

Universidad de Puerto Rico
Facultad de Educación
Recinto de Río Piedras
Cuaderno de Investigación en la Educación, número 8, mayo 1994
Centro de Investigaciones Educativas
Lenguaje Integral: apuntes teóricos para su praxis.

Diana Rivera Viera, Catedrática Estudios Graduados

No hay un número mágico de palabras que los niños necesitan reconocer o letras que necesitan saber formar, o un número mágico de palabras que tienen que ser capaces de deletrear antes de que puedan leer libros por sí solos o escribir sus propios textos.

Judith Newman

La lectura es sólo incidentalmente visual.

Frank Smith

Para aquellos docentes que no compartan la filosofía de Lenguaje Integral, estas citas pueden resultar chocantes, probablemente, porque se fundamentan en un modelo transaccional del proceso de aprendizaje, que no predomina aún en el campo educativo. Más aún, estas citas reconocen los procesos psicolingüístico y sociolingüístico que están involucrados en la lecto-escritura.

¿Cómo se puede explicar el Lenguaje Integral? Con frecuencia, me encuentro compartiendo en un salón de clases, con niños y niñas de nivel primario y elemental: reviviendo mis observaciones de lo que hacían estos al entrar en contacto con la lecto-escritura, examinando lo que aprendía de ellos; y lo que conocía del proceso de la lectura. Pienso que este proceso continuo de observación y reflexión en torno a: las premisas que sustentan el desarrollo del lenguaje sobre el proceso de aprendizaje y su estrecha relación con la lengua en todas sus manifestaciones; la visión que se tiene sobre la capacidad de los (as) niños(as) y de los(as) maestros(as); es uno de los aspectos medulares de la práctica del lenguaje integral.

Watson (1989) comparte las descripciones que diversos autores y docentes han ofrecido sobre el tema que nos ocupa. Goodman (1986) señala que el lenguaje integral es un modo de incorporar una visión natural del lenguaje, del aprendizaje y de la gente, particularmente, de los niños y los maestros.

Weaver (1988) señala que los que abogan por el enfoque de lenguaje integral enfatizan la importancia de acercarse a la lecto-escritura, desde una perspectiva que permita que se vaya **construyendo** sobre la base del lenguaje y la experiencia del niño. Así también, lo señalan los miembros de un grupo de apoyo al lenguaje integral de las escuelas públicas de Edmonton, quienes indican que el lenguaje integral se construye sobre la experiencia práctica y la investigación realizada por educadores, lingüistas y psicólogos. En el lenguaje

integral se utiliza todo el conocimiento previo del niño y su creciente conciencia de los aspectos del lenguaje.

Una de las descripciones que más me agrada, la presenta Newman (1985) al decirnos que el lenguaje integral es una expresión taquigráfica o abreviada que se usa para referirse a unas creencias sobre el currículo, **todo** el currículo. Es una postura filosófica, una descripción de cómo los(as) maestros(as) e investigadores(as) han estado explorando las aplicaciones prácticas de los argumentos teóricos surgidos en diversos campos tales como la lingüística, la psicolingüística, la sociología, la antropología, el desarrollo del niño, el currículo, la semiótica, la literatura y la composición, entre otras.

Watson (1989) por su parte, considera que el lenguaje integral es una perspectiva educativa que se apoya en unas creencias sobre los aprendices y el aprendizaje, los maestros y la enseñanza, el lenguaje y el currículo. Independientemente de cómo se describa o defina, es evidente que estamos ante un fenómeno que incorpora la teoría y la práctica.

Esas creencias de las cuales habla Watson son el producto de la investigación en diversos campos. Los maestros y maestras integrantes examinan continuamente sus prácticas en la sala de clases y se preguntan si las mismas se ajustan al conocimiento teórico relacionado con la manera en que los niños y las niñas aprenden. Igualmente, se preguntan si sus prácticas promueven el desarrollo del conocimiento y del lenguaje en sus alumnos(as). También, se preguntan y reflexionan sobre las formas en que pueden crear una comunidad de aprendices cónsona con las creencias y premisas que sostienen el desarrollo integral. No es posible ser un(a) maestro(a) integrador(a) y no reflexionar continuamente sobre estos asuntos. No es posible ser un (a) maestro (a) integrador (a) y utilizar las actividades que otros (as) llevan a cabo sin análisis. Los(as) maestros(as) integradores(as) construyen su práctica de lenguaje integral del mismo modo que los niños y niñas en sus salones construyen el conocimiento a través del lenguaje y de actividades pertinentes.

