la lengua italiana para adquirir y elaborar nuevos conocimientos, incluidas otras disciplinas.

En esta nueva escuela, el enriquecimiento del patrimonio lingüístico y de la capacidad comunicativa tiene también una dimensión europea, atendiendo a elementos interculturales en términos de encuentro de culturas y de conocimiento

de otras lenguas. La escuela de base garantiza también la enseñanza de dos lenguas europeas: el inglés, que comienza el primer año del ciclo básico, y una segunda lengua que se inicia en el sexto año del ciclo. Para los niños cuya lengua de origen sea distinta del italiano y de las dos lenguas estudiadas, la escuela deberá atender la enseñanza de la lengua materna, condición para un desarrollo armónico de las facultades intelectuales y de relación.

4.3.3. Programas institucionales

El Ministerio de la Instrucción Pública ha llevado a cabo durante los cursos escolares 1999-2000 y 2000-2001 un **Programa para la promoción y el desarrollo de las bibliotecas escolares**, financiado con fondos dispuestos por la Ley de 1997. Sus propósitos son facilitar a toda la comunidad —y no solo a la escuela— el acceso a la información, lo que favorece el aprendizaje y la actualización del conocimiento, hacer de la biblioteca el motor de la actividad escolar y definir un modelo de *centro escolar con recursos multimedia* que responda a las normas internacionales establecidas por la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecas. Con este Programa se da a la escuela una serie de indicaciones para la realización de un modelo de biblioteca que ponga especial atención en el uso *experto* de la información, la integración de sus actividades en el currículum y la creación de redes territoriales. Para ello se dota a la biblioteca escolar de un nuevo espacio y una nueva infraestructura multimedia, ampliando también los fondos documentales. Se financian dos tipos de proyectos: de dotación de la biblioteca escolar para crear un *modelo de centro escolar con recursos multimedia*, y de desarrollo y potenciación de la biblioteca escolar, ya dotada, para perfeccionar el modelo ya creado y constituir una red de centros que se integre progresivamente en el Sistema bibliotecario nacional.

En el curso 1999-2000 se financiaron 192 proyectos correspondientes a otros tantos centros escolares. El Ministerio de Instrucción Pública, a través de la *Oficina Escolar Regional*, es responsable de la adjudicación de los proyectos de

acuerdo con unos parámetros diseñados por el *Grupo de Estudio y Trabajo*, que señalan ciertas prioridades: garantizar una distribución homogénea para todo el territorio nacional, utilizar esta oportunidad para reequilibrar situaciones de desventaja sociocultural y formular una estrategia para una eventual ampliación plurianual del Programa. Para el curso escolar 2000-2001, se ha aprobado la financiación de 120 proyectos de promoción de la biblioteca escolar y 160 proyectos para el desarrollo y mejora de la red de bibliotecas escolares instituidas en virtud de la financiación del curso anterior. Asimismo, el Ministerio de Instrucción Pública, por medio de la *Coordinadora Nacional para la Autonomía* —a través del *Grupo de Estudio y Trabajo*— es competente para coordinar y promover todas las actividades del Programa, evaluar sus resultados y difundirlos a toda la comunidad educativa; el seguimiento efectivo de la aplicación es llevado a cabo por la Biblioteca de Documentación Pedagógica de Florencia.

La aplicación de la primera fase de este Programa puso de manifiesto el interés que toda la problemática ligada a la lectura suscita en el medio escolar. Esta constatación, junto al hecho de que la escuela debe ser un punto de referencia en las acciones para la promoción de la lectura, lleva al Ministerio de Instrucción Pública a proponer el **Proyecto Lectura 2000** destinado a los estudiantes de todos los niveles del Sistema Educativo. El Proyecto constituye un conjunto de iniciativas para favorecer la difusión de la lectura en la escuela: encuentros con autores, laboratorios de lectura y escritura, talleres de teatro y de materiales, foros telemáticos, redacción de reseñas y catálogos de autores significativos del *Novecento*, etc. En este Proyecto colaboran la fundación Gofredo e Maria Belloci, asociaciones culturales como la Feria del Libro de Turín y Galaxia Gutenberg, y editores y asociaciones de editores, animando diferentes actividades:

- Dirigidas a estudiantes de enseñanza media y superior, la Asociación Feria del libro de Turín y la Fundación Gofredo e Maria Belloci organizan distintas actividades sobre el *Novecento*, literatura e historia, y distintos editores y asociaciones de editores proponen *Invitación a la lectura*, encuentros

de los jóvenes con los autores de la literatura juvenil.

- Para alumnos y docentes de la escuela obligatoria y superior, la Asociación Galaxia Gutenberg plantea dos iniciativas: *Adotta la biblioteca*, que promueve la elaboración de proyectos de organización de la biblioteca escolar allí donde no existe y de revitalización de la biblioteca ya existente, haciendo a los alumnos responsables de este bien colectivo. *Giovanni lettori protagonisti*, construcción de una *página* Internet interactiva sobre lectura para difundir *el placer de leer*.
- Para estudiantes de la escuela obligatoria, distintas editoriales proponen *A la escuela con el autor*, encuentros con autores significativos de la literatura para la infancia y la preadolescencia, con objeto de favorecer una imagen viva y dinámica del libro y mejorar la relación entre el niño y la lectura.

4.3.4. Resumen

Recientemente, la **Escuela de la Infancia** ha sido integrada en el Sistema Educativo Nacional, dentro de un recorrido formativo unitario de 3 a 18 años. De los seis *campos de experiencias* que se proponen, uno está dedicado a actividades de comunicación y expresión en sentido amplio, y otro se refiere al ejercicio de la capacidad comunicativa a través del lenguaje oral y a los primeros contactos con la lengua escrita. Se incide en que la interacción entre lengua oral y escrita se desarrolla ya, para algunos niños, en el medio familiar, y, del mismo modo, puede llevarse a cabo en la escuela: a través de la familiarización con los libros, la lectura del adulto, la conversación y la formulación de hipótesis sobre el contenido de los textos leídos. La actividad se concibe como una primera aproximación a la lengua escrita, un encuentro con el libro y la comprensión del texto, un acercamiento al sistema de escritura.

El proceso de conceptualización de la lengua escrita se inicia al comienzo de la **Escuela Elemental**. Los programas y contenidos para esta etapa son de ámbito nacional. La programación

de la acción educativa es competencia del órgano de gobierno de los centros escolares. El horario dedicado a cada materia se determina en tres niveles: *mínimo* en el primer nivel, nacional; *un intervalo* en el segundo nivel, del Colegio docente; y *tiempo efectivo* en el tercer nivel, el del profesorado. La competencia en lectura y escritura se inscribe en el campo más amplio de la formación lingüística, que se propone desarrollar la capacidad de utilizar de modo significativo el código verbal, sin olvidar otro tipo de códigos, y la capacidad de comunicarse correctamente en la lengua nacional, en todos los niveles, del más especializado al más coloquial. Contando con la existencia de distintas tendencias metodológicas para la enseñanza de la lengua escrita, se concluye que la opción elegida debe adaptarse al nivel de desarrollo de los niños y a su ritmo individual. La lectura se concibe, esencialmente, como un proceso de búsqueda, comprensión e interpretación del significado del texto; el profesor debe *mostrar* su hábito lector, estimular la motivación por la lectura y valorar las causas de la pérdida de interés por parte de los alumnos. Se subraya la importancia de *la continuidad* del aprendizaje lectoescritor desde el medio familiar, la Escuela de la Infancia, y la Escuela Elemental, donde se realiza de un modo más sistemático.

4.4. REINO UNIDO: ESCOCIA

4.4.1. Introducción

La legislación educativa vigente es la Ley de Educación de 1980, que otorga a Escocia competencias plenas en Educación Preescolar y Primaria. Dicha ley es ampliada y matizada por las Leyes de Educación de 1981 y 1996.

El Departamento de Educación del Ejecutivo Escocés (*SEED: Scottish Executive Education Department*) gestiona la política educativa en cooperación con las autoridades locales, encargadas de la administración educativa en su ámbito de competencia. La Inspección (*HMIS: Her Majesty Inspectors of Schools*) forma parte de dicho departamento, y su función es asegurar la calidad del Sistema Educativo en su conjunto.

El idioma oficial de Escocia es el inglés, si bien se utiliza mayoritariamente una variante con rasgos específicos. En determinadas zonas se emplea el gaélico.

4.4.2. El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura

La enseñanza de la lectoescritura se lleva a cabo a lo largo de dos etapas: Educación Preescolar, que tiene lugar entre los 3 y 5 años (aunque, en ciertos casos, la edad de inicio puede ser adelantada) con carácter voluntario, y Educación Primaria, que se desarrolla entre los 5 y 12 años, está organizada en siete cursos y posee carácter obligatorio.

A. Educación Preescolar

En 1999, el Consejo Consultivo para el Currículum Escocés (*SCCC: Scottish Consultative Council on the Curriculum*) elabora el Marco Curricular de Educación Preescolar, que proporciona recomendaciones de carácter oficial, cuyo cumplimiento no es estrictamente obligatorio para las escuelas.

En Educación Preescolar se plantean como objetivos generales, entre otros: fomentar el desarrollo emocional, social, físico, creativo e intelectual de los niños, y ampliar sus habilidades para comunicar ideas y sentimientos de diversas formas.

El currículum se entiende como un conjunto de experiencias de aprendizaje, planificadas y organizadas en bloques referidos a distintos aspectos de la evolución infantil. La enseñanza de la lectoescritura queda enmarcada dentro del bloque *Comunicación y Lenguaje*, y estrechamente vinculada a otros ámbitos de aprendizaje.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas es el núcleo de la comunicación, tanto para relacionarse con los demás como para aprender, y organizar, explorar y profundizar en el pensamiento. Existe comunicación desde el nacimiento, mediante el lenguaje corporal de los gestos, expresiones faciales y movimiento, y el lenguaje verbal; toda esa experiencia sobre la comprensión y el uso del lenguaje se refleja en el aula. El maes-

tro debe apreciar y valorar el lenguaje que los niños traen a la escuela, de forma que se sientan cómodos expresando sus propias necesidades, pensamientos y sentimientos en situaciones escolares.

La etapa Preescolar es un momento óptimo para enriquecer las experiencias lingüísticas del alumno, al exponerse a distintos lenguajes. El énfasis puesto en el desarrollo de las competencias en inglés o en otras lenguas depende de las finalidades educativas del centro y de las necesidades del niño. Cuando la lengua materna y la lengua que se está utilizando como medio para el aprendizaje no coinciden, se realiza una supervisión cuidadosa del desarrollo lingüístico del alumno. Aunque de forma mayoritaria se enseña en inglés, en algunos colegios de preescolar se utiliza el gaélico y en otros la enseñanza es bilingüe (inglés y otra lengua, que puede ser gaélico u otra lengua distinta).

Con el bloque *Comunicación y Lenguaje* se persigue tanto el conocimiento y comprensión del lenguaje como el desarrollo de distintas capacidades relacionadas con hablar, escuchar, escribir y leer.

En Preescolar se ofrece a los niños oportunidades para *hablar* obedeciendo a diversos propósitos, como describir, explicar, predecir o preguntar. Se fomenta que hablen sobre sí mismos y sus experiencias, con otros niños y con los adultos, expresando sus necesidades, pensamientos y sentimientos, utilizando también el lenguaje no verbal. Los niños tienen, también, la oportunidad de *escuchar* a otros alumnos y a los adultos durante las actividades, de disfrutar escuchando música, canciones, cuentos, rimas y poesías, de prestar atención a las orientaciones del profesor.

La *escritura* permite transformar las ideas y el pensamiento. Para aumentar el conocimiento de los niños sobre los propósitos de la escritura se realizan actividades en las que experimentan con sus propios dibujos y marcas personales, así como con símbolos, letras y algunas palabras. Los garabatos ayudan a identificar las correspondencias entre el lenguaje oral y el escrito. Utilizando diversos materiales de escritura (lápices, rotuladores, pinturas, tizas, etc.) se fomenta la comunicación por escrito, aumentan sus experiencias y su motivación. La utilización de dibu-

jos y palabras familiares les ayuda a reconocer las letras.

En cuanto los niños son conscientes de que la *lectura* permite extraer significado de los textos escritos, se fomenta su curiosidad por las palabras, de qué se componen, cómo suenan y los patrones que se repiten dentro de éstas. Se procura que desarrollen la conciencia de los nombres de las letras y de los sonidos en contextos de juego, que hallen la relación entre la palabra escrita y la hablada y reconozcan algunas palabras y letras familiares. El profesor puede introducir el lenguaje de los libros: qué es una página, una historia, señalar la dirección de la escritura, etc. Se fomenta que los niños desarrollen interés por los libros escuchando cuentos, historias, rimas y poesías, y utilizándolos para encontrar información relevante.

En el currículum de Educación Preescolar se describen los aspectos centrales que afectan a la enseñanza:

- *La individualización de la enseñanza:* cada niño es único al tener una historia de vida propia. Para planificar experiencias de aprendizaje ajustadas a las necesidades de los alumnos es importante obtener suficiente información sobre cada uno de ellos y tener en cuenta diversos aspectos como el trabajo conjunto con la familia, la atención a las necesidades educativas especiales, los diversos intereses y habilidades que los alumnos traen a las escuelas y que pueden llegar a enriquecer las experiencias de aprendizaje, la extracción social de los niños y los períodos de transición del hogar a la Escuela Infantil, de una escuela infantil a otra, y de la Escuela Infantil a la Escuela Primaria.
- *Las responsabilidades de los adultos en la organización del aprendizaje de los niños:* el punto de partida para el aprendizaje es el propio sujeto, sus experiencias previas y logros, sus necesidades e intereses y su estilo de aprendizaje. Se pueden ofrecer modelos lingüísticos adecuados escuchando a los niños, manteniendo conversaciones con ellos y haciéndoles comprender la necesidad de respetar los turnos de palabra. Las habilidades lingüísticas de los niños peque-

ños varían enormemente de unos a otros. Los adultos deben tenerlo en cuenta planificando actividades en las que todos puedan participar y dando apoyo y ánimo. Durante las experiencias de aprendizaje, los adultos pueden interactuar con pequeños grupos o individualmente para tratar cuestiones concretas. Teniendo en cuenta que los niños pueden diferir enormemente en sus logros y necesitan progresar a su propio ritmo, se facilita su acceso a los recursos, fomentando así el aprendizaje independiente.

Asimismo, se hace hincapié en instaurar en el aula *buenas prácticas pedagógicas*, tomando como base las indicaciones siguientes:

- Los niños utilizan el lenguaje con propósitos distintos. Presentan mayor facilidad para hablar y escuchar cuando se trata de experiencias personales, el tema les interesa, y/o existe un dibujo, objeto o fotografía que les permita centrar su atención. Necesitan hablar con los adultos y con otros niños sobre sí mismos y sus experiencias, en un entorno seguro y de confianza, disfrutan escuchando a los demás y expresan sus propios sentimientos.
- Los niños necesitan numerosas oportunidades para disfrutar con las palabras, las poesías, las canciones, que les ayudan a reafirmar las nuevas habilidades adquiridas, permitiéndoles hacer frente a otras estructuras lingüísticas más complejas. Hablar sobre dibujos, leer libros con dibujos y contar sus historias favoritas a los adultos y a otros niños, les provee de una buena base para el desarrollo posterior de habilidades lectoras.
- Los profesores deben observar las necesidades generales de los niños, las áreas que deben ser trabajadas, y ser sensibles a las necesidades individuales, por ejemplo, prestar atención a los niños con problemas familiares. El profesor se convierte en un modelo para sus alumnos y puede contagiar su interés por los libros.
- Se considera conveniente establecer fuertes vínculos entre el hogar y el centro educativo.

En Educación Preescolar, la *evaluación* se entiende como un proceso continuo que tiene lugar durante las interacciones cotidianas al observar, escuchar o hablar con un niño o un grupo de niños. La finalidad de la evaluación es adquirir información útil sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños, información que puede ser compartida con estos y con otros adultos, permitiendo así planificar las actuaciones futuras.

El proceso de evaluación comienza al planificar los objetivos de aprendizaje, prosigue con el registro de la información relevante, y finaliza con la realización de informes que sirven para clarificar las conclusiones a las que se llega, compartir la información y planificar las actuaciones futuras; es posible promover la implicación de los propios alumnos en el proceso. La promoción de un curso a otro es automática.

