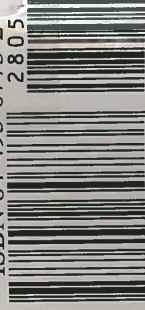


Esta obra constituye el primer análisis general sobre la enseñanza equilibrada de la alfabetización e introduce opiniones muy razonables en los actuales debates sobre la mejor manera de alfabetizar a los niños. Michael Pressley, conocido investigador en este campo, sintetiza diversos puntos de vista y recopila datos procedentes de diferentes perspectivas disciplinarias que nos proporcionan un sólido fundamento científico para abordar con rigor un enfoque ecléctico. Los temas tratados en el libro incluyen los diversos componentes tanto del lenguaje global como de la enseñanza de habilidades: la aplicación de un enfoque equilibrado en las aulas, la estimulación de la alfabetización desde los grados más primarios hasta los últimos cursos de la enseñanza elemental, los temas y estrategias motivacionales, etc. La obra, así, supone a la vez una valiosa aportación a la bibliografía pedagógica, un útil instrumento para profesionales de otros campos, un insustituible manual para quienes estudien los métodos de lectura y los materiales que requieren y, para finalizar, un texto impecablemente escrito, audazmente informativo y fácilmente comprensible para el lector no especializado.

**Michael Pressley** es profesor de Psicología de la Universidad de Notre Dame. Su trabajo sobre la alfabetización ha merecido importantes premios de investigación y la American Educational Research Association y la American Educational Research Association. Antes vinculado al *Journal of Reading Behaviour*, actualmente es editor del *Journal of Educational Psychology*.

[www.paidos.com](http://www.paidos.com)

ISBN 84-493-0773-2  
2805



9 788449 307737

M. Pressley *Cómo enseñar a leer*

# Cómo enseñar a leer

Michael Pressley

Temas de educación  
Paidós



372.41  
P935  
1999  
c.9

51





# EL LENGUAJE INTEGRADO

1

Enseñar a leer de una forma eficiente es un tema que ha atraído la atención de muchas personas a lo largo de los últimos años. Uno de los motivos para ello es que a algunos niños les resulta tremendamente difícil aprender a leer. En todas las escuelas encontramos a alumnos que tienen muchos problemas para convertirse en lectores.

Un segundo motivo para concentrarse en este tema es que, a los ojos de muchos padres, cuando su hijo no aprende a leer en la escuela, hay un culpable muy evidente. Creen que su hijo o hija es una víctima del sistema que se sigue hoy día, en la mayoría de centros, para enseñar a leer. Durante la década de los noventa, ese enfoque ha sido el del lenguaje integrado.

El lenguaje integrado es un punto de vista sobre la enseñanza de la alfabetización según el cual el desarrollo natural de la misma, en la que los alumnos se ven inmersos en una literatura real y una escritura cotidiana, tiene primacía sobre el desarrollo basado en la enseñanza de las habilidades básicas de lectura. En las clases donde se realiza el lenguaje integrado, la enseñanza de tales habilidades sólo se aplica cuando unos alumnos concretos lo necesitan, y sólo dentro del contexto de la lectura y escritura, no como un punto esencial de la enseñanza. Muchos sospechan que los problemas que padece la generación actual de alumnos son más agudos que los de las generaciones anteriores, debido al lenguaje integrado, y que los estudiantes que corren el riesgo de no aprender a leer bien aún corren más peligro en las aulas donde se aplica el lenguaje integrado que en otros entornos, dentro de los cuales la enseñanza es más explícita (Pressley y Rankin, 1994).

Quiero enfatizar que este libro no se centra en el debate entre el lenguaje integrado y el sistema educativo basado en la enseñanza de habilidades. Mi punto de vista es que la filosofía del lenguaje integrado ha producido unos efectos profundos y positivos en la enseñanza elemental de la alfabetización, y que habría que incluir muchas de sus prácticas en los programas elementales de alfabetización.



Sin embargo, también desde mi punto de vista, deberían aplicarse otras prácticas, y buena parte de los capítulos siguientes se centran en defender la enseñanza equilibrada de habilidades de comprensión y descodificación, combinadas con elementos procedentes del lenguaje integrado, con miras a crear un currículum para la alfabetización que sea eficiente y atractivo.

Alcanzar semejante equilibrio exige comprender el lenguaje integrado, algo que puede suponer todo un reto. Aquellas personas más relacionadas con el lenguaje integrado se han resistido a definirlo precisamente en términos de prácticas curriculares, argumentando que un enfoque que es global no se puede reducir a sus partes. Aun así, muchos otros consideran que resulta útil pensar en términos de prácticas docentes concretas, asociadas con una filosofía educativa. Hay una especialista, en particular, que hizo mucho por clarificar la naturaleza del lenguaje integrado en términos de práctica. El artículo de Bette S. Bergeron (1990) sobre el tema atrajo gran atención cuando apareció por primera vez en el *Journal of Reading Behavior*, y hoy en día los eruditos y docentes interesados en la naturaleza del lenguaje integrado siguen tomándolo como referencia.

### La definición de lenguaje integrado de Bergeron

Bergeron (1990) lamentaba, en la introducción de su artículo, que se estuviera usando el término «lenguaje integrado» con demasiada imprecisión. Ella creía que esto puede provocar, potencialmente, una merma de la credibilidad del lenguaje integrado como perspectiva educativa, a la vez que podría llevar a un mal uso de la misma.

#### Metodología

El enfoque de Bergeron, a la hora de definir el lenguaje integrado, goza de una gran credibilidad. Primero, analizó los artículos aparecidos en distintas revistas que son los que suelen contener la información más actualizada, así como las ideas mejor elaboradas. Bergeron buscó exhaustivamente y repasó todos los artículos de revistas que hablaran sobre el lenguaje integrado entre 1979 y 1989, un lapso de tiempo en el que se concibió y describió el lenguaje integrado tal y como lo conocemos hoy día. Los artículos que Bergeron estudió incluían algunos escritos de personajes destacables dentro del lenguaje integrado, tales como Kenneth Goodman, Jerome Harste, Sharon Rich y Bill Harp.

El análisis de Bergeron (1990) comenzaba con una lista de características y prácticas que ella esperaba se pudieran considerar parte del lenguaje integrado. Sin embargo, a medida que avanzaba en su estudio, esa lista de prácticas fue aumentando, gracias a las informaciones contenidas en los artículos, con lo cual la lista final de las prácticas se utilizó para evaluar los estudios.

### Descubrimientos

El análisis de Bergeron (1990) produjo una gran cantidad de información sobre diversos temas relativos a la definición y práctica del lenguaje integrado.

#### Definición

Bergeron (1990) descubrió que dos tercios de los artículos que revisó contenían definiciones del lenguaje integrado, y que todas ellas eran distintas. Aunque la mayoría de los artículos ofrecía información sobre las funciones de elaboración de significados y el lenguaje funcional dentro del lenguaje integrado, cuando se tocaban los siguientes aspectos, los diversos autores ya no estaban tan de acuerdo: el lenguaje integrado está centrado en los alumnos (44 % de los artículos); implica una cierta capacitación (42 %); está orientado hacia la comunicación (38 %); integra las artes del lenguaje (36 %); fomenta la toma de decisiones arriesgadas oral como escrita (16 %), y se basa en un sistema de «pistas» para leer (es decir, el uso de indicios semánticos, sintácticos y otros a nivel de letra, que sirven para reconocer las palabras, en lugar de guiarse básicamente por los indicios a nivel de letra; 14 % de los artículos). En resumen, las personas que contribuyeron al lenguaje integrado discrepaban bastante sobre la definición básica de esta perspectiva.

### Las técnicas educativas y las estrategias del lenguaje integrado

Del mismo modo que no se ponían de acuerdo respecto a la definición, los autores tampoco lo hacían respecto a las técnicas educativas y las estrategias utilizadas en el lenguaje integrado. Sí, es cierto que un 81 % de los artículos especificaban que la literatura es importante para el lenguaje integrado, y que el 64 % identificaban la escritura como parte del mismo. Un 65 % de los artículos, aproximadamente, comentaba la naturaleza cooperativa de los alumnos dentro de las clases de lenguaje integrado. Algo más de la mitad (56 %) hablaba sobre la dimensión afectiva como parte de la enseñanza del estilo propio del lenguaje integrado. Sin embargo, las discrepancias surgían en lo tocante a otras prácticas: un poco más del 40 % de los artículos respaldaba que compartir ideas sobre los textos leídos, la ortografía inventada y la lectura independiente forman parte del lenguaje integrado, así como las unidades temáticas, la enseñanza centrada en el alumno, el aprendizaje de habilidades dentro del contexto de una lectura y escritura reales, y el factor de la elección que hace el alumno de las diversas actividades literarias. Más del 40 % de los artículos especificaba también que los docentes del lenguaje integrado interactuaban más con sus alumnos, algo que también ellos admitían hacer. Un poco más del 30 % hablaba de los alumnos que escribían diarios, leían en



voz alta y leían por su cuenta, como técnicas propias del lenguaje integrado. En los artículos se mencionaban también, algunas veces, las siguientes técnicas: la dramatización, la lectura coral, los libros «predecibles», el rincón de la lectura, el dictado de historias a los alumnos, los centros de aprendizaje, la formación de los docentes, el análisis por parte de éstos de los errores (es decir, cuando los docentes analizan los errores de sus alumnos para descubrir cuáles son las estrategias que éstos emplean), la lectura diaria, la escritura diaria, la observación de los alumnos (para evaluarlos), y las conferencias para docentes. La interpretación que hizo Bergeron (1990) de sus resultados fue que la diversidad de recomendaciones educativas reflejaba, probablemente, la diversidad de las prácticas que se aplican dentro de las clases que siguen el lenguaje integrado.