Cuando nos sumergimos en el mundo del lenguaje integral y de sus fundamentos, nuestra práctica comienza a transformarse porque altera los esquemas tradicionales que tenemos de la educación y nuestros paradigmas respecto al proceso de aprender. Al analizar la enseñanza desde una perspectiva distinta, nuestra función en el salón de clases cambia dramáticamente.

Debo advertir que, si bien es cierto que es un proceso fascinante, también provoca inseguridad. Todo cambio dramático crea ansiedad pues requiere nuevos modos de lidiar y no sabemos cuán exitosos o exitosas vamos a ser. Sin embargo, el riesgo, es **necesario y deseable** para el aprendizaje y es un elemento crítico del lenguaje integral.

Fundamentos teóricos

Las investigaciones relacionadas con el aprendizaje y la literacia son las que mayor influencia han ejercido en esta postura filosófica que llamamos lenguaje integral.

Mediante los trabajos de Chomsky y Piaget se demostró que los(as) niños(as) construyen las reglas lingüísticas a través de la interacción social con otros, permitiéndoles convertirse en manejadores del lenguaje. Smith por su parte, nos ayudó a comprender que la lectura es una actividad social en la cual el contexto ofrece las claves para interpretar las palabras.

En el lenguaje oral, el contexto le ofrece claves a los padres para interpretar el mensaje que su hijo(a) pequeño(a) quiere comunicar. Los(as) pequeños(as), a su vez, usan esas claves contextuales para entender el mensaje de los adultos en su proceso de aprender a hablar. Es decir, los niños y niñas van manejando el lenguaje mediante el acto de ofrecer forma reconocible a las experiencias que tienen. La situación o el contexto de la experiencia le facilita la adjudicación de significado a las palabras, a la vez que las palabras llevan a la elaboración de conceptos.

Los trabajos de Halliday (1975), presentaron, de forma muy clara, el proceso de negociación entre el lenguaje, el contexto y el desarrollo conceptual que ocurre entre los adultos y los niños al aprender a hablar. El modo en que los adultos contribuyen al proceso, ampliando los recursos comunicativos del niño y ayudándole a entender el mundo, fue descrito por Wells (1980) como un modo de guiarlos desde la retaguardia.

Wells (1980) plantea que en este proceso los padres hacen tres (3) cosas:

- 1) interpretan la intención de las verbalizaciones del(la) niño(a) sin corregir los errores que comete.
- 2) le comunican lo que han entendido de la verbalización y
- 3) e hacen preguntas para ayudarle en su desarrollo lingüístico.

De este modo, el(la) niño(a) aprende a distinguir las verbalizaciones que resultaron efectivas y las que no. Además, puede seleccionar de la demostración del adulto, los elementos que le ayuden a expresar lo que quiere comunicar.

El desarrollo lingüístico oral se acepta como un proceso natural en el cual los seres humanos juegan un papel activo, interactuando con otros que tienen mayor dominio en el manejo de la lengua. En esa interacción se reconoce la naturaleza transaccional en que entra el(la) niño(a); probando las hipótesis que tiene sobre la construcción del lenguaje, descubriendo en el proceso las reglas que gobiernan su lengua y manejándola para comprender el mundo.

Sin embargo, cuando llegamos al ámbito escolar el modelo del aprendizaje que impera es el mecanicista, asociado con la transmisión de información. En los salones de clases, la comunicación con los adultos cobra una forma distinta. El(la) maestro(a) determina cómo y de qué se hablará. Los estudiantes no pueden hablar libremente y hacer preguntas sin que el(la) maestro(a) controle cuándo se hacen. Aquellas estrategias para aprender el lenguaje, que tan efectivas fueron en el hogar, ahora no son aceptables.

Más aún, en lo que respecta específicamente al lenguaje escrito, se presume que éste se aprende en una secuencia que debe enseñarse de forma jerárquica partiendo de las destrezas sencillas a las más complejas. Esto

explica, en parte, la preponderancia de la fonética como forma de iniciar la enseñanza de la lectura en Puerto Rico.

El ambiente educativo tiene que promover y estimular el proceso circular natural que hoy reconocemos en el desarrollo de la lecto-escritura. El lenguaje, en todas sus manifestaciones, es el medio para conocer el mundo y, a través de la interacción con el mundo, desarrollamos la lengua. Este proceso dialógico necesita conocerse para que nuestra práctica sea consistente con el conocimiento teórico.