B. Educación Primaria

En 1991, el Consejo Consultivo para el Currículo Escocés (SCCC) elabora el currículum para todas las materias de Primaria, reflejado en las llamadas Guías Nacionales para los alumnos entre 5 y 14 años, hoy vigentes. En el año 2000, se elabora un nuevo documento, *Aprender y Enseñar en Escocia (LTS: Learning and Teaching Scotland)*, que aporta un nuevo marco curricular a dichas Guías, señalando los principios que deben impregnar la enseñanza en cualquier materia y ofreciendo recomendaciones basadas en lo que se considera buenas prácticas educativas. Este documento se complementa con una Guía para los Profesores en la que se recogen ejemplos prácticos.

La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar una educación básica centrada en capacitar a los niños para la lectura, la escritura y el cálculo, además de introducirlos en la experimentación y comprensión de su entorno, ayudarles a expresarse mediante el arte, la música, la dramatización y la actividad física, y desarrollar su conciencia religiosa, moral y los valores sociales, así como un comportamiento aceptable. Entre las capacidades que los alumnos entre 5 y 14 años deben conseguir aparecen: conocimiento, habilidad y comprensión en lectoescritura y comunicación, cálculo y pensamiento ma-

temático, así como utilizar, de manera práctica y creativa, distintos medios para expresar sentimientos e ideas.

El nuevo marco curricular aclara los principios clave para la concreción del currículum y la evaluación de cada materia en las escuelas. Éstas pueden incorporarlos con flexibilidad en sus programas. Los principios son los siguientes:

- Extensión: se proporcionan experiencias apropiadas, asegurando que se cubre un abanico de áreas de aprendizaje suficientemente comprensivo. Entre dichas áreas se encuentra la de *Lenguaje*, que incluye Lengua Inglesa y Lengua Moderna.
- Equilibrio: se refiere a una adecuada distribución del tiempo dedicado a cada materia. Se recomienda una dedicación semanal de un 20% del horario lectivo al área de Lenguaje, y otro 20% para una utilización flexible por parte de cada autoridad local y escuela.
- Continuidad: los aprendizajes se construyen a partir de las experiencias y capacidades de los alumnos, preparándoles para afrontar las nuevas adquisiciones y las transiciones entre las distintas etapas educativas.
- Coherencia: se logra al relacionar unas materias con otras.
- Progresión: se trata de seleccionar los objetivos de aprendizaje para cada alumno. El nivel de cada uno se establece al comparar los logros conseguidos por éste con lo que cabe esperar para un niño de su edad, en función de seis niveles preestablecidos.

Las clases en Educación Primaria están formadas por alumnos con habilidades heterogéneas. Los profesores deben dominar un amplio abanico de técnicas de enseñanza-aprendizaje así como una gran variedad de mecanismos de control del aula. Se mezcla el trabajo con el grupo-clase, pequeño grupo e individual, prestando especial atención a los alumnos con más problemas para aprender. El trabajo en grupo se considera especialmente adecuado, y, para conseguir implantarlo con éxito, debe fomentarse tanto la cooperación entre los alumnos como la autonomía.

Se considera que el lenguaje es una competencia central para el aprendizaje. Gracias a él, el niño adquiere conocimientos, construye la comprensión sobre sí mismo y su entorno, y desarrolla una gran parte de sus habilidades. Aprender a usar el lenguaje de manera eficaz permite a los alumnos ordenar, explorar y profundizar en sus pensamientos.

Las habilidades lectoescritoras se consideran la clave del aprendizaje a lo largo de la vida. Los alumnos traen a la Escuela Primaria experiencias significativas y un magnífico potencial de aprendizaje lingüístico. En esta etapa debe ofrecerse un amplio abanico de oportunidades para usar el lenguaje con propiedad y exactitud, comunicarse con los demás con diferentes propósitos y examinar las ideas y sentimientos propios y ajenos. Los niños desarrollan mejor sus habilidades lingüísticas en el contexto de un currículum que considere significativo y atractivo. Deben ponerse en contacto con diversos tipos de textos orales y escritos para introducirse en la variedad y las potencialidades del lenguaje. A medida que se van familiarizando con los diferentes tipos de lenguaje, pueden aprender a utilizarlo con una conciencia crítica cada vez mayor.

Se concede mucha importancia a la *continuidad* al pasar de una etapa a otra y dentro de cada etapa, pudiéndose adoptar un enfoque globalizado o dividido por materias. El bloque *Comunicación y Lenguaje* de Educación Preescolar, tiene su continuidad en las materias *Lengua Inglesa e Idioma Extranjero* en Primaria; si bien se reconoce que dichas habilidades impregnan todo el currículum. Para quienes tienen como lengua materna el gaélico, existen numerosas escuelas en las que se enseña en dicha lengua, y otras que lo utilizan como segundo idioma.

A los profesores se les recomienda que adapten los programas de enseñanza a las necesidades individuales y grupales de sus alumnos, y para ello cuentan con la colaboración de profesores de apoyo, a tiempo parcial o completo. También se le concede relevancia al papel de las nuevas tecnologías en educación como ayuda al aprendizaje: programas de televisión, programas de radio, casetes de la BBC, uso de ordenadores personales para apoyar las actividades de escritura, etcétera.

En el currículum de Educación Primaria se hace hincapié en instaurar en el aula *buenas prácticas pedagógicas*, como las siguientes:

- Durante los dos primeros cursos de Primaria se llevan a cabo sesiones intensivas sobre los diversos aspectos del lenguaje, en las que suele participar más de un profesor. Se crean grupos pequeños de habilidad homogénea que permiten adaptar la enseñanza al nivel del grupo.
- Se identifican enseguida los alumnos con problemas, con objeto de que reciban ayuda de los profesores de apoyo para intervenir sobre dichas dificultades lo antes posible.
- Las escuelas procuran que tanto alumnos como padres sean conscientes de los objetivos de aprendizaje que se están trabajando. Debe mantenerse a los padres al corriente de las tareas que los niños tienen que realizar en casa; dichas tareas son revisadas en clase y utilizadas como punto de partida para el trabajo de los contenidos en la siguiente clase.
- La labor de los padres se considera muy importante: por un lado, deben realizar junto a sus hijos las tareas escolares; por otro, deben revisar los progresos de sus hijos, interesarse por el objetivo que están trabajando y ayudarles a lograrlo, celebrando junto a ellos la consecución de un nivel superior. Se valora de manera positiva el hecho de tener en casa libros y material para la escritura, leer, escribir y dibujar con los hijos. Si los padres muestran interés, los resultados de los hijos en la escuela se verán favorecidos.
- Al intervenir, es mejor adoptar un modelo de enseñanza de la lectura abierto, que combine estrategias complementarias. Resulta eficaz incrementar el tiempo dedicado a la lectoescritura en los primeros cursos, enfatizando la importancia de la escritura emergente e independiente.

La *evaluación* se realiza de diversas formas: observando a los alumnos al trabajar, discutiendo su trabajo con ellos, basándose en actividades concretas de los alumnos, o realizando

exámenes nacionales o elaborados por el propio profesor.

Los exámenes nacionales no son utilizados para seleccionar a los alumnos sino para orientar a los maestros en su evaluación, al tener como referencia los estándares nacionales. Las escuelas deben basarse en dichos estándares para confirmar el progreso lectoescritor de los alumnos: se establecen seis niveles de competencia lectoescritora (del nivel A al F) que deben alcanzar de forma progresiva, y que pueden considerarse como criterios de evaluación. Cuando un profesor juzga que un alumno ha sobrepasado alguno de estos niveles, informa a los padres. En cualquier caso, la promoción de un curso a otro es automática.

Los objetivos del primer nivel (Nivel A) que deben ser alcanzados al menos por el 90% de los alumnos, a lo largo de los tres primeros cursos de Primaria, son:

- En lectura, el alumno debe ser capaz de: leer historias sencillas, poemas y textos informativos apoyándose en dibujos; leer y, con ayuda del profesor, encontrar una información concreta en un texto de referencia; hablar sobre un texto corto y sencillo mostrando que se comprende alguna idea relevante; reconocer alguna diferencia clara entre dos textos sencillos de distinto tipo, como una historia y una lista de instrucciones; y leer en voz alta algún episodio de un libro o poema demostrando que se entiende.
- En escritura, los alumnos deben ser capaces de escribir brevemente con un propósito práctico sencillo, bien sea una historia o una experiencia personal; para ello, deben usarse las letras mayúsculas y puntos correctamente en más de una frase, escribir adecuadamente las palabras más comunes, así como cuidar que la forma de las letras y los espacios entre las palabras sean, en su mayor parte, legibles.

Al finalizar cuarto curso de Primaria, se considera que al menos un 75% de los alumnos deben haber adquirido las competencias básicas y estar capacitados para utilizar la lectura y la escritura como instrumento de aprendizaje, alcanzando así el segundo nivel (Nivel B).

4.4.3. Temas objeto de estudio y debate

En Escocia se plantea el mismo debate que en todo el Reino Unido y que gira en torno a la mejora de los resultados académicos en lectoescritura.

En primer lugar, se mantiene la polémica entre quienes centran el ámbito de intervención en la escuela o en el aula, como ocurre en el caso de las perspectivas de *Eficacia y Mejora Escolar*, y los que piensan que, además de centrar la intervención en el aula o el centro, deben tenerse en cuenta, las condiciones socio-económicas, dado que éstas correlacionan notablemente con el rendimiento (Pirrie, A., 1999), y actuar en el ámbito de la prevención, más eficaz que la intervención correctiva, teniendo en cuenta que el aprendizaje es una actividad no sólo cognitiva, sino también social y emocional.

En segundo lugar, desde hace años, se viene debatiendo sobre las ventajas e inconvenientes de utilizar uno u otro método para la enseñanza de la lectoescritura (Pirrie, A., 1999). En los años noventa se llega a un cierto consenso acerca de la conveniencia de una postura ecléctica, basándose en la idea de que se aprende de diversas formas, por lo que conviene centrarse en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula (Harrison, C., 1996), e incluso se llega a considerar el lenguaje como un proceso global que integra las habilidades de escuchar, hablar, escribir y leer. No obstante, aún siguen existiendo estudios que defienden la idoneidad de uno u otro método centrado en la enseñanza de los fonemas, sosteniendo la idoneidad del método sintético (Drysdale, J., 2001; Watson, J.E. y Johnston, R.S., 1999) o del analítico.

4.4.4. Programas institucionales

El Departamento de Educación del Ejecutivo Escocés (SEED), en colaboración con la Inspección (HMIS), ha adoptado diversas iniciativas con el propósito de mejorar los resultados académicos de los alumnos en lectura y escritura. En concreto, se han puesto en marcha un programa de intervención temprana (*Early Intervention Programme*) y un conjunto de actuaciones para mejorar los resultados escolares, ajustando los objetivos que se plantean (*Setting Targets - Raising Standards in*

Schools); también se ha elaborado una serie de informes acerca de la enseñanza en distintas materias, entre ellas la lectura y la escritura (*Improving 5-14 Series*). Se describe a continuación en qué consisten estas iniciativas.

A. Programa de Intervención Temprana (*Early Intervention Programme*)

En 1997, el Gobierno escocés pone en marcha este programa de intervención con el propósito de mejorar, para el año 2000, los resultados académicos en lectoescritura y cálculo en los dos primeros cursos de Educación Primaria. Para ello, se identifican y difunden las mejores prácticas en intervención temprana, gracias a la inspección realizada en 40 escuelas escocesas de Primaria dependientes de 11 autoridades locales. Posteriormente, el programa se amplía dos años más con objeto de reforzar el enfoque utilizado para las matemáticas y el cálculo. El programa posee carácter oficial, pero su cumplimiento no es obligatorio.

Las principales actuaciones consisten en revisar el papel de las autoridades locales para promover los programas de intervención temprana, estudiar los aspectos relacionados con la dirección eficaz y la consecución de una educación de calidad, realizar actividades de formación del profesorado, describir los rasgos de una enseñanza, un aprendizaje y una evaluación eficaces, y considerar los lazos que deben establecerse con los padres y la comunidad. A continuación, se explica brevemente cada una de las actuaciones mencionadas.

1. El papel de las Autoridades Locales

La evaluación de las distintas prácticas utilizadas por las autoridades locales en intervención temprana indica que las mejores son las siguientes:

- La organización de planes de actuación a largo plazo, desarrollados de forma sistemática, y estableciendo los criterios de calidad que posteriormente se utilizarán para la evaluación.
- La evaluación de las necesidades a tener en cuenta para la planificación y la formación profesional del personal implicado.

- La adopción de una perspectiva de eficacia escolar.
- El entusiasmo y las máximas aspiraciones por parte de las personas participantes.
- La provisión de información relevante a los centros y a los padres, fomentando el conocimiento de la iniciativa.
- Un despliegue de recursos humanos, trabajando en colaboración con los profesores: profesores expertos en intervención temprana, profesores de apoyo al aprendizaje, ayudantes en clase, cuidadores infantiles y otros profesionales (psicólogos educativos, trabajadores sociales, personal de diversos servicios a la comunidad).

2. Dirección eficaz

Los directores fomentan y supervisan la eficacia de la enseñanza mediante la utilización de estrategias como las que siguen: la cooperación con el profesorado, las visitas regulares a las clases para observar las prácticas que en ellas tienen lugar, la toma de muestras del trabajo de los alumnos y la supervisión del papel que desempeña el personal implicado en el programa, procurando que se ajuste a los planes de actuación.

3. Formación del profesorado

Los profesores deben conocer investigaciones actuales sobre distintos enfoques del desarrollo del lenguaje y la enseñanza de la lectoescritura. Hay que tener en cuenta que valoran mejor la formación recibida en situaciones reales. Se consideran eficaces las visitas por parte del personal encargado de planificar los programas, el apoyo de la dirección del centro, el apoyo en el aula por parte de profesores expertos, facilitar material escrito o audiovisual que demuestre los conceptos relacionados con la lectoescritura, así como discutir y reflexionar en equipo sobre la práctica.

4. Enseñanza, aprendizaje y evaluación eficaces

Se considera positivo integrar la enseñanza de las distintas habilidades lingüísticas: escu-

char, hablar, leer y escribir. Los profesores deben mantener unas altas expectativas sobre el logro que pueden alcanzar sus alumnos, fomentar el entendimiento con éstos y procurar que se sientan motivados durante las actividades. Los alumnos deben participar activamente en su proceso de aprendizaje. En la enseñanza de la lectura, conviene evitar las interrupciones innecesarias en las clases, realizar una planificación semanal, incidir en la enseñanza de los fonemas y fomentar la conciencia fonológica. Se debe promover la escritura independiente, para la cual los alumnos deben saber tanto componer un texto como dominar la ortografía para registrar sus ideas. El profesor debe procurar que el alumno desarrolle confianza en su habilidad para la escritura.

Respecto a la evaluación, resulta positivo que el profesor realice observaciones sistemáticas sobre los alumnos, les proporcione retroalimentación sobre su progreso, registre convenientemente los avances de cada alumno (de acuerdo con unos criterios de evaluación referidos a distintos aspectos del lenguaje), así como sus necesidades, además de usar eficazmente dichos registros para planificar la enseñanza. Los padres deben ser consultados e informados sobre el proceso que siguen sus hijos. El equipo directivo debe guardar información sobre los alumnos con el objeto de supervisar las mejoras anuales de cada grupo. En términos de objetivos nacionales, lo ideal es que la mayoría de los alumnos alcance el primer nivel (A) al final del segundo curso de Primaria e incluso algunos alcancen el segundo nivel (B) al finalizar el tercer curso. La mayoría de los alumnos deben leer con fluidez y componer historias sencillas de manera independiente y con una escritura y ortografía adecuada al terminar el segundo curso de Primaria (algunos, incluso en el primero).

5. *Colaboración con los padres y con la comunidad*

Dada la importancia de la implicación de los padres en el apoyo al aprendizaje de los alumnos y el fomento de actitudes positivas hacia la escuela, las autoridades locales aportan perso-

nal específico para favorecer las relaciones entre la escuela y el hogar, especialmente en aquellos contextos sociales menos favorecidos, realizando tareas que pueden consistir en visitas al hogar, elaboración de folletos informativos o realización de cursos de lectoescritura. Desde la escuela se pueden llevar a cabo una serie de actuaciones con las familias como promover la comunicación en las dos direcciones, impulsar el préstamo de recursos didácticos, facilitar información sobre cómo pueden enseñar a sus hijos y fomentar la entrada en el aula de algunos padres para realizar lecturas compartidas y otras actividades. Respecto a las relaciones con la comunidad, las autoridades locales deben favorecer la transición entre Educación Infantil y Primaria, fomentar las relaciones con las bibliotecas, etc.