Bergeron (1990) también menciona algunos elementos educativos y ciertas prácticas que son incoherentes con el lenguaje integrado: el enfoque de palabra integrada, utilizado en la época de las viñetas de Dick y Jane, en la que los alumnos tenían que aprender las palabras por su aspecto y por su fonética; sólo unos pocos de los artículos que revisó Bergeron se preocupaban de la vertiente fonética. El lenguaje integrado tampoco conlleva la enseñanza de habilidades fuera del contexto natural de la lectura y la escritura. Las hojas de ejercicios no forman parte del lenguaje integrado, como tampoco el interés del docente en la precisión durante la descodificación. Se considera que la agrupación de habilidades entra en conflicto con el lenguaje integrado.

Unos años después del estudio de Bergeron (1990), se publicó otro análisis que usaba este mismo enfoque, es decir, que analizaba cuidadosamente artículos aparecidos en revistas meticulosamente revisadas, relativos al lenguaje integrado. Moorman, Blanton y McLaughlin (1994) llegaron a unas conclusiones que, por lo general, eran coherentes con las de Bergeron. Sin embargo, también elaboraron una forma muy convincente de organizar sus descubrimientos, en términos de metaforas de oposición, que reflejan qué es y qué no es el lenguaje integrado. Ellos argumentaban que los autores de los diversos artículos que estudiaron enfatizaban, como rasgos propios de un entorno de lenguaje integrado, la naturalidad y la propiedad personal de la enseñanza y el aprendizaje, pero descubrieron que en las clases de lenguaje integrado no se incluye la enseñanza artificial (es decir, experiencias que no son lectura y escritura reales, tales como la enseñanza de habilidades aisladas), que está controlada por unas autoridades que se encuentran fuera de las aulas (es decir, los editores principales).

Lo que puede que sorprenda a los lectores es saber que, a pesar de la confusión reinante en las definiciones sobre el lenguaje integrado y en las descripciones de sus prácticas, de hecho se han escrito muchas obras sobre su naturaleza, si bien las más detalladas se publicaron después de que Bergeron (1990) realizara su trabajo. Vale la pena dedicar cierto tiempo a reflexionar sobre esas obras, por que son muy reveladoras sobre la esencia del lenguaje integrado.

## Obras acerca del lenguaje integrado

A finales de los años noventa, las personas interesadas en el lenguaje integrado tienen a su disposición un gran número de obras. Sería incapaz de comentar todos los libros existentes sobre el tema, pero en la siguiente sección destacaré los de los autores más notables.

### Frank Smith y Kenneth Goodman

Existen unas cuantas obras, que se citan cada vez que alguien habla del lenguaje integrado, en las cuales se propugnaba, originariamente, que la meta principal a la hora de aprender a leer, desde un nivel elemental, debía ser la elaboración de significados. En estos libros, verdaderos clásicos, se resta importancia a los procesos a nivel de letra y de palabra implicados en la descodificación del texto, y en su lugar se defienden elaboraciones de significado de orden superior, consideradas el impulso motor de la lectura. Además, se sugiere que la elaboración de significados que se lleva a cabo durante una lectura correcta se ve mucho más afectada por los conocimientos previos del lector que por la información que contiene el texto.

Incluyo una cita extraída del segundo capítulo del libro del canadiense Frank Smith (1979), *Reading without Nonsense*, dado que nos ofrece una visión de esta línea de pensamiento, incluyendo su evidente antagonismo frente a toda concepción de la lectura que se centre en las habilidades propias de los niveles de letra y palabra:

Una habilidad esencial para la lectura, que no se le suele enseñar a ningún lector, es la de depender de sus ojos lo menos posible... Un interés desproporcionado con los signos gráficos de la página puede conseguir que la lectura resulte más difícil... La información visual no es suficiente para poder leer... Cuanto más sepamos sobre el tema antes de leer el libro, más fácil resulta su lectura... Los lectores disponen de información no visual sobre las opciones disponibles para cada autor, y utilizan a fondo este conocimiento para reducir su incertidumbre sobre cuáles serán las siguientes palabras... Dicho de otra manera, el lector sabe tanto que, por cada letra que le ofrece el autor, él puede añadir la siguiente, aun sin mirar el texto (págs. 12-30).

Entre sus muchas quejas sobre la enseñanza de la lectura, Smith (1979) ponía objeciones a la fonética, afirmando que los buenos lectores suelen reconocer las palabras sin tener que deletrearlas, y que con frecuencia no se puede reconocer un término hasta que se haya comprendido su significado. En el caso de aquellos lectores noveles, que aún se encuentran con palabras que no conocen, Smith ofrecía el siguiente consejo:

La primera alternativa y preferencia es... saltarse la palabra complicada. La segunda sería adivinar qué podría significar. Y la tercera, la que goza de menos sim-



patías, es deletrear la palabra. La fonética, dicho de otra forma, ocupa el último lugar (pág. 66).

En el capítulo que cierra su obra de 1979, el cual habla de cómo enseñar a leer, Smith continúa su ataque contra la enseñanza de habilidades a nivel de letra y de palabra. Ciertamente, su lista de cómo éstas interfieren con el proceso de aprender a leer incluye los siguientes puntos: «Garantizar que se aprenden y utilizan las habilidades fonéticas» e «Identificar y tratar al lector problemático lo antes posible» (pág. 138). Como irá siendo evidente a medida que avancemos en este libro, sería difícil imaginar un consejo menos coherente con las evidencias que los datos científicos sobre la lectura y la alfabetización han ido produciendo durante los últimos quince o veinte años. Sin embargo, lo que resulta tan chocante cuando leemos las obras de Smith es lo seguro que está de sí mismo. Si ustedes leen las citas que he incluido, no detectarán ninguna sombra de duda, ninguna inseguridad acerca de su línea argumental. Smith no nos presenta hipótesis, sino más bien conclusiones, implicando con esta actitud que cualquier otra conclusión, sencillamente, no es admisible.

Si bien los énfasis y los puntos específicos varían, Frank Smith (1971, 1975, 1979) y Kenneth Gordon (1986, 1996) reiteraron la idea de que aprender a leer consiste sobre todo en un proceso de aprender a adivinar correctamente las palabras, basándonos en los indicios de significado que nos ofrece el texto y el conocimiento previo que aportemos a su lectura, considerando que los indicios a nivel de letra y de palabra tienen una importancia claramente inferior. Goodman, en sus libros, mantiene la misma seguridad en sí mismo que Smith. Así que, a pesar de tener algunas evidencias en contra en el momento de escribir su obra, Goodman (1986) concluye su capítulo 4, «How Proficient Reading Works», con las siguientes palabras:

Por medio de estos experimentos [es decir, los que Goodman expone a sus lectores a lo largo del capítulo] han estudiado ustedes sus propios procesos de lectura. Han descubierto cómo adquieren *efectividad* (elaborando con éxito los significados), siendo *eficientes* al mismo tiempo (llegando al significado con el menor gasto posible de tiempo, energía e información visual). Han visto que la lectura consistía en un proceso mucho más eficiente de lo que podría ser jamás el de reconocer las letras en las palabras. Y también han descubierto lo activa que puede ser su mente para encontrar significados encerrados en la letra impresa (pág. 52, cursiva en el original).

Si a pesar de este resumen quedara alguna duda del poco respeto que demuestra Goodman por los procesos «abajo-arriba» a la hora de descodificar el texto (es decir, la traducción a sonidos de los indicios gráficos de las letras), el resumen que incluye al final de su siguiente capítulo, «How Developing Reading Works», despeja toda sombra de duda al respecto: «En el mundo precoperciano teníamos una manera de comprender la lectura que colocaba en el centro del proceso el reconocimiento de letras y/o palabras, del cual se derivaba, de alguna ma-

nera, la comprensión. Pero ahora sabemos que la lectura consiste en encontrarle un sentido a lo impreso» (pág. 61). Hacia el final del capítulo 7, «The Reading Process: Cycles and Strategies», ya no cabe duda alguna, cuando leemos esta conclusión:

Al referirme a la lectura como un juego psicolingüístico de adivinanzas, quería enfatizar el papel activo que juega el lector a la hora de encontrar un sentido en el lenguaje escrito, como un nuevo elemento clave en nuestra comprensión del proceso de lectura. Quería que las personas se apartaran del punto de vista que sostiene que la lectura consiste en un reconocimiento preciso y secuencial de las letras y las palabras. Quería que comprendieran que, para encontrar un sentido (elaborar un significado), los lectores deben:

- usar constantemente la menor cantidad posible de información extraída de un texto complejo pero incompleto y ambiguo;
- extraer información de su conocimiento del lenguaje y del mundo;
- utilizar estrategias para predecir e inferir adónde apunta el texto.