Hay otro aspecto medular que se observa al contrastar el modelo transaccional de lenguaje integral y el tradicional mecanicista: la actitud ante los errores. En el modelo tradicional predominante se presta mucha atención a la corrección del error. Se busca que los(as) niños(as) produzcan formas correctas y se amolden a las formas convencionales. En el lenguaje integral se intenta analizar el error, e interpretar lo que nos comunica respecto al desarrollo lingüístico del(la) niño(a). Los errores se consideran señales positivas del aprendizaje y hay aceptación de las variaciones en la forma.

Es importante comprender por qué se asume esta posición ante el error en el lenguaje integral. Nuevamente encontramos el fundamento en lo que hemos aprendido respecto al desarrollo lingüístico. Para ello es necesario discutir lo que sabemos de cómo los niños entienden la letra impresa y cómo se desarrolla la lecto-escritura. Nuevamente es evidente el aprendizaje como proceso transaccional, del mismo modo que ocurre ese fenómeno natural de adquisición lingüística oral. Se han llevado a cabo importantes investigaciones para ayudarnos a entender esos primeros encuentros de los(as) niños(as) con la letra impresa. Sabemos, por ejemplo, que la escritura de los niños comienza mucho antes de la enseñanza formal y que éstos crean sus propias reglas en el deletreo inventado. Ferreiro (1982) nos demostró que hay elementos universales en la conciencia que tienen los niños al enfrentarse a la escritura. Irrespectivo de la educación de los padres y las madres, los(as) niños(as) interactúan con la letra impresa siguiendo ciertas reglas.

Harste, Burke y Woodeard (1979) descubrieron que, en el desarrollo de literacia, los(as) niños(as) usan cuatro estrategias complementarias. Estas estrategias se han denominado:

- 1) intención del texto
- 2) negociación
- 3) riesgo
- 4) refinamiento del lenguaje

Con relación a la intención del texto, Harste et al., demostraron que los(as) niños(as) usan libremente lo que conocen del lenguaje y del mundo en general para darle sentido a lo que ven impreso. Esto ocurre porque todos los niños esperan que el lenguaje escrito tenga sentido, del mismo modo que lo hacen con el lenguaje oral. Precisamente porque esperan que la letra impresa tenga sentido, los(as) niños(as) usan todo el conocimiento que tienen para crear un mensaje con sentido. A esto le llama negociación.

Para negociar ese sentido entre lo que ven (letra impresa) y el contexto (su conocimiento del mundo) tienen que arriesgarse a probar una hipótesis. Por

ello, esta estrategia se caracteriza por la experimentación, como medio para cotejar cómo trabaja el lenguaje.

La cuarta estrategia, refinamiento del lenguaje usando el lenguaje mismo, sugiere que lo que aprendemos de cualquier encuentro con el lenguaje se convierte en un recurso para situaciones lingüísticas subsiguientes. El lenguaje oral provee insumo para el lenguaje escrito y viceversa.

El proceso de lectura

La lectura es una transacción entre el lector y el texto. Es un juego psicolingüístico en el cual el lector, manejador experto del lenguaje oral, interactúa con el texto para interpretar un mensaje a partir de su conocimiento conceptual previo y su conocimiento de cómo opera el lenguaje. En ese proceso, el lector usa las claves grafo-fónicas, sintácticas y semánticas.

Frank Smith señala la importancia del uso de la información no visual al leer. El lector usa su conocimiento previo para predecir el texto. Hace uso de las claves para confirmar o rechazar sus hipótesis. Tiene que arriesgarse. Por eso, a mayor información no visual disponible, menor es la atención que tiene que prestar el lector a lo impreso. Mientras menos conocimiento tenga el lector de lo que va a leer, más dependerá de las claves que provee el texto.

El lector es capaz de anticipar la intención del autor, predecir ciertas estructuras y significados, confirmar sus predicciones o hipótesis de lo que va a aparecer en el texto y auto-correr cuando lo que dice no le hace sentido. La lectura entonces, no es un proceso exacto.

Emig (1971) destacó la importancia de examinar el proceso de escribir y no el producto de la escritura. Demostró la naturaleza recurrente del proceso de escritura en el cual los escritores (niños) toman decisiones sobre la selección y orquestación de los componentes de un texto. Corrigen, revisan y rescriben añadiendo o eliminando elementos; reorganizando las partes o secciones de lo que han escrito.