En síntesis, el Programa de Intervención Temprana integra diversas perspectivas complementarias, de forma que interviene en el aula y en la escuela, pero también con las familias y la comunidad. Los informes realizados para conocer los resultados provisionales de la aplicación del programa son positivos. Desde su introducción, la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura ha mejorado en muchas de las escuelas inspeccionadas, puesto que los profesores han adquirido conciencia de los factores asociados a la mejora de los resultados académicos en lectoescritura, y los alumnos están mostrando signos de mejora, incluyendo aquellos que pertenecen a entornos sociales desfavorecidos. El enfoque utilizado para la evaluación del lenguaje temprano se considera apropiado, sobre todo al compararlo con el que se usa en Educación Primaria. No obstante, se piensa que es pronto para evaluar los resultados obtenidos con el programa, puesto que aún se encuentra en las primeras etapas de su aplicación. Se menciona el hecho de que las autoridades locales hayan desarrollado el programa con flexibilidad, adaptándolo a las características y necesidades de cada contexto y, en consecuencia, se han adoptado enfoques diversos, lo que complica la labor de determinar en el ámbito nacional la eficacia en cuanto a la mejora de la competencia lectoescritora por parte de los alumnos.

B. *Ajustar Objetivos - Mejorar los Resultados Académicos en las Escuelas (Setting Targets - Raising Standards in Schools)*

Esta iniciativa se establece en 1998 con objeto de mejorar los resultados académicos de los alumnos, ante todo en lectoescritura y cálculo. Se diseña un marco que permita a las escuelas ajustar sus objetivos de mejora en las áreas clave, con la previsión de que sean alcanzados en el año 2001. Las escuelas juegan un papel importante en el proceso de toma de decisiones, consultan a las autoridades educativas acerca de los objetivos propuestos y actúan según el diseño establecido por el Departamento de Educación.

Según se desprende de los informes elaborados por la Inspección, las escuelas de Primaria mejoraron sus resultados académicos en lectoescritura en 1999 respecto a los años anteriores y, si dichos resultados se mantienen, sería posible lograr los objetivos en el año 2001.

C. *Serie «Mejorar... en la Etapa de 5-14 Años» (Improving 5-14 Series)*

Consiste en una serie de informes elaborados por la Inspección en los que se analizan los puntos fuertes y débiles en la enseñanza de distintas materias, con el propósito de mejorar los resultados académicos de los alumnos de 5 a 14 años. A continuación, se presentan dos de estos informes: el primero se refiere a la mejora de la lectura y el segundo de la escritura.

1. *Mejorar la Lectura en la Etapa de 5-14 Años (Improving Reading at the Early Stages of 5-14)*

Si bien, en general, los resultados académicos en lectura son buenos y la mayor parte de los niños aprenden a leer sin grandes dificultades, algunos alumnos abandonan la escuela Primaria con un nivel de lectura insuficiente con los consiguientes problemas que ello genera al tratarse de una habilidad instrumental para nuevos aprendizajes. Se han evaluado las prácticas educativas, identificando los factores asociados a la mejora de los resultados y las prácticas que se conside-

ran beneficiosas para aumentar la calidad de la enseñanza.

Los factores clave que afectan a los resultados en lectura y que deben ser tenidos en cuenta, según este informe, son los siguientes:

- La prioridad dada, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado, al tratamiento de las habilidades en la enseñanza de la lectoescritura por parte de las autoridades educativas y las instituciones de formación del profesorado.
- La planificación adecuada de la enseñanza de la lectura, que implica dedicar tiempo suficiente a cada alumno, revisar la propia práctica, asegurar una enseñanza eficaz, evitar las interrupciones innecesarias y utilizar materiales de lectura adecuados al nivel lector de los alumnos.
- La diversidad de experiencias que los alumnos traen a la escuela acerca de la lectura.
- La evaluación cuidadosa del progreso de los alumnos y los estándares de lectura, aportando información para tomar decisiones.
- El apoyo eficaz a los alumnos con necesidades particulares en lectura, antes de que estas dificultades se consoliden.
- La implicación de toda la escuela en las acciones que tengan lugar, coordinadas por la dirección del centro escolar.
- La participación de los padres en el proceso lector de los niños, en colaboración con el centro escolar.

2. *Mejorar la Escritura en la Etapa de 5-14 Años (Improving Writing 5-14)*

Con el propósito de mejorar los resultados académicos en escritura, se evalúan la situación y los resultados, a la vez que se identifican buenas prácticas de enseñanza.

Se aprecia que la calidad de la enseñanza de la escritura varía enormemente de unas escuelas a otras y que, en general, los niveles de rendimiento no son tan altos como cabría esperar. El informe señala que profesores, directores y autoridades educativas e instituciones de formación del profesorado, deben actuar para asegurar una

mejora en la calidad. Con este objeto, se hacen recomendaciones como las que siguen:

- Los profesores deben introducir y desarrollar en el aula la cultura escrita, planificar y desarrollar un currículum de escritura comprensivo, evaluar las propias actuaciones y mantener las más altas expectativas con relación a los alumnos y los escritos que producen.
- Los directores deben adoptar una política clara y consensuada con el personal docente del centro para la enseñanza de la escritura, promover la cultura escrita en la escuela, asegurar que la escritura recibe una atención apropiada en todas las áreas curriculares y promover la autoevaluación en el centro escolar.

En un seminario organizado para discutir los puntos fuertes y débiles del informe, se han calificado de valiosas las prácticas educativas que allí se señalan y se ha subrayado la importancia de un currículum de lenguaje que refleje la naturaleza complementaria de las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir.

4.4.5. Otras iniciativas de interés

El *Proyecto de Lectura* es una investigación proyectada con motivo del Año de la Lectura. El propósito es mejorar las habilidades lectoras del alumnado de Educación Primaria gracias a la utilización de un método de *lectura en parejas*. En el estudio piloto han participado trece escuelas, pertenecientes a cinco municipios. Los profesores de dichas escuelas fueron entrenados previamente en este método de lectura.

La evaluación del estudio piloto revela que la mayoría de las parejas trabajaron bien juntos y siguieron el método propuesto, con resultados positivos para las relaciones dentro del grupo. En ciertos casos, la motivación para la lectura no fue muy alta, los resultados no se transfirieron a otras áreas o las relaciones intergrupo no se vieron beneficiadas. De todos modos, todos los alumnos mejoraron su capacidad de comprensión lectora y, en particular, los que tenían peor nivel lector de partida. Para la utilización

eficaz del método, según se indica, debe tenerse muy en cuenta la organización de las tareas y, aunque no es necesario que los componentes de las parejas tengan la misma edad, sí se recomienda que tengan distinto nivel lector. Cuando se lleve a término la investigación definitiva, se podrán obtener unos resultados más concluyentes.

El *Proyecto Pilton* fue puesto en marcha en el curso 1992-93 en *West Pilton* (Edimburgo), a raíz de un informe elaborado por las autoridades locales acerca del bajo rendimiento en lectoescritura existente en esta localidad. Dicho informe se hacía eco de los resultados de unos estudios realizados en cuatro escuelas que señalaban: tiempo insuficiente de dedicación a la lectura, poca implicación por parte de los padres y problemas de comportamiento. El informe concluía con una serie de recomendaciones que orientaron el plan de actuación.

En 1994, se aumentaron los recursos humanos disponibles en los centros (profesores de apoyo y cuidadores infantiles) y los profesores se encargaron de fomentar la cooperación entre los centros escolares y los hogares. Se realizaron actividades de apoyo fuera del horario lectivo, utilizando una adaptación del material de otro programa llamado *Recuperación Lectora (Reading Recovery)*.

Se recomendó a los profesores de Preescolar que todos los días leyeran libros a sus alumnos y realizaran otras actividades para facilitar la toma de conciencia de los sonidos del lenguaje, estimular su conocimiento e interés por las letras y animarlos a escribir. En los primeros cursos de Primaria, se recomendaba escuchar a cada niño leer diariamente, enseñarles las letras del alfabeto, mejorar su conciencia fonológica y trabajar con las analogías y los patrones de las palabras, enseñarles explícitamente las normas de la escritura, reglas ortográficas y vocabulario (mediante listas con las palabras más frecuentes), y crear las condiciones para que los niños se expresaran por escrito desde el inicio de la escuela Primaria.

El proyecto fue evaluado en 1996. Los resultados académicos en lectoescritura mejoraron, en general, notablemente, aunque ciertos alumnos no realizaron progreso alguno; las actitudes

y el comportamiento de los niños también mejoraron. Los aspectos considerados más positivos del proyecto fueron la contribución de los cuidadores infantiles y de los profesores que potenciaron la colaboración familia-escuela, así como la eficacia del programa de Recuperación Lectora. Para actuaciones futuras, se resaltaba la importancia de adoptar un enfoque multidimensional, de proporcionar recursos para la intervención temprana y contar con personal de apoyo. La intervención debe implicar a toda la escuela, dotar de recursos a las primeras etapas, incrementar el tiempo dedicado a la lectura y disminuir la ratio profesor- alumno. También se aconsejaba fortalecer los lazos con las familias y la comunidad e instaurar buenas prácticas en la escuela y el hogar.

4.4.6. Resumen

En **Educación Preescolar**, se hacen recomendaciones de carácter oficial cuyo cumplimiento no es obligatorio. La enseñanza de la lectoescritura se enmarca dentro del bloque *Comunicación y Lenguaje* y está estrechamente vinculada a otros ámbitos de aprendizaje. Junto al conocimiento y comprensión del lenguaje se quieren desarrollar distintas capacidades relacionadas con hablar, escuchar, escribir y leer: aumentar el conocimiento de los niños sobre los propósitos de la escritura; fomentar la curiosidad por las palabras, de qué se componen y los patrones que se repiten; desarrollar la conciencia de los nombres de las letras y de los sonidos en contextos de juego; etc. La evaluación se concibe como un proceso continuo que tiene lugar durante las interacciones cotidianas.

En **Educación Primaria**, el currículum *regional* señala los principios que deben impregnar la enseñanza en cualquier materia y ofrece recomendaciones basadas en lo que considera *buenas prácticas educativas*. Entre las capacidades que los alumnos deben conseguir en esta etapa se señalan: conocimiento, habilidad y comprensión en lectoescritura y comunicación, cálculo y pensamiento matemático, junto a la capacidad para utilizar, de manera creativa y práctica, distintos medios de expresión. El lenguaje en general, y

las habilidades lectoescritoras en particular, se consideran los factores clave del aprendizaje a lo largo de la vida. Se incide en la importancia de lo que los niños *traen a la escuela* (experiencias y potencial de aprendizaje), y de la *continuidad* en la enseñanza. Las buenas prácticas pedagógicas hacen referencia a: la realización de sesiones intensivas, con grupos homogéneos, sobre diversos aspectos del lenguaje; la identificación de los alumnos con problemas, para intervenir sobre las dificultades; la importancia de la labor de los padres; y la evaluación, tanto interna y continua como externa.

4.5. REINO UNIDO: INGLATERRA

4.5.1. Introducción

En Inglaterra, la etapa de Educación Infantil comprende de cero a cinco años. Paralelamente, existe el llamado año de *Preparación de la Educación Primaria* dirigido a los niños de 4 años. La Educación Primaria está dividida en dos ciclos, el primero, formado por dos cursos académicos, abarca de 5 a 7 años, y el segundo, integrado por cuatro cursos, comprende de 7 a 11 años. La Educación Obligatoria se extiende desde los 5 hasta los 16 años.

Se han producido en los últimos años importantes cambios en Educación Infantil. En 1996, el Gobierno subraya la importancia de la educación en los primeros años y, como medida de apoyo, otorga subvenciones a aquellos centros que, trabajando con niños de cuatro años, puedan alcanzar los objetivos educativos establecidos para el año de Preparación de la Educación Primaria. En 2000, las autoridades responsables de las cualificaciones y el currículum realizan una revisión de los objetivos de esta etapa con la intención de establecer otros nuevos más acordes con las orientaciones generales establecidas para lectura, escritura y cálculo. Se introduce una nueva etapa educativa (*Foundation Stage*) que tiene por objeto preparar a los niños entre 3 y 5 años para obtener buenos resultados académicos posteriormente, a lo largo de su escolarización.

4.5.2. El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura

A. Educación Preescolar

En Educación Preescolar no existe un currículum prescrito, aunque las *Autoridades responsables de las Cualificaciones y el Currículum* sí establecen orientaciones generales donde se incluyen los objetivos educativos fijados para esta etapa. En ellas, se presta especial atención a los objetivos relacionados con la lectura, la escritura, el cálculo y las habilidades personales y sociales; objetivos referidos a seis áreas curriculares: desarrollo personal, social y emocional; lenguaje, comunicación, lectura y escritura; matemáticas; conocimiento y comprensión del mundo; desarrollo físico y desarrollo creativo.

Algunos de los objetivos de lectura y escritura establecidos para niños de cuatro años son: utilizar un amplio vocabulario; escuchar y responder acerca de historias, canciones, rimas y poesías infantiles; inventar historias y participar en juegos de rol; disfrutar con los libros, manejarlos con cuidado y conocer cómo están organizados; ser consciente del significado de las palabras y los dibujos; saber que el inglés se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo; reconocer las formas y los sonidos de las letras del alfabeto, los nombres propios y algunas palabras familiares; escribir nombres propios y emplear dibujos, símbolos, palabras familiares y letras para comunicar significados, así como ser consciente de los diferentes propósitos de la escritura.

En Educación Preescolar, son los directores de los centros junto a los profesores quienes determinan los métodos de enseñanza. No obstante, las *Autoridades responsables de las Cualificaciones y el Currículum* ofrecen algunas orientaciones generales sobre prácticas metodológicas que promueven aprendizajes óptimos de los alumnos en comunicación, lenguaje, lectura y escritura: deben tenerse en cuenta los intereses de los niños y sus habilidades físicas, intelectuales, emocionales y sociales; promover que los niños reflexionen y dialoguen sobre su aprendizaje con el objeto de desarrollar su autocontrol e independencia; llevar a cabo actividades lúdicas a través de rimas, poesías y cancio-

nes; poner énfasis en el uso del lenguaje en la lectura y la escritura, etc.

Se considera que, en Educación Preescolar, es muy importante realizar un seguimiento exhaustivo del progreso de los alumnos entre los 3 y 5 años, para asegurar que evolucionan en los distintos ámbitos del aprendizaje y detectar a tiempo posibles dificultades o necesidades educativas especiales. Sin embargo, en esta etapa educativa no existen regulaciones específicas en relación con la evaluación de los niños.

B. Educación Primaria

En Educación Primaria, las materias obligatorias para los dos ciclos son Lengua Inglesa, Matemáticas y Ciencias. Aunque la Ley de 1996, no fija el tiempo que debe dedicarse a cada materia, en 1997 el Gobierno, con la intención de dar prioridad a la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo, recomienda que los profesores dediquen diariamente varias horas a la enseñanza de estas materias.

Al finalizar el primer ciclo de Educación Primaria (7 años), se establece que en *lenguaje oral* los niños deben ser capaces de mostrar seguridad al hablar y escuchar, expresarse con claridad y utilizar un amplio vocabulario, escuchar con atención y responder con propiedad. En *lectura*, deben leer textos simples y poemas con un determinado nivel de comprensión y exactitud, expresar su opinión sobre ciertos sucesos o ideas en una historia, y utilizar más de una estrategia al leer palabras desconocidas dándoles significado. En *escritura*, los alumnos deben comunicar significados en textos narrativos y no narrativos, y desarrollar ideas, usando un vocabulario apropiado; también deben saber utilizar mayúsculas y algunos signos de puntuación, así como escribir con una buena caligrafía. Para los alumnos que no hayan alcanzado los objetivos del primer ciclo de Educación Primaria, en el primer curso del segundo ciclo deberán reforzarse los contenidos correspondientes.

Los directores y los profesores de cada centro determinan los métodos de enseñanza. No obstante, existe un marco teórico para la enseñanza de la lectura y la escritura en esta etapa educativa, elaborado en 1998, en el que se especifican

los métodos y los materiales que se espera que los profesores utilicen.