En resumen, pretendía que comprendieran que los lectores, cuando leen, se involucran en un juego de adivinanzas basado en su conocimiento (págs. 115-116).

En realidad, Smith y Goodman tienen razón cuando dicen que el conocimiento previo del lector juega un papel importante en la lectura; esto es algo que consideraremos en los capítulos siguientes. Donde se equivocan, algo que también analizaremos con detalle, es al creer que los indicios semánticos y de significado dentro del texto deberían tener prioridad a la hora de reconocer las palabras. La evidencia científica es simplemente arrolladora: para reconocer una palabra, los indicios o pistas letra-sonido son más importantes que las semánticas o las sintácticas, a pesar de que Smith y Goodman no dejen de afirmar lo contrario (ver sobre todo el capítulo 5 de este libro).

Aunque las obras de Smith y Goodman contribuyeron mucho a inspirar la perspectiva del lenguaje integrado, no eran demasiado útiles para poner en práctica sus conclusiones. En lo que respecta a la puesta en práctica de esta perspectiva, Smith y Goodman están más en contra de la enseñanza que a favor de ella, por lo que creen que aprender a leer depende mucho más de las experiencias integradas de la lectura y la escritura que de enseñar cuáles son las partes de las palabras y cómo éstas se pueden combinar (es decir, la enseñanza fonética). Goodman (1993), en concreto, argumentaba que aprender a leer es un proceso análogo a la adquisición de una primera lengua, que es un producto secundario y natural de la inmersión en experiencias con la letra impresa:

Lo que hemos aprendido partiendo del estudio de cómo se desarrolla una lengua, tanto oral como escrita, es que una lengua se aprende fácilmente cuando la tratamos en su globalidad, o cuando la usamos funcionalmente para descubrir significados. Los niños pequeños comprenden y se hacen comprender por medio del



lenguaje oral mucho antes de que controlen por completo el sistema fonético. Esto se debe a que aprenden la lengua dentro del contexto de su uso. Los niños también aprenden la lengua escrita del mismo modo. Puede que mientras aprenden a leer aprendan los nombres de las letras, e incluso tengan cierta idea de cómo éstas se relacionan con los sonidos. Pero sólo pueden aprender el sistema fonético abstracto dentro del contexto en que intentan encontrarle un sentido al texto impreso. Dentro de un contexto auténtico, cargado de significado, los niños aprenden bien la lengua. Lo que no se les da tan bien es aprender abstracciones fuera de ese contexto (Goodman, 1993, pág. 109).

Goodman (1993) concluía su libro *Phonics Phacts* con una lista de motivos por los que no se debería enseñar las relaciones letra-sonido fuera del contexto de la lectura y la escritura reales, incluyendo (entre otros) los siguientes:

- Este tipo de enseñanza consigue que la lectura deje de ser un proceso de elaboración de significados, y se convierta en otro en el que se pronuncia un sonido cada vez que se ve una letra.
- Ignora el significado y la estructura de la lengua. La enseñanza fonética distorsiona el procesamiento del lenguaje que hacen los niños, porque saca la enseñanza fuera del contexto de la lengua.
- Comienza con abstracciones en lugar de hacerlo con una lengua funcional y preñada de sentido, que resulte más fácil de aprender.

En resumen, el hecho más relevante sobre la fonética, según Goodman (1993), es que no habría que enseñarla, porque no es necesario. Los niños son capaces de descubrir las regularidades en la relación letra-sonido tan sólo mediante la práctica de la lectura y la escritura. Sin embargo, como iremos viendo claro a lo largo de este libro, este punto de vista se fía demasiado de la capacidad que tienen los niños para descubrir las regularidades fonéticas.

### Constance Weaver

Bajo mi punto de vista, el modelo perfecto para exponer la teoría del lenguaje integrado a los docentes, de forma coherente, es el libro de Constance Weaver (1994). Weaver realiza un trabajo increíble para exponer lo que comenzaron Smith, Goodman y otros: que la elaboración de significado debe tener siempre la prioridad a la hora de leer, incluyendo cuando los niños empiezan a aprender. Sin embargo, Weaver presenta teorías e investigaciones más contemporáneas que Smith y Goodman, relativas a los procesos de elaboración de significado.

Por ejemplo, enfatiza la teoría de los esquemas, que constituyó el eje motriz de la investigación sobre la lectura durante los años ochenta. Weaver ofrece al lector el ejemplo del esquema en un restaurante. La mayor parte de los adultos occidentales saben qué sucede en un restaurante, desde antes de llegar a él hasta que

hemos salido (es decir, el proceso de hacer la reserva, llegar, sentarse, esperar la comida, comer, pagar). Pero el esquema del restaurante es más complicado de lo que parece. Las personas adultas se dan cuenta de cómo cada uno de los pasos, al ir a un restaurante, funciona de una manera distinta en cada uno de ellos, dependiendo de su tipo; no es lo mismo un bar de carretera, un restaurante de comida rápida, una cafetería, un restaurante típico de algún país, un restaurante familiar, una coctelería o un restaurante de lujo. Incluso dentro de estas categorías, los adultos poseen unos conocimientos muy diferenciados; así, conocen las diferencias que pueden esperar en cierta variedad de restaurantes típicos, como pueden ser un griego, un italiano, un mexicano, un chino o un tailandés. Este conocimiento esquemático es muy importante para pasar por esa experiencia, porque todos tenemos una serie de expectativas sobre lo que va a suceder cuando vayamos a un restaurante. De este modo, nadie que tenga conocimiento sobre un restaurante típico húngaro se sorprenderá cuando se le ponga un violinista al lado de la mesa, pero imaginemos su sorpresa si lo mismo le sucediera en un McDonald's o en un Pizza Hut.

Pero lo que más nos interesa en este caso es que, cuando un niño entra en un McDonald's y ve el menú, su lectura de éste vendrá condicionada por sus expectativas, que a su vez se basan en el conocimiento previo que tuviera de ese restaurante. Por ejemplo, si en un McDonald's le pedimos a un niño de seis años que lea la primera línea del menú, al otro lado del mostrador, puede que diga «Big Mac» inmediatamente. Como contraste, es posible que si en casa le diéramos a ese niño un papel con las palabras *Big Mac* escritas en él, no fuera capaz de leerlas. Las pistas contextuales que activan el conocimiento esquemático son muy importantes para leer, según la perspectiva que sostiene el lenguaje integrado. Ciertamente, siguiendo la tradición de Smith y Goodman, Weaver afirma que los indicios contextuales y los esquemas que éstos activan juegan un papel muy importante a la hora de leer. Dado que los educadores que abogan por el lenguaje integrado sostienen que los esquemas tienen mucha importancia para la comprensión, se suele considerar que su punto de vista va «de arriba a abajo». Es decir, que el lector primero llega al nivel más alto, al de las ideas generales, que informan su comprensión de ciertas partes del texto. Como contraste tenemos el enfoque «abajo-arriba», que implica el análisis de las letras individuales para producir palabras también individuales que se combinan para elaborar el significado de un texto.

En el punto de vista de Weaver encontramos pocas referencias al enfoque abajo-arriba, y muchas al opuesto. En su libro (Weaver, 1994), lo resume de la siguiente manera:

1. Aisladamente, la mayoría de las palabras no tienen un solo significado, sino una gama de significados posibles.
2. Las palabras adquieren significados específicos cuando interactúan unas con otras dentro de los contextos de la frase, del texto, social y situacional.
3. El significado no está en el texto, ni el lector podrá percibir (o más bien construir) jamás de modo exacto el significado que pretendía expresar el escritor.



4. Los lectores extraen el sentido de un texto aplicando todos sus esquemas, toda una vida de conocimientos, experiencias y sentimientos.
5. El significado emerge a medida que los lectores interactúan con el texto dentro de un contexto situacional específico.
6. De esta manera, el proceso de leer pasa, en un amplio sentido, del todo a la parte, de arriba-abajo, de lo profundo a la superficie, de dentro a afuera (pág. 43).

Como parte de aprender a leer de esta manera, Weaver, en su libro, sigue especificando cómo cada uno de los componentes citados por Bergeron (1990) puede jugar un papel definido en las clases que adoptan el lenguaje integrado. En la obra de Weaver se enfatiza la inmersión de los niños en la literatura, y también que se les debe animar a escribir. Según Weaver, ambos factores juegan un papel primordial al aprender a leer, incluyendo el proceso de reconocimiento de las palabras.

Weaver define el reconocimiento de las palabras escritas como algo que conlleva analizar múltiples indicios: semánticos, sintácticos y grafonómicos. Consideremos la frase siguiente, en la que falta una palabra: *Mike está escribiendo una \_\_\_\_\_*. ¿Podría ser *cabra*? No, porque en este contexto no tiene sentido. ¿Y *mentir*? Tampoco, porque *mentir* es un verbo, y el conocimiento de las limitaciones sintácticas nos dice que no puede ser un verbo, sino un sustantivo. ¿Qué tal *carta*? Esto ya tiene más sentido, porque es un sustantivo que funciona dentro del contexto. Procesando un poco más las pistas grafonómicas (p.ej., visuales), es decir, viendo las otras letras, podría resultar evidente que la palabra es *carta*. Pero, ¿qué pasaría si la primera letra de la palabra fuera *p* (es decir, *p \_\_\_\_\_*)? En ese caso, no podríamos elegir *novela*, porque procesaríamos la pista que constituye la primera letra, la *p*, y no pensaríamos en una palabra que empiece por *c*.