Graves (1982) encontró que las respuestas de los(as) maestros(as) a lo que escriben los(as) niños(as) y las interacciones y reacciones de sus pares y familiares influyen en éstos. Aún más, observó que, cuando los estudiantes seleccionan los temas, la escritura se extiende y se amplía notablemente. Graves confirmó que hay una interacción constante entre hablar, dibujar, leer y escribir y que estas actividades no se circunscriben a un momento o secuencia particular. Hay una transacción continua entre texto y pensamiento. Descubrió también, que, cuando están explorando una nueva dimensión de la escritura, pierden control sobre aspectos de la escritura que ya habían manejado. La sintaxis, la ortografía, la caligrafía, los signos de puntuación y la organización se deteriora cuando están experimentando con un nuevo estilo o cuando pasan de la escritura en imprenta al cursivo.

La observación de este fenómeno es muy importante porque explica el aparente olvido de los estudiantes de formas "correctas" que ya dominaban. Sin embargo, en este proceso nunca se desconectan del sentido que tratan de darle a lo que leen.

Cuando examinamos lo que hemos aprendido del desarrollo lingüístico oral y de la lecto-escritura, observamos que en el aprendizaje la función precede a la forma. Además, el riesgo es un elemento fundamental en el proceso de probar hipótesis respecto al lenguaje, en su intento por darle sentido a lo que se oye, dice, lee y escribe.

Newman (1985) señala que, si enfatizamos las formas correctas, la convención sobre la función, removemos al(la) niño(a) del escenario lingüístico natural necesario para el aprendizaje del lenguaje y de su uso para aprender sobre el mundo.

Sin embargo, los hallazgos de la investigación más reciente sobre estos aspectos no han alterado las prácticas educativas. El lenguaje integral lleva estos aprendizajes a la práctica educativa creando ambientes ricos en la letra impresa, en los cuales se reconoce que el lenguaje se aprende en contextos funcionales, auténticos y significativos; donde toda actividad se centra en el estudiante, en un contexto de colaboración en el cual los(as) maestros(as) y estudiantes exploran, crean y se arriesgan.

En los salones de lenguaje integral, se usan múltiples medios para aprender. Los niños participan activamente y toman decisiones respecto a los temas que desean estudiar. Se entiende que el aprendizaje es transaccional, dialógico y auto-generado, y que se centra en experiencias integradas, consistentes con el mundo natural y social en el cual nos desarrollamos. En los salones de lenguaje integral, la teoría sirve de guía a la práctica y ésta, a su vez, enriquece la teoría.

Los maestros (as) que se involucran en lenguaje integral no son meros ejecutores de diversas metodologías y estrategias educativas. Construyen su práctica todos los días y ven en el entusiasmo y en el aprendizaje de sus alumnos(as) la prueba más contundente de su efectividad.

Bibliografía

- Clay, M. M. (1982). Learning and Teaching Writing: A Developmental Perspective. Language Arts, 59, 65-70.
- Clay, M. (1975). What Did I Write? London: Heinemann.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). Literacy before schooling. Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- Goodman, K. S. (1986). What's whole in Whole language? Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- Goodman, Y. M. (1989). Roots of the whole-language movement. The Elementary School Journal, 90, 113-127.
- Graves, D. H. (1983). Writing: Teachers & Children at Work. Portsmouth, N. H.: Heinemann Educational Books.
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning How to Mean. London: Arnold, Inc.
- Harste, J. Woodward, V. y Burke, C. (1974). Language Stories and Literacy Lessons. Portsmouth, N. H.: Heinemann Educational Books.
- Maguire, M. H. (1989). Understanding and Implementing a Whole-Language Program in Quebec. The Elementary School Journal, 90, 2, 142-159.
- Newman, J. (Ed). (1985). Whole Language Theory in Use. Portsmouth, N. H.: Heinemann Educational Books.
- Read, C. (1971). Pre-school Children's Knowledge of English Phonology. Harvard Educational Review, 41, 1-14.
- Smith, F. Understanding Reading. New York: Holt, Rincehart and Winston.
- Watson, D. (1989). Defining and Describing Whole Language: The Elementary School Journal, 90, 2, 129-139.
- Weaver, C. (1988). Reading process and practice: from Sociopsycholinguistics to Whole Language, Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- Wells, G. (1980). Learning through Interaction. Cambridge: Cambridge University Press.