En Educación Primaria se realizan dos tipos de evaluaciones. Por un lado, la que hacen los profesores de las materias obligatorias, a través de la observación del trabajo que los alumnos llevan a cabo en el aula; y por otro lado, los tests curriculares nacionales. Según la Ley de Educación de 1997, todas las escuelas públicas de Educación Primaria deben evaluar, durante las primeras siete semanas del curso académico, numerosas habilidades de los alumnos (entre ellas, las relacionadas con la lectura y la escritura), a través del *baseline assessment scheme*. El objeto de esta evaluación es ofrecer un referente a los profesores para proporcionar una enseñanza acorde con las necesidades de los alumnos y realizar un seguimiento de su progreso académico. En septiembre de 1998, esta evaluación adquiere un carácter obligatorio. También existe un examen externo no-obligatorio, como parte del currículum nacional, que consiste en un test estandarizado donde se evalúa la lectura, la escritura, el deletreo y las matemáticas. Este test, elaborado por las *Autoridades responsables de las Cualificaciones y el Currículum*, se aplica al finalizar el primero y el segundo ciclo de Educación Primaria, y el primer ciclo de Educación Secundaria.

4.5.3. Programa institucional: la Estrategia Nacional de Lectoescritura

A. Descripción

En 1998, coincidiendo con la promulgación de la *Ley de Estándares Educativos*, se pone en marcha una *Estrategia Nacional de Lectoescritura*, cuyo objetivo es mejorar los resultados académicos de los alumnos de 5 a 11 años en este ámbito. Su puesta en marcha comienza en otoño de 1998, previendo que en el año 2002 el 80 por cien de los niños con 11 años alcanzaría los objetivos de Lengua Inglesa establecidos para el final del segundo ciclo de Educación Primaria. La implantación de esta iniciativa no es obligatoria, pero las autoridades educativas recomiendan encarecidamente su adopción. Los cambios más

significativos vinculados a esta estrategia son: *la introducción de la hora de lectoescritura y la formación del profesorado*.

En todas las clases de Educación Primaria se dedica una hora diaria a la enseñanza de la lectoescritura, y se trabaja de acuerdo con el diseño establecido oficialmente, que determina la organización de las clases, los contenidos (detallados para cada año incluyendo el año de Preparación de Educación Primaria) y la metodología (instrucción directa). De esta forma, las clases están estructuradas en cuatro bloques con unas actividades específicas para cada uno, en función de si se trabaja con alumnos de primero o segundo ciclo:

- En los primeros 15 minutos se realizan lecturas compartidas en gran grupo. En el primer ciclo, el profesor centra la atención de los alumnos en la comprensión del texto, la construcción de palabras, la puntuación, la estructura y organización de las oraciones, etc. mientras que, en el segundo ciclo, se refuerza la gramática, la puntuación y el vocabulario.
- Los siguientes 15 minutos se reservan para el trabajo conjunto, en este caso, con palabras. Los alumnos del primer ciclo trabajan habilidades relacionadas con la descodificación tales como la conciencia fonológica, la fonética y el deletreo. En este período de tiempo, también se estudia la identificación de palabras, los aspectos gráficos de la lectura y el vocabulario. En el segundo ciclo, se desarrollan actividades de deletreo, vocabulario, gramática y puntuación.
- Durante 20 minutos se realiza trabajo independiente y actividades guiadas en pequeño grupo (de 4 a 6 alumnos). En el primer ciclo, los alumnos leen solos mientras el profesor realiza un seguimiento y apoya el trabajo de cada uno dentro del grupo; en el segundo ciclo, se incrementa el tiempo dedicado a la lectura silenciosa y, asimismo, los alumnos responden cuestiones planteadas acerca de las lecturas. Cuando este tiempo se dedica a la escritura, se redactan cartas (cuidando la presentación), se resumen textos con oraciones complejas, y

se presentan los trabajos al resto de la clase. En estas sesiones se procura que los alumnos aprendan a utilizar todos los recursos que tienen a su alcance, sin reclamar constantemente la ayuda del profesor.

- Durante los últimos 10 minutos, se organiza una discusión en gran grupo donde los profesores refuerzan determinados contenidos, realizan seguimientos de las actividades de los alumnos, resuelven dudas, crean un clima donde predomina la crítica constructiva y se proporciona *retroalimentación*. Los alumnos explican qué han aprendido, qué problemas les han surgido y discuten sobre aspectos centrales de sus trabajos.

Los promotores de la *hora de lectoescritura* consideran que esta estructura de trabajo tan específica es muy positiva por varias razones: en primer lugar, al existir prácticas educativas comunes los alumnos predicen cuáles serán sus tareas si cambian de clase; en segundo lugar, los profesores colaboran en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura con otros profesores de su escuela o de otras diferentes, porque trabajan a partir de un mismo marco teórico; y, finalmente, es posible establecer expectativas académicas claras en función de la edad de los diferentes grupos de alumnos. En el caso de los niños más pequeños, se ofrece una mayor flexibilidad organizativa. Para enseñar a alumnos de edades heterogéneas, alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos cuyo segundo idioma es el inglés, también se puede contar con personal de apoyo.

El contenido se divide en tres niveles: la palabra, donde se tratan los fonemas, el deletreo y el vocabulario; la frase, donde se adquiere conciencia gramatical y se utiliza la puntuación; y el texto, que conlleva el entrenamiento de la comprensión lectora o legibilidad y la composición de la escritura. En escritura también se trabaja la palabra, la frase y el texto, dado que lectura y escritura son dos actividades estrechamente relacionadas y que se refuerzan mutuamente.

En la enseñanza de la lectura, los profesores suelen ser reacios a utilizar métodos vinculados a la enseñanza de los sonidos y el deletreo. No obs-

tante, los promotores de la *Estrategia Nacional de Lectoescritura* consideran de vital importancia que los alumnos comprendan que las palabras están constituidas por letras que, combinadas de una forma determinada, corresponden a distintos sonidos que es necesario distinguir. En el primer ciclo de Educación Primaria, los alumnos deben abordar la fonética y otras habilidades relacionadas con la palabra; en caso contrario, pueden aparecer problemas en la capacidad de deletrear, que obstaculizarían la lectura de textos más complejos. Así, los alumnos deben aprender a discriminar los distintos sonidos de las palabras, conocer las letras y sus combinaciones más comunes, leer palabras siendo capaces de dividir las en sus componentes, y escribir palabras combinando diferentes sonidos. Los buenos lectores deben utilizar tantas estrategias como sea posible (la fonética, el conocimiento contextual, gramatical y gráfico, y la identificación de palabras).

La *hora de lectoescritura* comienza con una actividad en *gran grupo* de lectura y escritura compartida y, seguidamente, los alumnos se agrupan en cinco *pequeños grupos* de trabajo en función de las tareas que deben realizar. Un grupo, con la ayuda del profesor, lee un libro y conversa acerca de su título, contenido e ilustraciones, con el objetivo de reforzar la identificación de palabras, ampliar el vocabulario y mejorar las habilidades para deletrear y extraer información útil en las ilustraciones, para identificar palabras. Un segundo grupo, junto con el asistente del profesor, elabora historias con una determinada secuencia mediante láminas con dibujos, argumentan por qué han establecido una secuencia y no otra, o cambian el final de la historia. Dos grupos realizan trabajos individuales: pueden crear personajes de historias con plastilina y explicar por qué tienen una determinada apariencia física, o escuchar —por medio de unos auriculares— y leer una historia simultáneamente. Un quinto grupo, a través de un programa informático, puede diferenciar los sonidos de letras muy parecidas.

La hora de lectoescritura ha sido creada para enseñar a los alumnos a leer y a escribir, sin embargo, este aprendizaje está también vinculado a otras habilidades relacionadas con distintas materias (Historia, Ciencia, Tecnología, etc.).

Para asegurar el éxito de esta estrategia institucional se establecen *medidas de apoyo*. En 1999, se introduce una propuesta de apoyo adicional a la enseñanza de la lectura y la escritura dirigida a alumnos de los dos primeros cursos del segundo ciclo de Educación Primaria con bajo rendimiento en lectoescritura, así como seminarios de formación para profesores y personal de apoyo donde participan expertos en este campo. Asimismo, las autoridades educativas locales proporcionan materiales útiles para la enseñanza de estas habilidades básicas y, durante el segundo año de la puesta en marcha de la estrategia, se proporciona financiación a las escuelas para que ofrezcan más horas de enseñanza a los alumnos que presenten problemas para alcanzar los objetivos establecidos en educación obligatoria.

B. Evaluación

Hasta el momento, se han realizado dos evaluaciones de la *Estrategia Nacional de Lectoescritura*: una, realizada por Anderson y otros investigadores, durante su primer año de implantación, y otra al final del segundo año, llevada a cabo por la *Oficina de Estándares Educativos (OFSTED)*. Anderson, H. *et al.* (2000) realizan un estudio de casos múltiples donde evalúan los aspectos positivos y negativos de esta estrategia por medio de cuestionarios, entrevistas, grabaciones en vídeo del desarrollo de las clases, etc. Éstas son algunas de las conclusiones del trabajo, extraídas de las opiniones de los profesores:

- La organización en grupos que no están formados según las capacidades de los alumnos conlleva que, en determinados casos, las actividades no sean adecuadas para ciertos alumnos, sobre todo para los más pequeños. Se trabaja de la misma manera con todos los alumnos, el programa carece de la flexibilidad necesaria para adaptarse a los niños de 6 años.
- La enseñanza pierde su carácter interdisciplinario, al fragmentar las clases en sesiones de diez y quince minutos. Los profesores no disponen de tiempo suficiente para consolidar conocimientos, revisar y reflexionar acerca de los procesos de ense-

ñanza-aprendizaje: durante sesiones muy cortas tienen que alcanzar numerosos objetivos. Además, tienen que dedicar mucho tiempo a la planificación del trabajo para poder ajustarse a las orientaciones generales. No obstante, algunos profesores afirman que el alto nivel de precisión de estas orientaciones resulta útil para establecer conexiones entre los objetivos de los distintos niveles educativos, y para conocer con claridad qué objetivos deben alcanzar. A pesar de las precisiones, se señala también que existe cierta autonomía para interpretar y ajustar las orientaciones generales a las características de los alumnos.

- La estructura de la *Estrategia Nacional de Lectoescritura* tiene desventajas: es demasiado rígida y rutinaria; su planificación requiere demasiado tiempo; los contenidos no se ajustan al nivel de conocimientos y experiencias de los alumnos y no proporciona oportunidades para realizar actividades creativas. De acuerdo con esta opinión, en las primeras etapas de la implantación de la hora de lectoescritura se concedería más importancia a sus demandas organizativas y burocráticas que a las necesidades de los alumnos y de los profesores, careciendo, estos últimos, de plena autonomía para tomar decisiones propias y ser creativos en la planificación de su trabajo.

El objetivo de la evaluación de la *Estrategia Nacional de Lectoescritura*, realizada por la *Oficina de Estándares Educativos* ha sido identificar los factores que facilitan o dificultan la obtención de buenos resultados. La muestra ha estado constituida por 300 escuelas de Educación Primaria. Los inspectores educativos han realizado observaciones del desarrollo de las clases donde se trabaja la lectura y la escritura, y han entrevistado a numerosas personas directamente implicadas en la puesta en marcha de la estrategia. La mayoría de las escuelas de la muestra han sido visitadas al menos en tres ocasiones desde que se introdujo la estrategia en 1998. Las principales conclusiones obtenidas han sido:

- Los resultados académicos de los alumnos relacionados con la lectura y la escritura

mejoran, si bien esta mejora es menor en escritura. Debido a la vinculación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y los de otras materias, los alumnos también obtienen buenos resultados académicos en dichas materias.

- El papel adoptado por los directores regionales, los representantes de las autoridades educativas locales, los directores de las escuelas y los coordinadores ha sido un factor determinante para obtener buenos resultados. Los primeros han coordinado eficazmente el trabajo de los representantes de las autoridades educativas locales en el ámbito estatal y éstos últimos han organizado reuniones periódicas con los coordinadores para apoyar su trabajo. Por otra parte, los directores de las escuelas han realizado un seguimiento exhaustivo de la enseñanza de la lectoescritura y proporcionado apoyo y formación sobre la enseñanza de la escritura, la fonética y el deletreo. Finalmente, los coordinadores han trabajado junto a los directores en el análisis de datos relacionados con el rendimiento académico de los alumnos y en el establecimiento de nuevos objetivos curriculares y niveles de rendimiento.
- Debido a la colaboración entre los profesores, tanto los alumnos cuya segunda lengua es el inglés como los que tienen necesidades educativas especiales también han conseguido resultados favorables.
- Algunos profesores consideran que se ha concedido importancia a la enseñanza de la lectura y la escritura en detrimento del trabajo en otras materias. Sin embargo, se ha comprobado que, desde la introducción de la Estrategia, también se han obtenido buenos resultados en otras materias.
- El nivel de satisfacción del alumnado respecto a la introducción de la hora de lectoescritura es alto.
- El uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura es positivo; sin embargo, en muy pocos casos los profesores saben cómo integrarlas en sus prácticas de enseñanza habituales.

- El cambio más interesante introducido por la *Estrategia Nacional de Lectoescritura* es la lectura en gran grupo. Sin embargo, en las discusiones en gran grupo es donde se obtienen peores resultados, puesto que debido a la presión que reciben los profesores para alcanzar los objetivos establecidos, éstos dedican a la consecución de dichos objetivos la parte de las sesiones reservadas a los debates.

- Muchos profesores resaltan que es difícil organizar las sesiones de trabajo individual o en pequeño grupo por lo que, en algunas ocasiones, no se produce ningún progreso en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

A raíz del análisis de estos últimos resultados, se adoptan medidas tales como dedicar tiempo adicional a la enseñanza de la escritura, prestar especial atención, en los seminarios de formación de los profesores, a las estrategias metodológicas relacionadas con esta habilidad básica y proporcionarles orientación respecto a cómo utilizar las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura.

C. *Debate sobre la validez de la Estrategia Nacional de Lectoescritura*

Esta estrategia institucional, que aún se encuentra en fase experimental, ha sido criticada por reconocidos investigadores educativos por adoptar un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje calificado de excesivamente academicista, mencionando el hecho de que la Ley de Educación de 1996 presta especial atención al desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico de los alumnos. Por otra parte, se considera que su fundamentación teórica es escasa y su contenido no es el adecuado (Dombey, 1998, cit. en David *et al.*, 2000). Se sostiene que los niños se aburren cuando realizan las actividades incluidas en esta propuesta: se olvida que el juego es importante en la enseñanza de la lectura y la escritura, que estas habilidades básicas están íntimamente relacionadas con la imaginación, la creatividad, etc. (David *et al.*, 2000). De igual forma, se considera que en la Estrategia Nacional no se explica sufi-

cientemente a los profesores por qué es recomendable hacer una cosa y no otra, lo que provoca que algunos profesores sean inflexibles, y poco creativos y entusiastas (Hurry, Sylva y Riley, 1999; Sylva *et al.*, 1999). Asimismo, se dedica poco tiempo a organizar actividades que promuevan la participación de las familias, a pesar de la utilidad de su colaboración para el aprendizaje de los niños, dado el conocimiento que poseen de sus experiencias y aprendizajes previos.

La Estrategia se considera excesivamente homogénea (Fisher, 2000). En primer lugar, determina que los profesores, tan pronto como sea posible, deben introducir en el horario lectivo una hora dedicada exclusivamente a la enseñanza de la lectura y la escritura (como última alternativa, antes de que los niños comiencen la Educación Primaria). En segundo lugar, propone qué contenidos y cómo se deben trabajar con los alumnos en cada momento, independientemente de su historia académica y personal y de la situación de cada uno de los centros. Esta Estrategia no se considera apropiada por dos razones fundamentales: los niños tienen distintas formas y ritmos de aprendizaje en función de sus capacidades, intereses, etc., y, además, todos los ámbitos de su desarrollo están interrelacionados (cognitivo, afectivo, moral y físico) (Pugh, 1996, cit. en Fisher, 2000) y ningún método de enseñanza es válido para todas las situaciones de aprendizaje (Kostelnik, 1998).