Los eruditos que abogan por el lenguaje integrado, para llegar a la conclusión de que el reconocimiento de las palabras implica el uso de estos indicios semánticos, sintácticos y grafonómicos, citan como evidencia el hecho de que cuando un lector lee mal una palabra, su error se puede explicar típicamente desde su relación semántica con la palabra real (p.ej., si en la frase que hemos visto en el párrafo anterior, el lector leyera *obra*), por su coherencia sintáctica (en esta misma frase, si el lector dijera un sustantivo en lugar de un verbo), o su relación grafonómica con la palabra meta (p.e., si el lector leyera *tarta* en vez de *carta*; Goodman, 1993). Por supuesto, el problema con estas pistas incorrectas es que son representativas de la lectura cuando no es eficaz, en lugar de ser exponentes de la lectura competente. Aunque es completamente ilógico sostener que el procesamiento durante la lectura incorrecta es idéntico al que tiene lugar con una lectura correcta, los teóricos del lenguaje integrado suelen sostener este argumento.

Además, los patrones de error que se observan durante los fallos a la hora de leer, son tales que los entusiastas del lenguaje integrado han llegado a la conclusión de que cuando una persona lee, las pistas semánticas y sintácticas tienen prioridad sobre las grafonómicas, porque el procesamiento de las pistas semánticas y sintácticas le permite utilizar más eficazmente las pistas visuales. Tal y como lo expresa Weaver (1994):

1. Los lectores altamente competentes utilizan el contexto sintáctico y semántico previo para predecir lo que vendrá después (es decir, para reducir el número de alternativas razonables). Por una parte, el hecho de que descansan en su conocimiento previo y en el contexto hace que sea más eficiente su uso de las pistas visuales. Por otra, también produce unas predicciones que pueden ser erróneas, pero que de forma típica encajan con la gramática y el significado del contexto precedente.
2. Los lectores altamente competentes usan el contexto semántico y sintáctico posterior para confirmar sus predicciones, o como motivación para releer e intentar corregirse.
3. Los lectores moderadamente competentes utilizan el contexto semántico y sintáctico anterior para predecir, pero no tienen tanto éxito a la hora de darse cuenta de en qué se han equivocado a nivel gramatical o de significado, por lo cual no son tan capaces de utilizar el contexto posterior para corregir sus errores.
4. Los lectores más o menos eficientes utilizan el contexto sintáctico anterior para predecir, pero no logran utilizar el contexto semántico anterior con este mismo fin (pág. 142).

Dada la opinión de Weaver, de que los buenos lectores emplean las pistas semánticas y sintácticas en un grado muy superior a las pistas a nivel de letra, para poder reconocer las palabras (sobre todo las que conocen por haberlas oído pero que nunca han visto antes), sería lógico restarle importancia a la enseñanza de la fonética y a los análisis de pistas a nivel de letra para reconocer las palabras.

Pero decir que Weaver (1994) le resta importancia a la enseñanza de la fonética es quedarse corto. De hecho, Weaver (1994) no deja absolutamente ninguna duda acerca de su postura con respecto a la enseñanza sistemática de la fonética:

*No es necesaria.* Del mismo modo que aprenden las estructuras del lenguaje oral, la mayoría de los niños aprenderán inconscientemente las estructuras fonéticas comunes, si se les conceden amplias oportunidades de acceder a la letra impresa y a materiales predecibles y amenos, así como de escribir usando grafías inventadas (constructivas) (pág. 197, cursiva en el original).

Aquí tenemos, condensada, la filosofía del lenguaje integrado en lo que respecta al desarrollo de las habilidades para reconocer palabras: no enseñar la descodificación directamente. Antes bien, sumerjamos a los niños en experiencias con la letra impresa, usando un deletreo inventado, y aprenderán a leer.

Weaver (1994, págs. 197-199) prosigue haciendo una lista de muchas razones para no enseñar sistemáticamente la descodificación, incluyendo entre ellas su punto de vista de que el procesamiento visual sólo es uno de los sistemas de indicios que se deben usar, dado que las pistas semánticas y sintácticas reducen la necesidad de procesar las características visuales de las palabras. A Weaver le preocupa que la enseñanza fonética lleve a los niños a confiar demasiado en el sonido de las palabras, sin prestar demasiada atención a su significado. Los teóricos del lenguaje integrado argumentan consistentemente que a los niños pequeños les cues-



ta mucho aprender fonética, porque ésta implica un aprendizaje analítico y abstracto. Esto es, por ejemplo, lo que sostiene Kenneth Goodman (1993):

Las relaciones fonéticas en el inglés... son... abstractas: cuando tocamos la fonética, no estamos tratando la relación entre el lenguaje y el significado o las cosas, sino la relación entre dos sistemas abstractos, el de la lengua oral y la escrita (pág. 106).

Una vez dicho todo esto, Weaver llega a la conclusión de que existen muchos motivos para desarrollar el conocimiento que tienen los niños de las relaciones letra-sonido y sus estructuras, pero usando una lectura y escritura auténticas, en lugar de la enseñanza de habilidades aisladas. Buena parte del libro que están estudiando defiende la teoría de que Weaver (1994), y otros teóricos del lenguaje integrado, como Goodman (1993), tenían su parte de razón respecto al desarrollo de las habilidades de lectura. Sí, es cierto, la lectura y escritura auténticas son importantes para aprender a leer y escribir, pero también lo es la enseñanza sistemática de habilidades.

### Regie Routman

Regie Routman es una docente que trabaja en un distrito escolar que pasó del proceso de alfabetización convencional al basado en el lenguaje integrado. Como parte de ese cambio, Routman se informó muy a fondo sobre el trasfondo teórico que respalda el enfoque del lenguaje integrado, así como de las prácticas específicas que se pueden utilizar para introducirlo en el aula. Escribió dos libros donde exponía sus conocimientos adquiridos gracias a ese estudio, que llevan por título *Transitions: From Literature to Literacy* (1988) e *Invitations: Changing as Teachers and Learners K-12* (1991). Ambas obras son éxitos de venta dentro del mercado de la educación.

La práctica del lenguaje integrado en Norteamérica se ha visto muy influida por los enfoques sobre la alfabetización australianos, definidos, por ejemplo, por Brian Cambourne (1988, 1995), y neozelandeses, descritos, por ejemplo, por Don Holdaway (1979). La obra de Routman refleja una gran familiaridad con el trabajo de esos autores, pero también evidencia su completa comprensión de cómo se va introduciendo el lenguaje integrado en Norteamérica. Estoy sinceramente impresionado por el conjunto de conclusiones a las que ha llegado, como resultado de sus reflexiones sobre la teoría del lenguaje integrado y la experiencia con su puesta en práctica. Tal como irá quedando claro a medida que avancemos en este libro, estoy de acuerdo con la mayoría de sus conclusiones. Sus diversos dogmas incluyen algunos como los siguientes:

- Se debe respetar el nivel de desarrollo del alumno/a.
- Todos los alumnos pueden aprender, así como también pueden hacerlo sus docentes.

- Cuando consideramos al alumno, lo primero que hay que hacer es centrarse en sus puntos fuertes.
- Los docentes hemos de dar la imagen de personas «letradas y satisfechas de serlo».
- Los alumnos necesitan muchas oportunidades de contactar con el lenguaje.
- El proceso de aprendizaje tiene un valor muy elevado.
- La evaluación es constante.
- La meta de la educación es la independencia.
- El aprendizaje es de por vida, y requiere reflexión.
- El docente es un facilitador y un compañero de aprendizaje.
- El currículum es negociable, y los docentes pueden elegir diversas opciones.
- Las «demostraciones» son necesarias para aprender.
- Otra parte importante del aprendizaje es la de compartir.
- Para aprender bien hace falta un tiempo suficiente.
- La colaboración y la interacción social fomentan el desarrollo de la alfabetización (Routman, 1991, pág. 14).

Routman cree que la alfabetización debería incluir los siguientes componentes clave: que los niños lean y escriban en voz alta; que compartan la lectura y la escritura; que los docentes les guíen en esos procesos, y que los niños lean y escriban independientemente (Routman, 1991, pág. 31). Las dos obras mencionadas, *Transitions* e *Invitations*, están repletas de prácticas que los docentes pueden incorporar en sus aulas. También incluyen sugerencias sobre cómo introducir la literatura en clase, cómo se puede formar a los alumnos para que reaccionen ante ella, cómo se puede compaginar la enseñanza de la ortografía y la filosofía del lenguaje integrado, cómo la enseñanza de contenidos se puede combinar con las técnicas de enseñanza de la lengua, y cómo la administración de la clase puede fomentar el lenguaje integrado. Ambos libros incluyen unas «páginas azules» que ofrecen bibliografías anotadas o referencias que pueden resultar útiles para los docentes que intenten comprender y aplicar el lenguaje integrado en sus clases. Estas páginas también contienen listas de obras literarias que se pueden incorporar en una clase basada en el lenguaje integrado (p. ej., libros que invitan al lector a leer; libros especialmente adecuados para los lectores que están empezando a descubrir el sentido de los textos, y que encajan bien con la enseñanza propia de los grados 1 a 6; otros que invitan a escribir, etc.); también incluyen apéndices que pueden respaldar los diversos aspectos de la vida en el aula donde se aplica el lenguaje integrado. Los libros de Routman constituyen recursos indispensables para los docentes de primaria.