La investigación educativa demuestra que una enseñanza demasiado academicista, centrada en los aspectos más formales, perjudica el desarrollo intelectual y social del niño porque los sentimientos, experiencias, autoestima y control sobre el aprendizaje no son objetos de la educación. Por esta razón, en la mayoría de los países europeos la enseñanza formal comienza más tarde que en Inglaterra, utilizan un enfoque comprensivo en la Educación Infantil y poseen unos excelentes niveles de alfabetización adulta. En estos países se pone especial énfasis en el juego, la capacidad de escucha, las discusiones, los *cuentacuentos*, las rimas y poemas, la dramatización, la música, la pintura y el dibujo. En definitiva, se presta mucha importancia al tipo de actividades que promueve el desarrollo de la autoestima y la creatividad de los niños. La política

educativa actual inhibe el humanismo subyacente en estas prácticas de enseñanza porque motiva a los profesores a enseñar de forma pasiva unos contenidos específicos, perjudicando de esta manera su motivación y profesionalismo. Con este tipo de acciones se añade tensión al trabajo de los docentes y al aprendizaje de los alumnos porque se realiza una especie de cruzada de alfabetización masiva y forzada de los niños (Whitehead, 1999). La enseñanza en Educación Primaria está adquiriendo un carácter más formal y siendo muy dirigida por los educadores debido a que sienten miedo de que sus alumnos no estén lo suficientemente preparados para tener éxito en etapas educativas posteriores y, de esta forma, no puedan responder a las expectativas de los inspectores de educación.

En la investigación que Whitehead (1999) desarrolla acerca de las prácticas de enseñanza habituales de los profesores de Educación Infantil, se comprueba que los profesores de este nivel educativo y los de las clases de Preparación de la Educación Primaria opinan que los aspectos lúdicos y creativos de la lectura y la escritura son importantes. Por esta razón, se apuesta por la creación de un ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, el lenguaje oral, el fomento de lecturas compartidas, la utilización de diversos soportes para los textos escritos (mapas, cartas, libros, enciclopedias, etc.), el énfasis de los aspectos poéticos y musicales del lenguaje y, finalmente, la iniciación de la escritura temprana mediante el fomento del dibujo, uso de las tecnologías, etc. Este investigador defiende estrategias humanistas tales como:

- Realizar actividades que impliquen una actitud activa por parte del niño y que atraigan su interés.
- Partir del vocabulario y las experiencias del alumno (escribir su nombre, los nombres de sus amigos y familiares, etc.), y no de palabras y frases descontextualizadas como verbos, preposiciones, o nombres no referidos a un contexto concreto, etc., con objeto de que el niño se sienta identificado con las actividades que se le proponen.
- Utilizar el lenguaje oral y el juego con la finalidad de compartir palabras, dibujos, y

gestos; moldear el pensamiento; permitir la comunicación entre las personas y la comprensión de los distintos puntos de vista, así como el acceso a experiencias, informaciones y nuevos conocimientos.

- Emplear cualidades musicales del lenguaje asociadas a la poesía tales como la rima, el ritmo y distintos patrones lingüísticos que permitan a los niños discriminar los sonidos y ser conscientes de que se repiten una y otra vez. Así, para ellos será más fácil utilizar el lenguaje oral y comprender la letra escrita y su relación con dicho tipo de lenguaje.
- Manejar narraciones e historias que ayuden al niño a utilizar el lenguaje de los libros y comprender distintas formas de pensamiento, lenguaje literario y convenciones de dibujos y escrituras.
- Lograr que los niños comprendan que la letra impresa está vinculada a diversos mensajes y que se puede utilizar según distintos propósitos. Se debe propiciar un ambiente en el que los niños puedan expresarse por escrito y, posteriormente, sus mensajes puedan ser leídos por otras personas.

Algunas de las ventajas de la *Estrategia Nacional de Lectoescritura* son la amplia formación que los profesores han recibido (Fisher y Lewis, 1999) y el que se les haya alentado a tener las máximas expectativas con relación al rendimiento académico de los alumnos y a compartir el material de trabajo con el resto de profesores. Teniendo en cuenta las desventajas y ventajas de esta estrategia, Fisher (2000) concluye que en la hora dedicada a la enseñanza de la lectura y la escritura se podría trabajar desde un enfoque más heterogéneo que posibilite responder a las necesidades e intereses de los alumnos desde distintos ámbitos del desarrollo. El hecho de que esta estrategia se encuentre aún en fase experimental, hace posible revisar y modificar su puesta en práctica.

4.5.4. Temas objeto de estudio y debate

Se plantean otros temas objeto de estudio y debate, como la eficacia docente en la enseñanza

de la lectura y la escritura, la validez de los distintos métodos de enseñanza y el efecto positivo de las experiencias educativas tempranas en la competencia lectoescritora.

Respecto a la eficacia docente, Wray *et al.* (2000) realizan un trabajo donde se estudian los factores que determinan el éxito de la enseñanza de la lectura y la escritura, analizando de forma comparativa la práctica de 228 profesores que se consideran eficaces en su labor educativa, en función del rendimiento lector de sus alumnos, y 71 profesores del mismo nivel educativo cuya tarea se califica de ineficaz (los profesores imparten clases en el primero y segundo ciclo de Educación Primaria). Se constata que los profesores eficaces prestan más atención a los sonidos de las letras; suelen llevar a cabo actividades significativas donde se establecen conexiones entre los niveles de texto, frase y palabra; practican la lectura y la escritura interactivas; planifican bien el trabajo que realizan con los alumnos y, con su ayuda, desarrollan un seguimiento muy exhaustivo de sus logros en lectura y escritura. Aunque esta investigación se realiza antes de la implantación de la Estrategia Nacional, se comprueba que todos los profesores eficaces dedican prácticamente una hora diaria a la enseñanza de la lectoescritura, y que muchos de los principios que respaldan sus prácticas de enseñanza coinciden con las propuestas de la Estrategia que se implanta.

En los estudios acerca de la validez de los métodos globales y fonéticos en la enseñanza de la lectura y la escritura, los partidarios de los primeros afirman que los buenos lectores utilizan pocas claves gráficas para descodificar palabras porque las reconocen a través de la información contextual que extraen del texto que leen (Bendor, Pollatsek y Scarpati, 1991, cit. en Stanovich y Stanovich, 1999). Asimismo, afirman que la habilidad para descodificar se desarrolla naturalmente en los niños y, consecuentemente, no se necesita un aprendizaje específico de dicha habilidad. Goodman (1992, cit. en Stanovich y Stanovich, 1999) y Grundin (1994, cit. en Stanovich y Stanovich, 1999) apuestan por estos métodos de enseñanza, puesto que señalan que los métodos fonéticos equiparan la lectura con la habilidad para reconocer palabras. Se debe tener en

cuenta que los documentos donde estos autores argumentan a favor de la validez de los métodos globales no incluyen referencias de investigaciones actuales que apoyen sus afirmaciones (Stanovich y Stanovich, 1999).

Por otra parte, Seymour y Elder (1986, cit. en Stanovich y Stanovich, 1999), investigadores partidarios de los métodos fonéticos, llevan a cabo un estudio en una escuela de Educación Primaria para comprobar si realmente la habilidad para descodificar se desarrolla naturalmente en los niños. Los resultados indican que los niños que, durante los dos primeros trimestres, trabajan sólo con los métodos globales son capaces de reconocer únicamente las palabras que han aprendido. Consideran un error pensar que el hecho de que los niños utilicen información contextual para reconocer las palabras mejora su capacidad lectora, ya que la habilidad de los buenos lectores para realizar esta actividad es tan rápida, automática y eficiente que no necesitan utilizar ese tipo de información. No obstante, existe evidencia de que niños con niveles bajos en lectura requieren este tipo de información, puesto que su habilidad para descodificar no es buena.

Los teóricos que defienden los métodos fonéticos señalan que, aunque el reconocimiento de palabras no es la única habilidad importante para la comprensión lectora, cuando los niños no desarrollan esta habilidad suelen presentar problemas en la lectura. Los lectores que tienen buenas habilidades fonológicas y de codificación alfabética alcanzan resultados superiores tanto en la lectura y comprensión de textos como en el reconocimiento de palabras que quienes no poseen estas habilidades (Stanovich y Stanovich, 1999). Algunas de las ventajas que se resaltan de estos métodos son: la sensibilidad fonológica puede ser evaluada desde edades muy tempranas y, además, se puede mejorar a través de actividades educativas apropiadas que, a su vez, mejoran la habilidad para reconocer y deletrear palabras (Blachman *et al.*, 1994).

Existe una clara evidencia de que las *experiencias tempranas* que se proporcionan en contextos educativos inciden positivamente en el rendimiento de los niños entre 5 y 8 años en lectura y escritura (BROS, 2000; David *et al.*, 2000, y Taggart *et al.*, 2000). Sylva (1994, cit. en Brooks,

2000) sostiene que los niños que permanecen en casa al cuidado de la familia o de una niñera alcanzan niveles más bajos en lectura y escritura que los niños que acuden a una escuela de educación preescolar. No obstante, debe tenerse en cuenta que en este estudio no se han considerado las diferencias existentes en las experiencias previas de los niños. En otro trabajo coordinado por esta investigadora e iniciado en 2000, denominado *Provisión Eficaz de Educación Preescolar* (Effective Provision of Pre-school Education, EPPE), que se realiza con una muestra aproximada de 3.000 niños, se constata que algunos factores relacionados con el ambiente familiar tienen un impacto significativo en el rendimiento académico de los niños cuando entran en la escuela. Entre estos factores se encuentran la frecuencia con la que los niños juegan con letras y números en casa, el número de cuentos que sus padres les leen, si frecuentan bibliotecas, etc. Se esperan obtener más resultados al finalizar el trabajo.

Otros estudios confirman que el trabajo de los niños, en edades tempranas, sobre la conciencia fonológica ejerce, posteriormente, un efecto positivo en el rendimiento lectoescriptor en la escuela (Goswami y Bryant, 1990). Asimismo, se constata que los niños que a los 7 años son buenos lectores tuvieron, desde la edad de 3 años, contacto directo con los libros, aprendieron rimas, etc. (Weinberger, 1996, cit. en Brooks, 2000). Las investigaciones que muestran evidencia de la influencia positiva de estas experiencias educativas en la competencia lectoescritora se refieren sobre todo a niños entre 3 y 5 años de edad, centrándose más en la lectura que en la escritura.

4.5.5. Otras iniciativas de interés

Son múltiples las investigaciones que corroboran la influencia positiva que tiene la implicación de los padres en el aprendizaje lectoescriptor de sus hijos (Hannon, 1999; Edwards y Warin, 1999; David *et al.*, 2000, y Wade y Moore, 1998). Estos autores realizan un estudio cuyo principal objetivo es incrementar el rendimiento de los alumnos de Educación Primaria y Secun-

daria en lectura, escritura y cálculo a través de la participación de los padres en sus procesos de aprendizaje. Los resultados demuestran que la ayuda de los padres facilita que los profesores estén más liberados para trabajar en el seguimiento y consolidación de las nuevas adquisiciones de los alumnos en lectoescritura y cálculo, mejorando sus resultados académicos en estas materias.

Existen actualmente diferentes iniciativas creadas con el propósito de incrementar el rendimiento académico general de los alumnos y, en particular, en lectura y escritura, a través de la implicación de los padres en su aprendizaje. El Centro de Desarrollo de Educación Comunitaria coordina dos de estos programas que se desarrollan en numerosas escuelas en Inglaterra, y otras experiencias en el mismo sentido se están realizando en distintos centros escolares. Sobre ello se trata a continuación.

A. *Los padres y la lectura*

El Centro de Desarrollo de Educación Comunitaria y algunas autoridades educativas locales crean este proyecto cuyos objetivos son: ofrecer a los padres oportunidades de aprender a colaborar en el aprendizaje lector de sus hijos; ayudar a los profesores a desarrollar habilidades que les faciliten el trabajo con los padres; establecer nuevos cauces de comunicación entre las escuelas y las familias; y orientar a los padres que necesitan mejorar sus habilidades básicas. Los profesores de las escuelas que participan en el proyecto reciben una formación específica para orientar a los padres en el seguimiento de las tareas que sus hijos realizan en casa.

El Centro de Desarrollo de Educación Comunitaria, por su parte, elabora diversos materiales didácticos que ofrece a 35 escuelas de Educación Primaria. Los padres utilizan estos materiales, durante dos trimestres, para realizar con sus hijos actividades tales como inventar rimas, analizar el papel del cine, la televisión y el video, visitar bibliotecas, etc. Está previsto realizar una evaluación del programa para precisar su grado de eficacia e identificar las actividades que fueron más útiles.

B. *Compartir*

Los objetivos de este proyecto son mejorar el rendimiento de los alumnos en lectura, escritura y cálculo, motivar a los padres para que adopten un papel activo en la educación de sus hijos y llevar a cabo una organización y gestión eficaz del trabajo.

Las autoridades educativas locales ofrecen este proyecto a las escuelas de Educación Infantil y Primaria de todo el país, en él participan niños entre 5 y 11 años. Para incentivar la participación de los padres, se les ofrece la oportunidad de conseguir una acreditación del trabajo que realizan con sus hijos en casa. Asimismo, se les proporciona el apoyo del representante de la autoridad local, el coordinador del programa y de los profesores; también se organizan reuniones, sesiones de trabajo en grupo y visitas a las clases para observar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El Centro de Desarrollo de Educación Comunitaria elabora el material que los padres utilizan para realizar en casa actividades complementarias al trabajo de los profesores en clase; de esta forma, los alumnos cuyos padres no participan en el programa no están en una situación de desventaja, porque los contenidos que los padres trabajan con sus hijos en casa en ningún caso sustituyen el trabajo de clase.

Tras realizar una evaluación externa del programa, se confirma una mejora significativa del rendimiento de los alumnos debido a la colaboración de los padres y una optimización del trabajo cooperativo entre padres y profesores.

C. *Centro de Educación Preescolar y Primaria Robin Hood*

La existencia en este centro de un índice elevado de fracaso escolar lleva a la dirección a promover un proyecto de *tareas escolares en casa* para lograr incrementar así el rendimiento académico de los alumnos con la ayuda de los padres. Se asegura que las tareas reservadas para casa estén muy relacionadas con el trabajo en clase y con el currículum nacional, y que sean asequibles para los alumnos, los padres y los profesores. Para ello, se entrega a los padres de los alum-

nos del segundo ciclo de Educación Primaria una planificación detallada del trabajo que deben realizar en casa, en función de los niveles educativos de los alumnos. También se ponen en marcha iniciativas comunes a todos los niveles: a los padres se les envía cuadernillos con orientaciones sobre cómo ayudar a los niños a leer e información acerca del currículum nacional; se organizan seminarios de formación dirigidos a los padres para darles a conocer diferentes estrategias de enseñanza de lectura, escritura y cálculo, y sesiones de discusión sobre el aprendizaje lector de sus hijos.

El seguimiento y la evaluación del proyecto se realizan a través de diarios y otros instrumentos que se aplican a una muestra de alumnos. El principal resultado de dicha evaluación es que aproximadamente el 50% de los alumnos que en Educación Infantil no habían alcanzado los niveles académicos esperados en lectura, escritura y cálculo sí consiguen los objetivos esperados en Inglés, Matemáticas y Ciencias durante el último curso de Educación Primaria.

D. *Centro de Educación Primaria Stokes Wood*

Dado que el rendimiento académico de los alumnos de la escuela es bajo, la dirección del centro decide poner en marcha un proyecto que implique la colaboración escuela-familia, considerando dicha intervención como un factor determinante del éxito académico de los alumnos. Las respuestas al cuestionario dirigido a los alumnos y a sus padres para averiguar su opinión acerca de la realización de tareas escolares en casa indican que, mientras los padres valoran positivamente esta forma de trabajo, los alumnos muestran su desacuerdo. El siguiente paso es la elaboración de un documento donde se recoge: el objeto de la actividad; los objetivos establecidos por trimestre y ejemplos de las actividades diarias que deben realizar los alumnos; el tiempo que los padres deben dedicar a las tareas escolares en función del nivel educativo de su hijo; las expectativas en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales; el método de seguimiento y la evaluación de las tareas; y una

guía para orientar a los padres sobre cómo deben escuchar cuando leen sus hijos.

Se desarrollan otras propuestas complementarias como las siguientes: sesiones informativas sobre cursos, congresos, etc. relacionados con la educación y de interés para los padres; seminarios de formación para los padres sobre estrategias de enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo; espacios de debate en el centro, etc.