Sin embargo, algunas de las ideas de Routman son un tanto preocupantes, sobre todo su postura sobre la enseñanza del reconocimiento de palabras para los lectores principiantes. Routman aboga por una postura de resolución de problemas, cuando los lectores noveles encuentren palabras impresas que no reconocen visualmente, que es cuando el lector debe elegir entre diversas estrategias para identificarlas:



- Saltarse la palabra difícil.
- Seguir leyendo hasta el final de la frase o del párrafo.
- Volver al principio de la frase e intentarlo de nuevo.
- Seguir leyendo. Releer insertando el sonido inicial de la palabra desconocida.
- Sustituir por otra palabra que tenga sentido.
- Localizar un segmento o parte del término que ya se conozcan.
- Utilizar el dedo para tapar una parte de la palabra.
- Leer la palabra usando sólo los fonemas del principio y el final.
- Leer la palabra sin vocales.
- Buscar pistas en los dibujos.
- Relacionar con conocimientos previos.
- Predecir y anticipar qué vendrá después.
- Realizar una comprobación.
- «¿Suena bien?»
- «¿Tiene sentido?»
- «¿Parece estar bien escrita?»
- Auto corregirse y autoevaluarse.
- Escribir palabras que no se conocen, pero que hay que conocer, en hojitas de Post-it.
- Leer el pasaje varias veces, para conseguir fluidez y extraerle significado (1994, pág. 226b).

¿Qué tiene de malo esta lista de opciones? Para empezar, como veremos en los capítulos siguientes, la estrategia que prefieren los buenos lectores es la de pronunciar la palabra, técnica que está bastante asociada con la lectura correcta en general, y que sin embargo no aparece en la lista. En segundo lugar, aunque cada vez hay más evidencias de que reconocer una palabra basándose en sus partes conocidas (es decir, reconocer *-ela* en *estela* porque se conoce *vela*) es una estrategia descodificadora efectiva, se encuentra enterrada en una larga lista de estrategias basadas en la orientación hacia las pistas semánticas contextuales. Lo que representa esta lista igualitaria de estrategias para reconocer palabras es el completo compromiso de Routman con el uso de múltiples pistas para conseguir ese objetivo, pistas tanto semánticas y sintácticas como grafofónicas, que es el enfoque por el que aboga el lenguaje integrado.

En conclusión, estoy convencido de que Routman es una buena docente de lenguaje integrado. Como creo que las prácticas y puntos de vista de los buenos docentes que enseñan a leer y escribir pueden ofrecer una gran información sobre cómo debería llevarse a cabo este proceso, de una forma global, admiro sinceramente muchas de las ideas que ella sostiene. Sin embargo, lo que me preocupa bastante es su postura respecto a la identificación de palabras, que no armoniza con buena parte de los datos procedentes de la investigación.

A pesar de todo, Routman es más equilibrada que otros defensores del lenguaje integrado. Por ejemplo, Routman deja claro, en su obra de 1996, *Literacy at the Crossroads: Critical Talk about Reading, Writing, and Other Teaching Dilemmas*, que no cabe duda de que por lo menos cierto número de estudiantes, aquellos que

tienen más dificultades para aprender a leer, necesitan que se les enseñe fonética de una forma intensiva (págs. 99-100), porque su problema consiste en que jamás se les ha enseñado las relaciones existentes entre letra y sonido. Esto contrasta con las opiniones de otros entusiastas del lenguaje integrado, que afirman que el origen de los problemas que tienen los alumnos que son lentos al aprender a leer es, precisamente, ¡que se les haya enseñado fonética! (p.ej., Goodman, 1993, págs. 110-112; Weaver, 1994, pág. 198). Aparte de esto, Routman (1996) recomienda, con gran sensatez, que el aspirante a docente seguidor del lenguaje integrado no descarte los libros para aprender a leer y los manuales básicos hasta que esté convencido/a de que es capaz de enseñar a deletrear basándose en el enfoque contextual; ésta es una recomendación que se opone a muchas opiniones de los defensores del lenguaje integrado. De forma parecida, Routman deja a un lado una recomendación que suelen adelantar los defensores del lenguaje integrado, la de que no se debe enseñar la caligrafía. En general, en la obra de Routman (1996) he encontrado muchas realidades que no aparecían en otros textos relativos al lenguaje integrado. Ella es consciente de los límites de esta perspectiva; de los que no se dan cuenta otros proponentes de la misma.

## ¿La investigación respalda el lenguaje integrado?

En esta sección resumo las evidencias acerca del valor que tiene el lenguaje integrado dentro de la docencia elemental contemporánea. Aun así, el lenguaje integrado no fomenta con efectividad todas las competencias que deben manifestar los lectores competentes.

### El estudio de Stahl

Steven Stahl ha hecho más que casi cualquier otro por resumir los efectos que tiene el lenguaje integrado sobre las formas estandarizadas de medir la competencia lectora. Quizás el artículo más notable que jamás se haya publicado sobre la investigación y el lenguaje integrado sea el de Stahl y Miller (1989), que apareció en la prestigiosa *Review of Educational Research*. Los autores estudiaron todas las comparaciones que pudieron entre, por un lado, la enseñanza convencional de la lectura, usando materiales de lectura ya publicados («enseñanza básica») y, por otro, el lenguaje integrado o una perspectiva precursora de éste, el enfoque de la experiencia del lenguaje.

Basándose en su revisión de las evidencias, Stahl y Miller (1989) afirmaron que las posturas del lenguaje integrado y de la experiencia del lenguaje son más efectivas en el parvulario que en el grado 1. También llegaron a la conclusión de que el lenguaje integrado es efectivo cuando se trata de transmitir ciertas comprensiones sobre la lectura y la escritura, pero que no lo es particularmente cuando lo que se



tas evidencias de que los niños se beneficiarían al experimentar este tipo de educación basada en el lenguaje integrado. Algunos de los descubrimientos más destacados son:

— Uno de los descubrimientos más sorprendentes y consistentes en la literatura donde se estudia el lenguaje integrado es que la inmersión en la lectura y la escritura incrementa la comprensión que tienen los alumnos sobre la naturaleza de las mismas, y estimula su proceso de alfabetización (Graham y Harris, 1994; Morrow, 1990, 1991; Neuman y Roskos, 1990, 1992; Rowe, 1989). Por ejemplo, cada vez hay más datos que respaldan la conclusión de que, cuando la fuerza motora de la enseñanza es la literatura, se producen efectos positivos sobre el uso independiente que los alumnos hacen de ella, y sobre sus actitudes cuando tienen que leer (Morrow, 1992; O'Connor y Smith, 1990; Rosenhouse, Feitelson, Kita y Goldstein, 1997).

— Las experiencias coherentes que tengan los alumnos con la buena literatura fomentan su capacidad de comprender la estructura de un relato, lo cual mejora tanto su comprensión como su escritura, así como la sofisticación del lenguaje que emplean (Feitelson, Kita y Goldstein, 1986; Morrow, 1992; Rosenhouse y otros, 1997). Por ejemplo, cuando docentes y alumnos comparten un libro, un tipo de interacción frecuente en las clases de lenguaje integrado, los niños aprenden a interpretar los relatos y a ir más allá de la información literal que hay en el texto, para extraer las deducciones adecuadas (Cochran-Smith, 1984; Reutzel, Hollingsworth y Eldredge, 1994).

— Del mismo modo que leer mucho amplía el conocimiento de un adulto (Stanovich y Cunningham, 1993), la amplia experiencia con relatos aumenta el conocimiento que los niños tienen del mundo, reflejado, por ejemplo, en la amplitud de su vocabulario (Elley, 1989; Robbins y Ehri, 1994; Rosenhouse y otros, 1997). El hecho de que los alumnos lean una buena cantidad de literatura científica ampliará su comprensión de los conceptos científicos (Morrow, Pressley, Smith y Smith, 1997).

— A pesar de que algunos se preocupaban porque algunas prácticas, tales como la ortografía inventada, pudieran interferir con el desarrollo de las habilidades ortográficas y lectoras convencionales, parece ser que el efecto es exactamente el opuesto: se asocia una buena ortografía inventada con la habilidad para aprender a leer (Richgels, 1995).