E. *Centro de Educación Primaria Star*

En este centro se crea un club de lectura, escritura y cálculo donde los padres reciben formación y materiales para que, durante una semana, colaboren eficazmente en el aprendizaje de sus hijos en casa. Cada trimestre se realiza una planificación exhaustiva de estas tareas, muy vinculadas al trabajo de clase; algunas de ellas están orientadas a reforzar los objetivos establecidos semanalmente en la Estrategia Nacional de Lectoescritura.

4.5.6. Resumen

En **Educación Preescolar** se establecen orientaciones generales en las que se presta especial atención a los objetivos relacionados con la lectura y la escritura (junto con el cálculo y las habilidades personales y sociales) que se engloban en un área junto a *lenguaje y comunicación*. En los objetivos relativos a la lectoescritura, se incide en aspectos generales —disfrutar con los libros y conocer cómo están organizados, ser conscientes de los diferentes propósitos de la escritura— y en otros más específicos como *reconocer las formas y sonidos de las letras del alfabeto o escribir nombres propios*. Aunque no se impone ninguna metodología concreta, se promueven aprendizajes óptimos de los alumnos en comunicación, lenguaje, lectura y escritura. No existen regulaciones específicas para la evaluación de los alumnos, aunque se considera muy importante realizar un seguimiento exhaustivo de sus progresos.

En **Educación Primaria**, desde hace varios años el Gobierno *regional* da prioridad a la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo, y re-

comienda una dedicación especial por parte del profesorado a estas habilidades básicas. Se establecen objetivos concretos relativos al *lenguaje oral, la lectura y la escritura*. Los métodos de enseñanza son elegidos por los directores y profesores de los centros, si bien existen documentos que especifican los métodos de enseñanza y los materiales que se espera utilicen los profesores. Se realizan diferentes tipos de evaluaciones: la que llevan a cabo los profesores, los tests curriculares nacionales de carácter obligatorio y otro examen externo de carácter no obligatorio.

4.6. SUECIA

4.6.1. Introducción

En Suecia, la Educación Preescolar comprende cinco cursos académicos, de uno a seis años de edad, y las Clases de Educación Preescolar, un curso académico, de seis a siete años de edad. La Educación Obligatoria está dirigida a niños entre 7 y 16 años, y es posible posponer el comienzo de esta etapa educativa hasta los ocho o nueve años, pero siempre, e independientemente de la edad con la que los niños hayan comenzado, debe durar nueve años.

Las reformas educativas desarrolladas recientemente configuran cambios en el Sistema Educativo. Se elabora un currículum nuevo y diferentes planes de estudios, se reconoce el derecho a elegir escuela en el período de Educación Obligatoria y se pone especial énfasis en los objetivos como núcleo de la planificación de la enseñanza. Para garantizar la transición de la Educación Preescolar a la Educación Obligatoria, se transfieren competencias educativas de otros ministerios al Ministerio de Educación y Ciencia y a la Agencia Nacional de Educación, y se modifica el currículum de Educación Obligatoria para incorporar las Clases de Educación Preescolar y los Centros para la Educación en el Tiempo Libre.

El Gobierno y el Parlamento son los máximos responsables de la educación y quienes determinan los objetivos nacionales y las orientaciones generales que estructuran el sistema educativo. El Ministerio de Educación y Ciencia debe pro-

mover la Educación Preescolar, las Clases de Educación Preescolar y la Educación Obligatoria. La Ley de Educación de 1985, los Reales Decretos y los Currícula establecen los principios educativos básicos que garantizan una educación común en Suecia.

En el sistema educativo sueco se favorece la máxima descentralización en la toma de decisiones. Los municipios, desde 1991, poseen plena autonomía para determinar el funcionamiento de las escuelas dentro de su ámbito de competencia, para elaborar un plan educativo que oriente su organización, financiación, dotación de personal y recursos, desarrollo y evaluación. El director de cada escuela, en colaboración con el personal del centro, diseña un plan de trabajo basado en los objetivos nacionales, los currícula y el plan educativo elaborado por el municipio correspondiente.

En 1998, entran en vigor los nuevos currícula para las etapas de Educación Preescolar, Clases de Educación Preescolar y Educación Obligatoria. En estos documentos se ofrecen orientaciones generales, establecidas por el Gobierno y el Parlamento, sobre objetivos, tareas y expectativas académicas en cada nivel educativo. El currículum para Educación Obligatoria se establece en 1995, y en 1998 se modifica para que incluya las Clases de Educación Preescolar y los Centros de Educación en el Tiempo Libre. La Educación Preescolar, las Clases de Educación Preescolar y la atención a los niños en edad escolar continúan reguladas por la Ley de Educación de 1985.

La Agencia Nacional de Educación se encarga de asegurar el logro de los objetivos nacionales establecidos por el Gobierno y el Parlamento; para ello, se realizan labores de seguimiento, evaluación, desarrollo, investigación y supervisión del Sistema Educativo. La Agencia elabora, cada tres años, un informe sobre el sistema educativo que entrega al Gobierno y al Parlamento, y que constituye el punto de partida de los planes nacionales de desarrollo de las escuelas. Asimismo, se encarga de supervisar el cumplimiento de la Ley de Educación en todo el país. Dicha ley establece como principio fundamental que todos los niños tengan acceso a la educación con independencia de su género, lugar de residencia o nivel socioeconómico.

En 1999, el Gobierno decide que la Ley de Educación sea revisada por un Comité Parlamentario, especialmente en lo referente a los objetivos educativos (que deben simplificarse) y al papel que deben desempeñar el Estado y los municipios. En el informe que dicho Comité realiza, en mayo de 2001, se señala que los municipios deben responsabilizarse de asegurar la calidad de la educación en sus zonas de competencia.

En este país el idioma oficial es el sueco, aunque en algunas zonas del norte se utilizan el finlandés y el sami. Existen escuelas especializadas, bilingües, donde los alumnos que tienen como lengua materna el finlandés o el sami pueden recibir su educación en estas lenguas y en sueco ¹⁴.

4.6.2. El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura

A. Educación Preescolar

En la historia de la educación sueca es la primera vez que existe un currículum nacional para Educación Preescolar, cuyo objeto general es clarificar su papel en la educación de los niños en estas edades. En el currículum, se concede mucha importancia al desarrollo del lenguaje oral y escrito y a las distintas formas de expresión, como el juego, la música, la dramatización, la experimentación y el movimiento, que desarrollan habilidades comunicativas básicas.

Este nivel educativo está dirigido a niños entre 1 y 6 años, y la escolarización no es obligatoria. A los 6 años, la mayor parte de los niños, asisten a Clases de Educación Preescolar. Los objetivos relacionados con la lectura y la escritura, en esta etapa educativa, son: desarrollar un lenguaje oral y escrito que permita expresar los propios pensamientos; adquirir la capacidad de escuchar, narrar, reflexionar y expresar diferentes puntos de vista; conseguir un vocabulario amplio; desarrollar la habilidad de jugar con las palabras, un interés real por el lenguaje escrito así como la comprensión de los símbolos y de las funciones comunicativas; y poseer habilidades creativas para

comunicar pensamientos y representar experiencias a través de múltiples formas de expresión.

En Educación Preescolar y en las Clases de Educación Preescolar se realizan actividades de introducción a la lectura y la escritura, pero no existen documentos oficiales que regulen esta enseñanza; las escuelas deciden los contenidos de la enseñanza y la metodología que se utiliza. Se pretende fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor y atractivo, y desarrollar actividades lúdicas y originales que promuevan el interés de los alumnos por la experimentación y la adquisición de nuevas habilidades. Es muy común, en estas etapas educativas, la organización de grupos de alumnos con edades heterogéneas.

No se realiza una evaluación formal del progreso del desarrollo de cada niño, pero sí se dialoga regularmente con las familias acerca de su bienestar, desarrollo y aprendizaje. Además, dos veces al año, se mantienen reuniones más formales con los padres con este mismo objetivo.

B. Educación Obligatoria

La enseñanza sistemática de la lectura y la escritura tiene lugar durante la etapa obligatoria (de 7 a 16 años); no está regulado cómo debe hacerse, ni cuándo los niños deben adquirir un determinado nivel de lectura y escritura: algunos niños aprenden en Educación Preescolar, otros en las Clases de Educación Preescolar y otros durante la Educación Obligatoria.

En los últimos años, se ha observado que existe un número apreciable de alumnos que finaliza la Educación Obligatoria con un nivel insuficiente en lectura y escritura. El Gobierno ha decidido dedicar recursos para emprender, durante los años 2001-02, diversas actuaciones con objeto de mejorar la enseñanza de la lectoescritura. No basta con lograr que los niños lean y escriban, sino que, además, deben comprender e interpretar textos, y ser capaces de expresar sus ideas, claramente, por escrito.

La Educación Obligatoria, las Clases de Preescolar y los Centros de Educación en el

¹⁴ Respondiendo a las necesidades educativas de la población inmigrante, está previsto que, cuando en una clase haya al menos cinco alumnos que no tengan como lengua materna el sueco, el finlandés o el sami, puedan recibir la enseñanza en su lengua materna.

Tiempo Libre promueven un aprendizaje que prepara a los alumnos para vivir y trabajar en una sociedad en la que los flujos de información cambian continuamente. Se presta especial atención al desarrollo de la lectura, la escritura y las habilidades comunicativas que permiten trabajar y resolver problemas de forma autónoma. Los alumnos deben ser capaces de expresar pensamientos e ideas de forma creativa a través del lenguaje tanto oral como escrito, así como mediante diferentes formas de expresión (la música, el juego o la dramatización).

El número de horas dedicadas a cada materia se prescribe en el ámbito nacional. A la enseñanza de la lengua sueca se destinan, como mínimo, 1.490 horas durante los nueve años de escolaridad obligatoria, y 480 horas a la enseñanza del inglés. No se determina un número de horas anuales para cada materia.

Se realizan evaluaciones continuas del rendimiento académico de los alumnos con la intención de mantener a los padres informados, por medio de entrevistas e informes, de la evolución del aprendizaje de sus hijos. La aplicación, a escala nacional, de pruebas estandarizadas para evaluar el rendimiento académico de diversas habilidades, entre ellas las relacionadas con la lectura y la escritura, al final del segundo y quinto año de escolarización (9 y 12 años), es de carácter opcional para los alumnos de escuelas públicas.

4.6.3. Temas objeto de estudio

Entre las principales líneas de investigación, en lectura y escritura, se encuentran: la eficacia docente, los métodos de enseñanza y la validez de las habilidades fonológicas y ortográficas.

Samuelsson, Gustafson y Rönnberg (1996) han llevado a cabo un estudio en el que se analiza por qué algunos profesores, durante los tres primeros años de Educación Obligatoria, son especialmente eficaces en la enseñanza de la lectura y la escritura y se identifican los factores que favorecen dicha *eficacia docente*.

La muestra de esta investigación está constituida por 20 profesores que llevan, como promedio, 26 años en la enseñanza, han trabajado apro-

ximadamente 10 años en la misma escuela y, durante un largo período de tiempo, obtienen buenos resultados en la enseñanza de la lectoescritura; también participan 508 alumnos, 248 niñas y 260 niños. Los instrumentos de recogida de información son: cuestionarios, entrevistas y observaciones de clase, así como tests de lectura y producciones escritas de los alumnos. Los factores estudiados son: las características de los profesores, las estrategias de enseñanza, los resultados académicos, el tiempo dedicado a la enseñanza de la lectura y la escritura, el clima del aula, la participación de los alumnos, el número de alumnos que dominan dos lenguas, etc.

En los resultados se observa que los principales objetivos que se plantean los profesores son: fomentar el interés de los niños por el aprendizaje de la lectura y la escritura; lograr, a través del juego, que disfruten de este aprendizaje; y conseguir que adopten una actitud reflexiva, mediante discusiones sobre las lecturas que realizan y la elaboración de textos a partir de los resultados de estos debates. Se establece un equilibrio entre la autoridad del profesor para decidir qué hacer y cómo hacerlo, y la libertad de los alumnos para dirigir sus aprendizajes. El eje central de la planificación del trabajo con los alumnos son los niveles de conocimiento de éstos y sus centros de interés.

Debido a las actitudes positivas que los profesores adoptan hacia la literatura y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, así como a su alta implicación en la tarea educativa, se crea un clima en clase que propicia el compromiso de los alumnos con sus propios aprendizajes. Ningún profesor utiliza un único método de enseñanza de la lectura y la escritura, sino que combinan varios en función de las necesidades de los alumnos. Todos los profesores realizan un seguimiento muy exhaustivo de los progresos de cada niño en lectura y escritura. En algunos casos, los alumnos participan en estas evaluaciones.

El trabajo en equipo realizado entre los profesores del mismo nivel educativo y de otros niveles es fundamental, así como la colaboración con las familias. El intercambio de información entre los profesores y los padres es muy importante, ya que facilita a los profesores conocer cómo el am-

biente familiar afecta el aprendizaje lectoescritor de los alumnos, y acordar con los padres que realicen tareas en casa desde edades tempranas. Con frecuencia, se sostiene que la estimulación temprana en la utilización del lenguaje a través de rimas, trabalenguas, lecturas de cuentos, dramatizaciones, etc. determina, en gran medida, el éxito o el fracaso posterior en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Lansfjord, 1999). No sólo hay que ayudar a los niños a utilizar mejor el lenguaje sino a que sean conscientes de cómo lo utilizan. Así, por ejemplo, leer en voz alta es un excelente ejercicio porque tiene efectos positivos tanto en el lenguaje como en la escritura (Wells, 1986). Por esta razón, muchos de los profesores realizan esta actividad con sus alumnos todos los días o varias veces a la semana. Algunas actividades significativas para el aprendizaje de la escritura son: escribir acerca de alguna historia a partir de fotos, resumir textos, dividir los textos que los niños han creado en oraciones y párrafos, utilizar correctamente las mayúsculas y los signos de puntuación; etc.

El trabajo en colaboración con las bibliotecas también es muy importante, ya que proporcionan múltiples servicios que ofrecen a los alumnos la oportunidad de disfrutar de la lectura y la escritura.

En Suecia, los *métodos de enseñanza de la lectoescritura* más comunes son los de orientación fonética: fonética sintética y fonética analítica (Lansfjord, 1999). Los métodos de tendencia fonética sintética parten de las unidades más simples del lenguaje para combinar los sonidos con las correspondientes letras y establecer conexiones entre los sonidos y las palabras, mientras que los de tendencia fonética analítica trabajan desde un enfoque más global. En las últimas décadas, el método de orientación fonética analítica denominado *Look and Say* es el más utilizado. Este método toma como punto de partida las ideas, experiencias, intereses y expectativas de los niños. De todas formas, el enfoque epistemológico desde el que se enseña a leer y escribir es más importante que el método concreto que se utiliza y la mejor forma de enseñar a leer y escribir es utilizando una combinación de técnicas desde edades muy tempranas (Stahl y Miller, 1989).

En relación con el estudio de las *habilidades fonológicas y ortográficas* necesarias en el aprendizaje lector, se mencionan dos estudios: en el primero, Samuelsson, Gustafson y Rönnberg (1996) se plantean comprobar que las habilidades fonológicas y ortográficas necesarias para descodificar palabras juegan un papel independiente en la comprensión lectora. En el segundo, Gustafson, Samuelsson y Rönnberg, (2000) pretenden dar respuesta a dos interrogantes: si es eficaz trabajar las habilidades fonológicas con niños que presentan problemas de lectura, y si las diferencias en las estrategias para descodificar palabras correlacionan positiva o negativamente con las diferencias en la eficacia del trabajo de las habilidades fonológicas.

En el primer estudio, la muestra está constituida por 120 niños de 8 y 10 años pertenecientes a diez escuelas diferentes. Su capacidad lectora es evaluada a través de tests estandarizados, una vez que los niños de 8 años han recibido clases de lectura durante un año y, en el caso de los niños de 10 años, a lo largo de tres. Según los profesores, la enseñanza inicial se centra en desarrollar habilidades fonológicas tales como establecer conexiones entre sonidos y letras, y la posterior en unidades no tan específicas del lenguaje (todos los niños hablan sueco con fluidez). Los resultados derivados de los tests indican que:

- Las diferencias entre las habilidades fonológicas y ortográficas, así como en el nivel de comprensión son significativas.
- Las habilidades fonológicas constituyen un predictor significativo de la comprensión lectora sólo en los niños de 8 años. Sin embargo, las ortográficas son buenas predictoras tanto en los niños de 8 como en los de 10 años.
- Una mejora en la capacidad para descodificar palabras se refleja positivamente en las habilidades fonológicas, pero no conlleva necesariamente una mejora en el nivel de comprensión lectora.
- Los lectores novatos utilizaron más las habilidades fonológicas, mientras que los lectores con más experiencia confiaron más en las habilidades ortográficas.

El *segundo trabajo* es un estudio longitudinal donde participan 14 profesores y 148 niños de 14 escuelas diferentes ubicadas en zonas de nivel socioeconómico medio; 49 de estos niños reciben instrucción especial en lectura y escritura durante tres años y medio, instrucción centrada en las letras del alfabeto y sus correspondientes sonidos, en el deletreo y en la lectura de textos (su instrucción relativa a las habilidades fonológicas es escasa). Se constituyen grupos de control y grupo experimental. Se aplican tests de decodificación y comprensión lectora. Los resultados extraídos son los siguientes:

- La instrucción de las habilidades fonológicas mejora la conciencia fonológica de los niños, influyendo positivamente en la habilidad lectora.
- La conciencia fonológica es necesaria pero no suficiente para el desarrollo de las habilidades de decodificación de palabras.
- La instrucción en habilidades fonológicas sólo tiene éxito en el caso de los niños que han recibido durante algunos años una enseñanza formal en lectura y aún no han alcanzado un nivel lector satisfactorio. La conciencia fonológica puede ser el principio del aprendizaje de la lectura de los niños en los jardines de infancia, mientras que, posteriormente, este tipo de instrucción debe estar acompañada por estrategias en la decodificación de palabras.
- La instrucción en habilidades fonológicas es eficaz para los alumnos que presentan problemas lectores porque utilizan, en gran medida, la decodificación fonológica de palabras. De todas formas, sería interesante comprobar si llegaría a ser más eficaz la combinación de la instrucción fonológica con el trabajo propiamente lector.

Ambos estudios sostienen que existe evidencia de que la fonología, o capacidad de transformar letras en sonidos, desempeña un papel crítico en el aprendizaje de la lectura (Share y Stanovich, 1995), y que es una buena predictora del rendimiento de los alumnos en este aprendizaje (Goswami y Bryant, 1990). No sólo la fonología es importante en el proceso de ense-

ñanza-aprendizaje de la lectura debido a su relación con la identificación de palabras, sino también la ortografía o la capacidad de representar características visuales de las palabras y almacenarlas en la memoria (Ehri, 1993). De esta forma, se afirma que las habilidades de codificación fonológicas y ortográficas deben ser consideradas dos componentes interrelacionados en el proceso de lectura. No obstante, las habilidades fonológicas son previas a las ortográficas, por lo que son determinantes en el desarrollo de estas últimas.

4.6.4. Resumen

Se trata de un sistema en el que se favorece la máxima descentralización en la toma de decisiones: el director del centro diseña el plan de trabajo basado en unos objetivos que se fijan para todo el Estado y en el currículum y el plan educativo elaborados por el municipio correspondiente.

En **Educación Preescolar** se concede una enorme importancia al lenguaje oral y escrito junto a otras formas de expresión (el juego, la música y la dramatización), que desarrollan la comunicación. En los objetivos relacionados con la lectoescritura, que se plantean conjuntamente con los del lenguaje oral, se contempla despertar el interés por el lenguaje escrito, desarrollar la habilidad de jugar con las palabras y comprender los símbolos, todo ello en un contexto amplio de estimular la habilidad para comunicar pensamientos y representar experiencias a través de distintas formas de expresión. El objetivo general es fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor y atractivo que promueva el interés de los alumnos y la adquisición de nuevas habilidades.

En la **Educación Obligatoria** los niños comienzan el aprendizaje formal de la lectoescritura, al que, en esta etapa, se presta una especial atención, también inmerso en el marco más amplio de las habilidades comunicativas. No está regulado cómo ni cuándo los niños deben adquirir un determinado nivel. Existe una evaluación continua y otras estandarizadas de ámbito nacional. Estas últimas son opcionales.

5. CONCLUSIONES

Las distintas concepciones teóricas que existen sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito parecen irreconciliables entre sí, y en cierto sentido lo son, pero también pueden ser interpretadas como enriquecedoras para la práctica en el aula, hasta que no se alcancen mayores certezas o acuerdos científicos.

En la situación actual, la enseñanza puede recoger los aspectos fundamentales de dichas concepciones e incorporarlos a su metodología, respondiendo así a la necesidad de formar buenos lectores y solucionando los problemas que se plantean a medio y a largo plazo: las dificultades para utilizar el lenguaje escrito como instrumento de aprendizaje y la carencia de hábito de lectura como una opción de aprendizaje y de ocio. Desde esta perspectiva, **distintas aportaciones relativas a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura podrían fundirse en las orientaciones siguientes:**

- Los niños empiezan su aprendizaje del lenguaje escrito en los entornos sociales y familiares alfabetizados con los que entran en contacto muy pronto y de forma espontánea.
- La intervención escolar puede y debe partir de los conocimientos previos de los alumnos para que el aprendizaje sea significativo.
- Los conocimientos previos a la acción escolar, con los que llegan los niños a los centros docentes, no son homogéneos como consecuencia de las características personales y sociales. La escuela tiene un papel importante para compensar esta situación; la intervención respecto al conocimiento del lenguaje escrito como instrumento fundamental del aprendizaje puede resultar determinante.
- El respeto a los procesos de maduración y aprendizaje que realizan los niños no puede confundirse con el abandono de los distin-

tos modos de intervenir a través de la enseñanza.

- La enseñanza tiene que posibilitar en los aprendices la organización y sistematización del análisis fonológico, estrechamente asociado al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y que, en cierta medida, lo determina.

¿Cuándo se inicia y cómo se desarrolla el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en los Estados miembros de la Unión Europea? A esta cuestión se responde desde dos perspectivas: una, más general, centrada en los aspectos normativos que regulan esta enseñanza, y otra más específica, en la que, tras el estudio de un grupo de países, se reconocen distintos planteamientos y modelos de actuación.

En todos los Estados miembros, durante la etapa de **Educación Preprimaria** tienen lugar actividades que introducen a los niños en el mundo de la lectura y la escritura. El inicio de dichas actividades suele estar determinado oficialmente para el conjunto del Estado o la Región y su carácter puede ser orientativo o prescriptivo; cuando la regulación se produce en distintos niveles — Estatal, Regional, Local — no existe correspondencia entre el nivel de que se trata y su condición, que puede ser orientativa o prescriptiva. En la mayoría de los casos se establecen oficialmente unos objetivos generales para este nivel, de ámbito Estatal o Regional y de carácter orientativo. El porcentaje de población escolar que se ve afectado por estas medidas, o, en otros términos, las tasas de escolarización en Educación Preprimaria en los Estados de la Unión Europea, muestran una tendencia progresiva desde los 2-3 años hasta el inicio de la Educación Primaria, encontrándose las cifras más altas en el curso previo a la escolaridad obligatoria.

Los objetivos que se establecen o se proponen para la etapa de Educación Preprimaria ponen el acento en la creación de contextos comunicativos, el conocimiento de la relación entre el len-

guaje oral y el escrito y de sus distintas funciones, y en despertar en los niños el interés por el lenguaje escrito como recurso para aprender, disfrutar y comunicarse. En este nivel educativo, existe una relación estrecha entre los distintos ámbitos de experiencia (España), todas las actividades sirven a la iniciación en la cultura escrita (Francia), se ejerce la capacidad comunicativa a través del lenguaje oral y de los primeros contactos con la lengua escrita (Italia), se desarrolla la habilidad de jugar con las palabras y comprender los símbolos en un contexto amplio de comunicar pensamientos y representar experiencias a través de distintos medios de expresión (Suecia). La aproximación al lenguaje escrito se basa en el dominio del lenguaje oral y ambos están vinculados (Suecia, España); los niños descubren el funcionamiento de la lengua comprendiendo la relación entre lenguaje oral y escrito (Francia). Las actividades constituyen una primera aproximación a la lengua escrita, un encuentro con el libro y la comprensión del texto, un acercamiento al sistema de escritura (Italia), no se trata de un aprendizaje sistemático de la lectura (Francia). En el marco amplio *del lenguaje y la comunicación*, se inscribe el conocimiento y la comprensión del lenguaje y el desarrollo de distintas capacidades relacionadas con hablar, escuchar, escribir y leer (Reino Unido: Escocia), se incide en aspectos generales, como disfrutar con los libros o ser conscientes de los distintos propósitos de la escritura, y en otros más específicos, como reconocer las formas y sonidos de las letras del alfabeto en contextos de juego (Reino Unido: Inglaterra).

Se reconocen dos aproximaciones distintas al inicio de la enseñanza de la lectura y la escritura: una opta por una aproximación progresiva, a partir de los intereses de los niños, en un medio rico en símbolos y materiales, pero sin iniciar una enseñanza formal de la lectura y la escritura antes de la entrada en la escuela primaria; otra aproximación pone el acento en el conocimiento de la lectura, la escritura y el cálculo en los primeros años, para asegurar que el niño domina estos conocimientos al acceder a la escuela primaria. Las investigaciones actuales sugieren que los programas para los niños pequeños deberían ser flexibles y globales, incidiendo sobre objetivos de de-

sarrollo más que en resultados por materias, definidos sobre los intereses vitales de los niños y sus familias, adaptados a los contextos socioculturales (OCDE, 2001).

En **Educación Primaria**, el currículum se establece, en la mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea, en el ámbito estatal o en el regional, y en aquellos casos en que las competencias se comparten con otros ámbitos (regionales y/o locales), existe también un currículum base de referencia. La normativa sobre las horas de enseñanza en cada materia suele ser estatal o regional, bien de forma exclusiva bien compartida con otros ámbitos territoriales, y prescriptiva. Se advierten diferencias considerables entre los distintos Estados en cuanto al número total de horas de enseñanza en esta etapa, que son aún mayores si se considera el número de horas asignadas a la enseñanza de la lengua materna; si bien, prácticamente en todos los casos, la materia *lengua materna* es la que ocupa mayor número de horas anuales.

La enseñanza formal de la lectura y la escritura con carácter prescriptivo se produce en la mayoría de los Estados miembros cuando comienza la Educación Primaria, que a su vez coincide, también en la mayoría de los casos, con el comienzo de la escolaridad obligatoria.

Se da mucha coincidencia en los objetivos generales que se plantean para esta etapa, destacando por su frecuencia dos: *el desarrollo integral de la persona* y *la adquisición de instrumentos básicos para la formación*. Cuando se refiere a los objetivos específicos en lectura y escritura, se pone el acento en adquirir los mecanismos básicos de la lectura, desarrollar la capacidad para descifrar un texto y comprender su significado, desear y ser capaces de leer textos con intención de aprender y valorarlos de forma crítica, relacionar el contenido de los textos con la propia experiencia y el conocimiento del mundo, y desarrollar buenos hábitos lectores.

En esta segunda etapa en la enseñanza de la lectura y la escritura, integrada en el área más amplia de *lengua y literatura*, las actividades se orientan a facilitar la comunicación, la expresión y la creación (Francia), ser capaces de utilizar el código verbal de modo significativo y de comunicarse en todos los niveles, del más coloquial al

más especializado (Italia), comprender e interpretar los textos de manera crítica, con un actitud activa y constructiva (España), concibiéndose la lectura como un proceso de búsqueda, comprensión e interpretación del significado del texto (Italia) y proponiendo un tratamiento que trabaja todos los aspectos y funciones de la comunicación escrita (España). El aprendizaje formal de la lectoescritura está inmerso en el marco más amplio de las habilidades comunicativas (Reino Unido, Suecia). Se da mucha importancia a la *continuidad* del aprendizaje lectoescritor en todas las etapas (Italia, Reino Unido). No se impone ningún método, aceptándose cualquiera que demuestre su eficacia (Francia), coexisten distintas tendencias metodológicas (España, Italia). Se recomiendan una serie de *buenas prácticas* educativas, una dedicación especial del profesorado a estas habilidades, especificándose los métodos y materiales que se espera utilicen los profesores (Reino Unido). La evaluación de los conocimientos adquiridos se plantea de manera diversa: es global, continua y de carácter formativo en España; se realizan diferentes evaluaciones — internas y externas — y con carácter obligatorio u opcional en el Reino Unido; es continua, existiendo también una evaluación externa no obligatoria, en Suecia.

En España, la existencia de Comunidades Autónomas con lengua propia distinta del castellano es uno de los principales elementos diferenciadores respecto a otros Estados de la Unión. Los niños han de ser capaces de adquirir las competencias básicas en lectura y escritura y, posteriormente, utilizarlas como herramientas de aprendizaje, enriquecimiento y disfrute, tanto en castellano como en la lengua propia de su Comunidad Autónoma. Para alcanzar este objetivo, se establece un currículum básico para todo el Estado que es concretado por cada Comunidad Autónoma, sin perjuicio de la posterior intervención del centro educativo y de cada profesor. En la mayoría de las Comunidades Autónomas con lengua propia, ésta es utilizada como lengua vehicular en los niveles no universitarios.

En general, en toda la Unión Europea **se señala una edad —entre los ocho y diez años— en la que ya se han adquirido las competencias básicas en lectura y escritura, convirtién-**

dose en conocimientos instrumentales para el aprendizaje escolar. Es frecuente que exista normativa acerca de la edad, el nivel educativo, en que esta competencia debe adquirirse. Del mismo modo, en torno a este tramo de edad, existe, en ciertos casos, una evaluación externa de los conocimientos en el área de *lengua*, que puede ser obligatoria o no.

En los Estados miembros de la Unión Europea se vienen adoptando medidas para responder al principio de *atención a la diversidad* en la enseñanza de la lectura y la escritura, en las que se tiene en cuenta: la integración de todos los alumnos y la individualización del currículum, la importancia de aprender en la lengua materna, la necesidad de prestar especial atención a los niños inmigrantes, la influencia en la obtención de buenos resultados de la organización del centro y de la clase y de la cooperación entre los distintos agentes educadores.

En un grupo importante de Estados miembros se menciona la existencia de distintas iniciativas de intervención en el área de la lectura y la escritura, con características, responsabilidades y objetivos diversos. Cinco de estas iniciativas sobresalen por la incidencia y extensión de la intervención que plantean. El Observatorio Nacional de la Lectura en Francia, quiere desempeñar un papel complementario y de síntesis en un contexto en el que se multiplican las acciones en esta materia; para ello, se plantea como objetivos conocer todos los datos acerca de la situación en este campo, detectar cuáles son los problemas y sugerir soluciones y actuaciones. El Plan de Fomento de la Lectura en España, nace con el objeto de fomentar y consolidar los hábitos lectores de la población escolar, para lo que se plantea llevar adelante actuaciones que permitan conocer la situación actual e impulsar y potenciar las bibliotecas. El Programa para la promoción y el desarrollo de las bibliotecas escolares y el Proyecto Lectura 2000 en Italia proponen, respectivamente, renovar el uso de la biblioteca escolar dotándola de nuevos medios, y mejorar la relación entre el niño y la lectura mediante un conjunto de iniciativas diversas. Finalmente, el Programa de Intervención Temprana y la Estrategia Nacional de Lectoescritura del Reino Unido (Escocia e Inglaterra, respectivamente), plantean una acción muy

directa para mejorar los resultados de los alumnos en lectura y escritura; tras el análisis que se ha realizado, está teniendo lugar un proceso de revisión y mejora de los aspectos peor valorados de estas experiencias.