Partiendo de este breve resumen de los resultados, parece evidente que las prácticas del lenguaje integrado están asociadas con logros evidentes en el proceso de alfabetización. Cualquiera que desee argumentar, basándose solamente en las notas de los exámenes, que el lenguaje integrado no produce resultados, deberá enfrentarse a estos datos y explicarlos. Personalmente, no creo que estos datos se puedan explicar, sino, más bien, que ofrecen estímulo suficiente como para que

pretende es desarrollar habilidades de reconocimiento de palabras (es decir, la decodificación), algo que es esencial si los alumnos tienen que aprender a leer considerando una buena comprensión de lo que leen. La base para esta conclusión es que, dentro de 33 comparaciones a nivel de parvulario, que incluían formas de evaluar la fluidez lectora, el lenguaje integrado demostró ser superior a los enfoques básicos, ya que éstos sólo superaban al lenguaje integrado en 2 de las 33 comparaciones. Por el contrario, en el grado 1, en el que se disponía de 65 comparaciones entre el lenguaje integrado/la experiencia del lenguaje y la «enseñanza básica», 13 de ellas favorecían claramente a la segunda, y 9 al primero, con 43 indeterminaciones.

Un descubrimiento especialmente importante en el estudio de Stahl y Miller (1989), que ha atraído bastante atención (Pressley y Rankin, 1994), es que los efectos positivos del lenguaje integrado son menos probables con los alumnos más débiles o con aquellos de riesgo, debido a su posición socioeconómica, que con otros alumnos más aventajados. Aún fueron más chocantes los resultados acerca de la primera fase de la alfabetización (no ya de la fluidez lectora): de entre 24 comparaciones, 9 favorecían al enfoque básico y ninguna al lenguaje integrado/la experiencia del lenguaje.

Un hallazgo intrigante fue que, a pesar de la orientación que el lenguaje integrado/la experiencia del lenguaje mantiene respecto a la comprensión, estos enfoques han producido más efectos sobre las medidas de reconocimiento de palabras que sobre la comprensión misma. Sin embargo, este efecto no es dramático en ninguno de los casos; tenemos un efecto ligeramente positivo a favor del lenguaje integrado/la experiencia del lenguaje sobre la experiencia del reconocimiento de palabras, y otro ligeramente negativo de estos enfoques sobre la comprensión.

Stahl, McKenna y Pagnucco (1994) revisaron y actualizaron las conclusiones de Stahl y Miller (1989), basándose en cierto número de nuevas comparaciones con otras formas de enseñanza. Una vez más, resultó que el lenguaje integrado parecía producir mejores resultados con respecto a ciertas medidas de fluidez lectora, aun que Stahl y otros (1994) aludían a cierta evidencia de que el lenguaje integrado desarrolla bien las competencias esenciales para esta fluidez, como la conciencia de que las palabras se componen de sonidos (es decir, conciencia fonémica, véase capítulo 5) (p. ej., Byrne y Fielding-Barnsley, 1993). Lo que Stahl y otros (1994) descubrieron en los grados 1 y 2 fue un efecto levemente positivo del lenguaje integrado sobre la comprensión y un ligero efecto negativo sobre las habilidades descodificadoras de los alumnos. En general, Stahl y sus colaboradores descubrieron que el lenguaje integrado puede ser recomendable para aplicarlo en el parvulario. Pero, más allá de ese nivel elemental, no descubrieron nada que lo respaldara.

### **Un repaso de las asociaciones positivas documentadas entre las experiencias del lenguaje integrado y los resultados en la alfabetización**

Aunque los efectos del lenguaje integrado sobre los tests estandarizados no han sido tan positivos como lo que esperaban sus defensores, existen sin embargo cier-



enseñamos detenidamente cómo se pueden hacer llegar las ventajas que produce el lenguaje integrado al mayor número de aulas posible. Sin embargo, si alguien aún necesita que le convenzan, hay una investigación de un equipo con sede en Ohio que es muy digna de nuestra atención.

### *El estudio de Dahl y Freppon (1995)*

Aunque muchos investigadores han ofrecido evidencias de los efectos que produce el lenguaje integrado sobre el desarrollo de la alfabetización infantil, suele mencionarse sobre todo a dos de ellos, por fomentar la comprensión profunda del impacto que tiene el lenguaje integrado frente a la enseñanza más convencional, orientada a la adquisición de habilidades: Karin L. Dahl, de la Ohio State University, y Penny A. Freppon, de la Universidad de Cincinnati. Echemos un vistazo a su tan conocido estudio, para evidenciar que su trabajo posee un gran contenido.

Dahl y Freppon (1995) se centraron en cómo los alumnos de parvulario y de grado 1, en unas clases donde se aplicaban las perspectivas del lenguaje integrado o de la enseñanza de habilidades, interpretaban la lectura, la escritura y la enseñanza que estaban recibiendo. Uno de los aspectos más impresionantes del estudio es su duración, porque sometieron a los alumnos a dos años de estudio, y visitaron cada una de las aulas incluidas en el mismo (cuatro por año) dos veces por semana. Dentro de cada aula se seleccionaron a doce estudiantes provenientes de hogares en desventaja socioeconómica, de los cuales aproximadamente la mitad eran alumnos afroamericanos y la otra alumnos blancos provenientes de los Apalaches.

¿Cómo eran las aulas con una orientación hacia la adquisición de habilidades? El enfoque era tradicional, centrado en la fluidez lectora, prestando mucha atención a la relación entre letra y sonido. El grado 1 disponía de un manual básico y de varios libros de ejercicios relacionados con él. La enseñanza fonética tenía lugar fuera del contexto de la lectura real, por medio de técnicas y series de ejercicios, sin plantearse demasiado cómo aplicar las habilidades fonéticas a la lectura real. Aunque de vez en cuando los alumnos escribían en un diario, también copiaban mucho de la pizarra y hacían muchos ejercicios de los libros. En el grado 1 era muy normal que se pidiera a los alumnos que leyeran, aunque una vez acababan su trabajo podían disponer de los libros de la biblioteca de clase. Los alumnos también leían en voz alta, todos a la vez. Cuando se leía un relato, los alumnos también solían limitarse a pedir a los alumnos que recordaran cierta información de lo que habían leído. En resumen Dahl y Freppon (1995) lograron descubrir unas aulas típicas de la perspectiva de la enseñanza de habilidades en primaria, de las que, a pesar de la creciente implantación del lenguaje integrado, aún quedan muchas en Norteamérica.

Pasemos ahora a ver cómo eran las aulas donde se impartía una enseñanza basada en la perspectiva del lenguaje integrado. En ellas había largos períodos de

lectura y escritura individuales. A veces los docentes trabajaban con grupos reducidos de lectores y escritores, y otras con individuos. Los alumnos leían literatura infantil de gran calidad, buena parte de la cual la encontraban en la biblioteca de la misma aula. A menudo los docentes manifestaban sus estrategias y habilidades para leer, por ejemplo cuando estaban leyendo un libro. En esas aulas se compartía mucho la lectura, y mientras se iba leyendo un relato los docentes y los alumnos mantenían un diálogo real sobre la historia. Frecuentemente, la escritura era una reacción a los relatos que leían los niños, a quienes se les enseñaban estrategias de escritura, y se les animaba a comentar con sus maestros/as cómo podían revisar sus borradores. El ciclo de escritura culminaba con la publicación de lo que habían escrito los niños, un proceso coherente con el enfoque del Taller de Escritura, que suele aparecer en todas las aulas del lenguaje integrado. Escribir era una actividad cotidiana, incluyendo diarios y la posibilidad que tenían los alumnos de compartir con otros lo que habían escrito. Una forma de compartirlo era que los estudiantes leyeran los relatos de sus compañeros. Otra faceta importante de la escritura conllevaba reflexionar sobre la fonética, donde se animaba a los alumnos a que utilizaran las relaciones letra-sonido para deducir cómo debían escribirse las palabras que pretendían utilizar. Resumiendo: Dahl y Freppon (1995) consiguieron identificar aulas prototípicas de la perspectiva del lenguaje integrado.

Uno de los puntos fuertes del estudio es que la dilatada observación permitió a los autores asegurarse de que las aulas que estaban estudiando eran, de hecho, coherentes con una de las dos perspectivas, la del lenguaje integrado o la de la enseñanza de habilidades. Sin embargo, y yendo más allá de la extensa observación de la enseñanza, se evaluó mucho a los alumnos, para comprender cómo entendían éstos la lectura y la escritura, y cómo reaccionaban frente a la enseñanza que estaban recibiendo. Se evaluó a todos los estudiantes seleccionados respecto a los puntos siguientes:

- Se enseñaba a los alumnos una frase impresa en un papel, preguntándoles si en la hoja había algo. Las respuestas a este test demostraban si los alumnos comprendían el lenguaje escrito como un sistema con un significado accesible.
- Se evaluaban los conceptos principales sobre la lectura y la escritura (es decir, que se lee de izquierda a derecha y de arriba abajo).
- Se medía el conocimiento de las relaciones entre letra y sonido, por ejemplo, pidiendo a los alumnos que escribieran 10 palabras que se les iban deletreando, o pidiéndoles que escribieran lo que supieran, y que después hablaran acerca de lo que habían escrito.
- Se pedía a los niños que recordaran una historia que les habían leído, y que luego la representaran usando una marioneta. Esto tenía como meta desvelar el conocimiento de la estructura de un relato que tenían los alumnos.



— Se pedía a los niños que leyeran un relato a una muñeca, animándoles a que su relato pareciera auténtico. Luego se comparaba el modo en que desempeñaban esta labor con su manera de relatar un acontecimiento familiar, como por ejemplo una fiesta de cumpleaños. Al realizar esta comparación, los autores lograron comprender qué sabían los alumnos sobre los rasgos sintácticos y a nivel de letra que aparecen en los libros.

— Al pedir a los niños que comentaran su propia escritura, los autores pudieron deducir cuáles eran los conceptos de la escritura que tenía cada niño.

Estas formas de evaluación, que se aplicaron a principios de curso en el parvulario, y a finales del mismo en el grado 1, junto con los dos años de observaciones en las aulas, permitieron a los autores llegar a cierto número de conclusiones sobre cuáles eran las diferencias entre los dos procesos de alfabetización presentes en las aulas. A continuación examino con cierto detalle sus resultados.

### El interés por la precisión

Un dogma importante de los teóricos del lenguaje integrado es que los errores son una parte natural del aprendizaje. Así, el mensaje que se debería transmitir en las aulas del lenguaje integrado es que correr riesgos está bien; según esta perspectiva, la precisión no sería uno de los valores más elevados. Sin embargo, resulta interesante observar que a los alumnos, tanto en aulas que siguen el lenguaje integrado como la enseñanza de habilidades, sí les interesaba ser precisos.

### La fonética

En las aulas propias del lenguaje integrado los alumnos evidenciaron que eran más hábiles en la aplicación de su conocimiento fonético. Por ejemplo, cuando los alumnos escribían, en una clase de lenguaje integrado, a menudo incluían aproximaciones a palabras en las que incluían las letras más destacadas de las palabras, un rasgo que no se daba en las aulas donde se enseñaban habilidades. Cuando había alguna palabra que no conocían, los alumnos del lenguaje integrado solían usar grafías inventadas (es decir, que reflejan un conocimiento de las relaciones entre letra y sonido), cosa que no solían hacer los alumnos del otro tipo de aulas. Otro descubrimiento inquietante respecto a los alumnos de clases donde se enseñaban habilidades fue que, cuando éstos pronunciaban mal una palabra mientras leían, no eran tan conscientes de que aquella palabra no tenía sentido, por lo cual solían aceptarla tal y como la habían leído.

### La reacción frente a la literatura

La reacción de los alumnos de lenguaje integrado hacia la literatura fue más sofisticada que la de los alumnos de clases donde se enseñaban habilidades. Cuando los alumnos de lenguaje integrado contaban cuentos y los comentaban, evidenciaban un mayor conocimiento de los personajes, los episodios de la historia y el hilo argumental. Al contar relatos y hablar acerca de ellos, era más probable que los alumnos del lenguaje integrado ofrecieran una información más precisa acerca de la literatura infantil que los otros alumnos. Era evidente que los alumnos de las aulas de lenguaje integrado aprendían más sobre la literatura, como literatura, gracias a sus dos años de inmersión en el lenguaje integrado. Además, estos alumnos eran críticos, lo cual es muy correcto, y expresaban sus ideas sobre cómo los autores de los relatos podrían haber introducido variaciones en ellos.

### Las estrategias de enfrentamiento

Los autores observaron muchas más estrategias de enfrentamiento en las clases de lenguaje integrado, cuando los alumnos se encontraban con dificultades. Como contraste, comprobaron que en las clases basadas en la enseñanza de habilidades los alumnos tenían más tendencia a eludir los problemas. Uno de los motivos de esta diferencia a la hora de enfrentarse a los problemas era que en las clases donde se aplicaba el lenguaje integrado había un ambiente de más colaboración, de modo que cuando surgía alguna dificultad los alumnos no tenían reparos en cooperar con sus compañeros/as para solventarla. Esto no quiere decir que, en relación con el enfrentamiento, en las clases de lenguaje integrado todo fuera maravilloso. Por ejemplo, dentro de esas clases, los alumnos que tenían más problemas para escribir solían socializar entre ellos para evitar tener que hacerlo, y a menudo, cuando tenían que trabajar en equipo con otros alumnos, elegían un papel que no les hiciera escribir (p.ej., ilustraban las historias).

### La manera en que los alumnos se consideraban lectores/escritores

Los que más solían considerarse lectores y escritores eran los alumnos de aulas de lenguaje integrado. En cambio, en las clases basadas en habilidades sólo los alumnos más aventajados en este campo parecían tener conciencia de sí mismos como personas letradas en pleno desarrollo.

### La participación

Era sorprendente ver cómo los alumnos de las clases de lenguaje integrado participaban en la lectura y la escritura, comparándolos con alumnos de las otras



42 | Cómo enseñar a leer

clases centradas en las habilidades. Estos últimos no parecían sentirse interesados en la lectura como actividad opcional, comparados con los de las clases del lenguaje integrado.

### El grado de conocimiento de las características propias del lenguaje escrito

Por lo general, en cuanto a la comprensión de los conceptos propios de lo impreso, el conocimiento de la estructura de un relato y el concepto de escritura (así como de otros indicadores del conocimiento de la lengua escrita), los alumnos manifestaron más similitudes que diferencias. La única excepción fue que, al final del grado 1, los estudiantes de lenguaje integrado sabían más acerca de cómo difería la sintaxis y la redacción de una historia escrita de las propias de un relato oral, algo que a los alumnos pertenecientes a clases donde se enseñaban habilidades les resultaba más complicado.

### Las estrategias para reconocer palabras

Cuando en este estudio se analizó la lectura de los alumnos, fue muy patente el énfasis que pone el lenguaje integrado en el uso de las pistas contextuales. Cuando descubrían una palabra desconocida, los alumnos de lenguaje integrado solían con mayor frecuencia que los alumnos que aprendían habilidades: buscar pistas en las ilustraciones, saltársela, releer y autocorregirse, así como hacer comentarios sobre las historias. Estos últimos dependían más exclusivamente de las relaciones letra-sonido para reconocer los términos desconocidos para ellos.

### Resumen

En el estudio de Dahl y Freppon (1995) aparecieron numerosos puntos a favor del lenguaje integrado, en detrimento de la filosofía de enseñanza de habilidades, y los resultados de este estudio son coherentes con la lista de ventajas recopiladas en aquella serie de estudios que resumíamos al principio de este capítulo. Dahl y Freppon han publicado algunos otros análisis de las clases que estudiaron para su trabajo de 1995, que también favorecen a las aulas que han adoptado el lenguaje integrado. Por ejemplo, Freppon (1991) informó que los alumnos en clases de lenguaje integrado entendían mucho mejor que los de clases de enseñanza de habilidades que la lectura consiste más en sacarle significado al texto que en el mero hecho de leer palabras. Dahl (1993) analizó los comentarios que hacían los alumnos sometidos a la enseñanza propia del lenguaje integrado mientras escribían. Éstos, a la hora de escribir, reflexionaban individualmente sobre las relaciones entre letras y sonidos, prescindiendo una gran atención a los patrones que apreciaban en las letras y las palabras.

A pesar de todos estos resultados positivos, se daba una profunda diferencia entre las clases, que tiene importancia desde la perspectiva de muchos de los investigadores que estudian el proceso de lectura. Aunque los alumnos de lenguaje integrado parecían haber aprendido muchas cosas sobre las relaciones letra-sonido y sobre cómo usarlas, parece ser que no las habían usado con tanta seguridad como los alumnos de las clases donde se enseñaban habilidades. Los alumnos de lenguaje integrado solían depender más de las pistas que les ofrecían las ilustraciones y el contexto semántico que los alumnos de las otras aulas. En los capítulos siguientes, afirmaré que ésta es una estrategia desastrosa, y que es indicativa de un gran punto débil en la enseñanza basada en el lenguaje integrado, que no incluye el análisis constante y exhaustivo del reconocimiento de palabras, en términos del análisis consistente de la relación entre letra y sonido, así como ortográfico, de las palabras desconocidas para los alumnos.