El acuerdo entre los Estados miembros de la Unión Europea es total al subrayar la importancia de la *lengua oral y escrita* como instrumento básico, determinante de los procesos de aprendizaje: el lenguaje en general y las habilidades lectoescritoras en particular se consideran claves para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, **el dominio de la lengua condiciona el éxito escolar**. Se advierten otros puntos comunes: en la enseñanza inicial de la lectura y la escritura debe tenerse en cuenta que la interacción lenguaje oral y escrito se ha iniciado ya en el medio familiar, si bien la implicación de los padres en todo el proceso continúa siendo necesaria, y debe darse una **continuidad**, una coherencia, en todas las fases

de la enseñanza. En la **Educación Preprimaria**, se dan orientaciones o recomendaciones oficiales acerca de los objetivos y contenidos de la enseñanza. El lenguaje oral y el escrito se trabajan conjuntamente, en un contexto amplio de estímulo y ejercicio de la capacidad de comunicación, y estrechamente vinculados con otros ámbitos de aprendizaje. No se trata de un aprendizaje sistemático de la lectoescritura, sino de una primera aproximación, un encuentro, un acercamiento, una toma de conciencia del lenguaje escrito. Sólo en algunos casos, junto a estos objetivos generales se precisan objetivos relativos al aprendizaje lectoescritor. En la **Escuela Primaria**, tiene lugar el aprendizaje formal de la lectura y escritura, se adquieren las habilidades básicas, y se convierten en conocimientos instrumentales para el aprendizaje en otras materias y otras funciones, como fuente de disfrute y placer.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, H. *et al.* (2000). *A Timely Change? Hourwatch: case studies of teachers' experiences of the Literacy Hour*. Herts: United Kingdom Reading Association.
- Bajard, M.C. y Mazel, I. (Coords.) (1999). *Livres et apprentissages à l'école*. Paris: Observatoire National de la Lecture.
- Bernstein, B. (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Blachman, B.A. *et al.* (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 1-18.
- Brooks, G. (2000). The influence of pre-school experience on early literacy attainment: the research evidence. En *Second Annual Conference «Early-Years: Building the Foundations for Literacy»*, London. Internet: National Literacy Trust.
- Buser, P. *et al.* (1998). *Apprendre à lire*. C.N.D.P./Odile Jacob.
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.) (1993). La innovación en la enseñanza de la Lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 2 (14), monográfico.
- Carmena, G.; Ariza, A. y Bujanda, M.E. (2000). *El sistema de investigación educativa en España*. Madrid: CIDE.
- Carvajal, F. y Ramos, J. (1999a). Algunas lecturas para la reflexión, el intercambio y la innovación. En F. Carvajal y J. Ramos (Coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito* (pp. 205-222). Morón de la Frontera, Sevilla: M.C.E.P.
- Carvajal, F. y Ramos, J. (Coords.) (1999b). *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Morón de la Frontera, Sevilla: M.C.E.P.
- CIDE (1991). *Catálogo de Investigaciones educativas 1989-1990*. Madrid, MEC.
- CIDE (1993). *Catálogo de Investigaciones educativas 1991-1992*. Madrid, MEC.
- CIDE (1995). *Catálogo de Investigaciones educativas 1993-1994*. Madrid, MEC.
- CIDE (1997). *Catálogo de Investigaciones educativas 1995-1996*. Madrid, MEC.
- CIDE (1999). *Catálogo de Investigaciones educativas 1997-1998*. Madrid, MEC.
- CIDE (2000). *El sistema educativo español*. Madrid: MEC.
- CIDE (2002). *30 años de Investigación Educativa Institucional en España (1974-2001)*. Madrid: en prensa.
- Colomer, T. (1999). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En F. Carvajal y J. Ramos (Coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito* (pp. 129-143). Morón de la Frontera, Sevilla: M.C.E.P.
- Comisión Europea. Educación y Cultura, Eurydice & Eurostat (2001). *Las cifras clave de la educación en Europa - 1999/2000*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Madrid: MEC.
- David, T. *et al.* (2000). *Making sense of early literacy*. Staffordshire: Trentham Books.
- Drysdale, J. (2001). *Using phonics for successful early reading*. Internet: Scottish Council for Research in Education.
- Edwards, A. y Warin, J. (1999). Parental Involvement in Raising the Achievement of Primary School Pupils: why bother? *Oxford Review of Education*, 25 (3), 325-341.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: MEC-Paidós.

- Ehri, L.C. (1993). How English orthography influences phonological knowledge as children learn to read and spell. En R.J. Scholes (Ed.), *Literacy and Language Analysis* (pp. 21-43). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- European Commission (1999). *Initial Teaching of Reading in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission. Directorate-General for Education and Culture & Eurydice European Unit (2001). *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fayol, M. (Coord.) (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris: Observatoire National de la Lecture.
- Fisher, R. (2000). Developmentally appropriate practice and a National Literacy Strategy. *British Journal of Educational Studies*, 48 (1), 58-69.
- Fisher, R. y Lewis, M. (1999). Anticipation or trepidation: teachers' views on the literacy hour. *Reading*, 33 (1), 29-34.
- Friedel, J. et al. (1996). *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris: Observatoire National de la Lecture.
- Gallego López, C. (2000). Aproximación histórico conceptual a la metodología de enseñanza de la lectura. En *Congreso mundial de lectoescritura*. Valencia: en prensa.
- Goodman, Y.M. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 58, 29-42.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gustafson, S.; Samuelsson, S. y Rönnerberg, J. (2000). Why do some resist phonological intervention? A Swedish longitudinal study of poor readers in Grade 4. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (2), 145-162.
- Hannon, P. (1999). Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, 26 (1), 121-138.
- Harrison, C. (1996). *Methods of teaching reading: key issues in research and implications for practice*. Internet: SOEID.
- HM Inspectors of Schools (1998a). *Improving Reading at the Early Stages of 5-14*. Internet: SOEID.
- HM Inspectors of Schools (1998b). *The Early Intervention Programme: Raising Standards in Literacy and Numeracy*. Internet: SOEID.
- HM Inspectors of Schools (1999a). *Early Intervention: A Report by HM Inspectors of Schools*. Internet: SEED.
- HM Inspectors of Schools (1999b). *Improving Writing 5-14*. Internet: SEED.
- HM Inspectors of Schools (2001). *Early Intervention: 1998-2000*. Internet: SEED.
- Hurry, J.; Sylva, K. y Riley, J. (1999). Evaluation of a Focused Literacy Teaching Programme in Reception and Year 1 Classes: child outcomes. *British Educational Research Journal*, 25 (5), 637-649.
- Internet:
- Base de datos de innovaciones e investigaciones educativas elaboradas en España - REDINET: <http://www.mec.es/cgi-bin/redinet/consulta.pl>
 - Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP): <http://www.cndp.fr/>
 - Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE): <http://www.mec.es/cide/>
 - Department for Education and Skills (DfES) (antes DfEE): <http://www.dfes.gov.uk/index.shtml>
 - Early Years Website: <http://www.ngflscotland.gov.uk/earlyyears/>
 - Eurydice: <http://www.eurydice.org/>
 - Guide to Education and Training in Scotland Online (GETS Online): <http://www.hmis.scotoff.gov.uk/GETS/GETS.html>
 - Her Majesty Inspectorate of Schools (HMIS): <http://www.scotland.gov.uk/hmie/>
 - Institut National de Recherche Pédagogique (INRP): <http://www.inrp.fr>
 - Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione - CEDE: <http://www.cede.it/cede/testata.htm>
 - Learning and Teaching Scotland (LTS): <http://www.ltscotland.com/about.asp>
 - Ministère de l'Éducation Nationale: <http://www.education.gouv.fr/default.htm>
 - Ministero della Pubblica Istruzione: <http://www.istruzione.it/>
 - National Agency for Education: <http://www.skolverket.se/english/index.shtml>

- National Foundation for Educational Research (NFER): <http://www.nfer.ac.uk/>
- National Grid for Learning Scotland (NGfLS): <http://www.ngflscotland.gov.uk/>
- National Literacy Trust (NLT): <http://www.literacytrust.org.uk/>
- Observatoire National de la Lecture (ONL) <http://www.inrp.fr/onl/accueil.htm>
- Office for Standards in Education (OFSTED): <http://www.ofsted.gov.uk/>
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA): <http://www.qca.org.uk/>
- Scottish Consultative Council on the Curriculum (SCCC): <http://www.sccc.ac.uk/home.html>
- Scottish Council for Educational Technology (SCET): <http://www.scet.com/home.asp>
- Scottish Council for Research in Education (SCRE): <http://www.scre.ac.uk/>
- Scottish Educational Research Association (SERA): <http://dns1.mhie.ac.uk/~sera/main.htm>
- Scottish Executive Education Department (SEED) (antes SOEID): http://www.scotland.gov.uk/who/dept_education.asp
- Scottish Virtual Teachers' Centre (SVTC): <http://www.svtc.org.uk/>
- Swedish Institute: http://www.si.se/E_StudierSverige/1904.cs?dirid=1185
- Ufficio studi e ricerche: <http://www.ti.ch/DIC/DS/UffSR/approfondimenti/>
- United Kingdom Reading Association (UKRA): <http://www.ukra.org/>
- Kostelnik, M.J. (1998). Misconstructing developmentally appropriate practice. *Early years*, 18 (2), 19-26.
- Lansford, M. (1999). *Good Reading and Writing Skills*. Internet: National Agency for Education.
- Learning and Teaching Scotland (2000a). *The Structure and Balance of the Curriculum: 5-14 National Guidelines*. Internet: Learning and Teaching Scotland.
- Learning and Teaching Scotland (2000b). *The Structure and Balance of the Curriculum: 5-14 National Guidelines. Guide for Teachers and Managers*. Internet: Learning and Teaching Scotland.
- Lebrero, M.P. y Lebrero, M.T. (1988). *Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir*. Madrid: Síntesis.
- Lebrero, M.P. y Lebrero, M.T. (1998). *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura: aproximación al lenguaje escrito y evaluación de materiales*. Madrid: UNED.
- Mesnager, J. et al. (1998). *Lecture, informatique et nouveaux médias*. Paris: Observatoire National de la Lecture.
- Molina García, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Morais, J. y Robillart, G. (Dirs.) (1998). *Apprendre à lire*. Paris: C.N.D.P.-Odile Jacob.
- National Seminars (2001). *Improving Writing 5-14. A report of National Seminars*. Internet: SEED.
- Oakhill, J. y Beard, R. (Eds.) (1999). *Reading Development and the Teaching of Reading*. Oxford: Blackwell.
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis: éducation et structures d'accueil*. Paris: OCDE.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño: imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1972). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pirrie, A. (1999). 'Supposing': reading between the lines: an allegorical account of contemporary debates on literacy acquisition. *British Journal of Educational Studies*, 47 (4), 348-363.
- Prat Pla, A. (1999). Reflexiones en torno al modelo de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. En F. Carvajal y J. Ramos (Coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito* (pp. 99-108). Morón de la Frontera, Sevilla: M.C.E.P.
- Quere, Y. (1996). Lecture et imagination. En J. Friedel et al., *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris: Observatoire National de la Lecture.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor
- Samuelsson, S.; Gustafson, S. y Rönnerberg, J. (1996). The development of word-decoding

- skills in young readers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40 (4), 325-332.
- Scholes, R.J. (1993). *Literacy and Language Analysis*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scottish CCC (1991). *Curriculum and Assessment in Scotland - National Guidelines: English Language 5-14*. Edinburgh: SOEID.
- Scottish CCC (1999). *A Curriculum Framework for Children 3 to 5*. Internet: NGfLS/ Early Years.
- Second Annual Conference (2000). «*Early-Years: Building the Foundations for Literacy*», London. Internet: National Literacy Trust.
- Share, D.L. y Stanovich, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development: accommodating individual difference into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57.
- SOEID (1997). *Early Intervention: A Literature Review*. Internet: NGfLS/ SVTC.
- SOEID (1998). *Setting Targets - Raising Standards in Schools*. Internet: SOEID.
- Stahl, S. y Miller, P.D. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: a quantitative research synthesis. *Review of Educational Research*, 59, 87-116.
- Stanovich, K.E. y Stanovich, P.J. (1999). How research might inform the debate about early reading acquisition. En J. Oakhill y R. Beard (Eds.), *Reading Development and the Teaching of Reading* (pp. 12-41). Oxford: Blackwell.
- Sylva, K. et al. (1999). Evaluation of a Focused Literacy Teaching Programme in Reception and Year 1 Classes: classroom observations. *British Educational Research Journal*, 25 (5), 617-635.
- Taggart, B. et al. (2000). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: a longitudinal study funded by the Department for Education and Employment (1997-2003)*. Internet: Institute of Education.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Universidad de Barcelona. ICE-Horsori.
- Teberosky, A. y Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Tolchinsky, L. (1990) Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, pp. 53-62.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Antrophos.
- Topping, K.J. (Co-director) (1999). *Read On Project*. Internet: University of Dundee.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wade, B. y Moore, M. (1998). An Early Start with Books: literacy and mathematical evidence from a longitudinal study. *Educational Review*, 50 (2), 135-145.
- Watson, J.E. y Johnston, R.S. (1999). *Accelerating reading attainment: the effectiveness of synthetic phonics*. Internet: SOEID.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth: Heinemann.
- Whitehead, M. (1999). *Supporting language and literacy development in the early years*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Wray, D. et al. (2000). The teaching practices of effective teachers of literacy. *Educational Review*, 52 (1), 75-84.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE 4-7-1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 4-10-1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE 21-11-1995).
- Ley 3/1986, de 19 de abril, de normalización lingüística en las Islas Baleares (BOCAIB 20-5-1986).
- Ley 7/1983, de 18 de abril, de normalización lingüística en Cataluña (DOGC 22-4-1983).
- Ley 3/1983, de 15 de junio, de normalización lingüística en Galicia (DOG 14-7-1983).
- Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre, del vascuence en Navarra (BON 17-12-1986).
- Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del Uso del Euskera en el País Vasco (BOPV 16-12-1982).

- Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de uso y enseñanza del valenciano en la Comunidad Valenciana (DOGV 1-12-1983).
- Decreto Foral 159/1988, de 19 de mayo, por el que se regula la incorporación y uso del vascuence en la enseñanza no universitaria de Navarra (BON 1-6-1988).
- Decreto 247/1995, de 14 de septiembre, por el que se desarrolla la Ley 3/1983, de Normalización Lingüística, para su aplicación a la docencia en lengua gallega a aquellas enseñanzas de régimen general impartidas en los diferentes niveles no universitarios en Galicia (DOG 15-9-1995).
- Decreto 92/1997, de 4 de julio, que regula el uso y la enseñanza de la lengua catalana, propia de las Islas Baleares, en los centros docentes no universitarios de las Islas Baleares (BOCAIB de 17-7-1997).
- Ley 1/1998, de 7 de enero, de política lingüística en Cataluña (DOGC 9-1-1998).
- Decreto 66/1997, de 21 de marzo, de la Comunidad Autónoma de Galicia por el que se modifica parcialmente el Decreto 247/1995, de 14 de septiembre, por el que se desarrolla la Ley 3/1983, de normalización lingüística, para su aplicación a la enseñanza en lengua gallega en las Enseñanzas de Régimen General no universitarias en Galicia (DOG 3-4-1997).
- Orden Foral 233/1991, de 30 de abril, por la que se regulan los cambios de modelo lingüístico de enseñanza en Navarra (BON 24-5-1991).
- Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la escuela pública vasca (BOPV 25-2-1992).
- Orden de 1 de septiembre de 1984 por la que se desarrolla el Decreto 79/1984, de 30 de julio, sobre aplicación de la Ley 4/1983, de uso y enseñanza del valenciano en el ámbito de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Valenciana (DOGV 25-9-1984).
- Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil (BOE 7-9-1991).
- Decreto 94/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Infantil en Cataluña (DOGC 13-5-1992).
- Decreto 426/1991, de 12 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en Galicia (DOG 14-1-1992).
- Decreto 236/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en el País Vasco (BOPV 27-8-1992).
- Decreto 19/1992, de 17 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOGV 19-2-1992).
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 26-6-1991; corrección de errores 1-8-1991).
- Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA 20-6-1992).
- Orden de 15 de julio de 1993, sobre la implantación de la Educación Primaria en Canarias (BOC 9-8-1993).
- Decreto 223/1992, de 25 de septiembre, de modificación de los Decretos 95/1992 y 96/1992, de 28 de abril, por los que se establece la ordenación curricular de la Educación Primaria y la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña (DOGC 28-10-1992).
- Decreto 245/1992, de 30 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en Galicia (DOG 14-8-1992).
- Orden Foral 230/1992, de 12 de junio, por la que se regula la implantación de las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y se dan instrucciones sobre desarrollo curricular, aspectos organizativos de centro públicos y horario para la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra (BON 22-7-1992).
- Decreto 97/1996, de 7 de mayo, de modificación del Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para el País Vasco (BOPV 20-5-1996).
- Orden de 21 de julio de 1992, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular y el horario de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGV 31-8-1992).
- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria (BOE 13-9-1991).
- Orden de 27 de abril de 1992, sobre la implantación de la Educación Primaria (BOE 8-5-1992).