### Comentario

Algunas de las personas que lean este libro se preguntarán, seguramente, cómo es que el lenguaje integrado, que se ha extendido hasta este punto, se ha extendido tan poco. Una parte de la respuesta es que aquellos que se identifican más con esta perspectiva están poco interesados en estudiarla, ya que se sienten cómodos con sus posturas filosóficas y teóricas, acerca de la efectividad del lenguaje integrado. La otra faceta de la respuesta es que esos mismos defensores del lenguaje integrado han sido bastante agresivos a la hora de enfrentarse a otros investigadores de la lectura que deseaban estudiarlo. En realidad, hace unos cuantos años, cuando tres de estos investigadores (McKenna, Robinson y Miller, 1990) propusieron, de un modo imparcial y propio de un estadista, que sería conveniente estudiar más a fondo el lenguaje integrado, una de las defensoras de esta filosofía, Carol Edelsky (1990), publicó un artículo en una de las revistas especializadas de mayor difusión que contenía un verdadero ataque contra semejante sugerencia. Aquí tenemos un ejemplo de los comentarios que hizo Edelsky ante la sugerencia de McKenna y otros (1990) de que sería conveniente analizar el lenguaje integrado, algo que ella consideraba incoherente con su punto de vista y, en general, con el de los educadores que propugnan esa filosofía:

¡Esos señores [McKenna y otros] no saben *gormischt* (de nada) pero no cabe duda de que tienen *chutzpah* (una descomunal frescura)!... No es necesario, y a menudo no beneficia al interés de blancos, cristianos y hombres [McKenna y sus coautores eran las tres cosas] apreciar que bien podría existir una perspectiva coherente que contradiga la que ellos sostienen... Debido a su ceguera paradigmática y sus errores conceptuales, no nos sorprende que la propuesta de McKenna y otros carezca de toda base... El lenguaje integrado objeto a los estudios de efectividad relativa, porque, como éstos se basan típicamente en los datos provenientes de las notas de exámenes, promueven los currículos basados también en ellos. Tales currículos y estudios debilitan a los alum-



nos y a los docentes, desvirtuando las metas del lenguaje integrado es decir, que fomentan los mecanismos destinados a estratificar la sociedad... Después de actuar como hombres de Estado, nombrados por ellos mismos, que son capaces de actuar de mediadores entre dos puntos de vista opuestos (porque teóricamente ellos son eclécticos), tales personas distorsionan o bien erradican los supuestos del lenguaje integrado, sus argumentos, definiciones y agendas de investigación, sustituyéndolas con otra agenda implantada que no reconoce sus propios prejuicios paradigmáticos; después de esto, McKenna y otros asestan el golpe definitivo: les piden a los defensores del lenguaje integrado que colaboren con ellos. *Gei gezund!* ¡(Que tengan suerte!) (Edelsky, 1990, págs. 7-10).

Afortunadamente, hubo algunos científicos muy competentes que ignoraron estos consejos (así como algunos otros ataques devastadores). Por consiguiente, existen muchos datos sobre lo que el lenguaje integrado hace y lo que no, y anteriormente, en esta misma sección, hemos resumido los datos procedentes de las investigaciones.

Repasando lo dicho hasta ahora, sabemos que existen numerosos aspectos generales de conocimiento acerca de la lectura y la escritura, que son facilitados por el lenguaje integrado. Además, la inmersión en la literatura y la escritura fomentan el desarrollo de un conocimiento notable sobre los contenidos, así como la capacidad de escribir. A pesar de tales beneficios, existen algunos puntos negativos. En un entorno propio del lenguaje integrado no se desarrollan correctamente las habilidades de descodificación. Aparte de esto, los alumnos de riesgo pueden estar en franca desventaja en un aula donde se siga el lenguaje integrado. Así, este conjunto de diversos efectos es el motivo de que muchas personas interesadas en la filosofía del lenguaje integrado no la hayan respaldado con demasiado entusiasmo. Otro de los motivos es que, igual que Edelsky (1990), quienes proponen el lenguaje integrado suelen tener empaquetadas sus ideas sobre el currículum, como si fueran puntos de vista políticos, que además no tienen grandes posibilidades de convencer a muchos educadores de la lectura.

### La política sobre el inicio de la alfabetización (al menos según algunos defensores del lenguaje integrado)

Nadie que haya tenido algún contacto con los recientes debates sobre la enseñanza elemental de la lectura habrá podido pasar por alto el tono político que evidencian los personajes destacados dentro del lenguaje integrado. Ofrezco, a continuación, una muestra de sus pensamientos políticos.

**Kenneth Goodman**

Uno de los primeros y más importantes documentos nacidos en medio de los grandes debates suscitados por la lectura, fue *Becoming a Nation of Readers*, el

borado, en gran medida, por un grupo del Centro para el Estudio de la Lectura, de la Universidad de Illinois, encabezado por Richard Anderson (Anderson, Hiebert, Scott y Wilkinson, 1985). Este centro y la elaboración del documento estaban respaldados por una subvención del Departamento de Educación estadounidense. Este informe, que es coherente con ciertas investigaciones destacadas que afirman que la enseñanza de la fonética debería formar parte del programa elemental para aprender a leer, incluye recomendaciones para la enseñanza sistemática de la descodificación. Este centro supervisó también una obra de Marilyn Adams (1990), *Beginning to Read*, que resumía la evidencia que respalda la enseñanza de las habilidades de descodificación.

Kenneth Goodman (1993), en un capítulo titulado «La política de la fonética», se refería a *Becoming a Nation of Readers* como un instrumento del «grupo de presión a favor de la fonética» (pág. 103), y a las conclusiones de *Beginning to Read* como «algo determinado de antemano por una agencia federal gubernamental que actúa siguiendo instrucciones del Congreso» (págs. 103-104). Y concluía diciendo: «Algunas personas avanzan sus propios intereses políticos [conservadores] utilizando la fonética para asustar y politizar a los padres de trasfondo rural y de clase trabajadora» (pág. 98). En su libro más reciente Goodman expresaba unos sentimientos parecidos (Goodman, 1996).

### Constance Weaver

El libro de Weaver (1994) dedica casi todo un capítulo (el 7), titulado «Phonics and Whole Language: From Politics to Research» («La fonética y el lenguaje integrado: de la política a la investigación»), a defender la idea de que la enseñanza de habilidades forma parte de una agenda política ultraconservadora. Esto es lo que opina Weaver sobre el tema:

Existen sustanciales evidencias de que la defensa de la enseñanza de la fonética proviene de individuos y organizaciones de extrema derecha. Por ejemplo, la National Association of Christian Educators (NACE), de ultraderecha, y su grupo de acción Citizens for Excellence in Education (CEE), exhortan a sus seguidores cristianos a que insistan en la defensa de la enseñanza de fonética en las escuelas... Una publicación de la Heritage Foundation, en Washington, un centro ideológico muy conservador, describe la fonética como «el primer punto de la perspectiva del progreso a lo esencial», que ellos defienden como la mejor manera de enfocar el problema del analfabetismo... Parece ser que una buena parte de la fuerza motora de este punto de vista se halla en el deseo de promover una agenda religiosa y/o mantener el *status quo* socioeconómico (pág. 295).

Algunos miembros de la extrema derecha, que defienden que las personas deben entender «bien» las palabras, y que valoran el así llamado «recuerdo literal», en lugar de la elaboración de significados, también muestran cierta tendencia a insistir



sobre la enseñanza extensiva e intensiva de la fonética. Su punto de vista defiende que los niños trabajen mucho e intensamente con conceptos fonéticos... La enseñanza intensiva de la fonética es necesaria porque sólo la capacidad de pronunciar las palabras desconocidas garantiza una lectura perfecta... [Citando a James A. Chapman, al que Weaver presenta como miembro de la derecha cristiana]: «Cada vez que lo primero que se enfatiza es que un estudiante preste atención al significado en lugar de identificar el término desconocido, lo que el alumno aprende implícitamente es que las palabras individuales no son importantes... El énfasis en los términos individuales siempre ha tenido una importancia esencial para los educadores cristianos, que creen en la inspiración oral de las Escrituras y, asimismo, en una educación de calidad. Los cristianos ortodoxos creen que Dios dictó cada palabra de la Escritura, no sólo las ideas básicas» (pág. 296).

Enseñar fonética de una forma intensiva es... una forma de que los niños se centren en hacer lo que se les ordena, y que no se dediquen a leer o pensar por sí mismos (pág. 296).

Weaver prosigue elaborando su teoría de que la enseñanza fonética forma parte de un plan para conservar una sociedad estratificada, en la cual las personas que hoy día pertenecen a la clase obrera engendren generaciones futuras de miembros de esta misma clase. Según Weaver (1994, pág. 299), que en relación a este tema estuvo muy influida por los críticos posmodernistas de la enseñanza (p.ej., Giroux, 1983; Shannon, 1992), esto se debe a que los niños de clase baja, cuando llegan a la escuela, ya están muy por detrás de los demás niños, debido, por ejemplo, a sus limitadas experiencias con el lenguaje durante los años preescolares (véase capítulo 4). Estos niños y niñas van a parar a grupos de lectura inferiores, y están sometidos a una enseñanza de habilidades (es decir, de fonética) más intensa que los otros niños, porque los docentes consideran que la necesitan. Como el primer peldaño de una espiral descendente, y entre otros factores negativos, una enseñanza tan aburrida acaba con la motivación de los alumnos, quizá fomentando que éstos abandonen la escuela. Esto les condena a seguir formando parte de la clase baja, en la que seguramente seguirán sus hijos.

Según la teoría de Weaver, la culpa de que una persona pertenezca a la clase baja recae, en parte, sobre los hombros de los eruditos que documentan la eficacia que tiene incluir la enseñanza de habilidades en el programa de alfabetización elemental. Tal y como lo resumía ella misma:

Desgraciadamente, es probable que este círculo vicioso reciba un nuevo impulso gracias a... la obra de Marilyn Adams, *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print...* una obra que citaban con aprobación los abogados de extrema derecha, aun antes de que se publicara... Parece probable que este tipo de enseñanza intensiva de la fonética sirva para perpetuar la condición social inferior de muchos de estos alumnos, por medio del currículum de sus centros, que les mantiene ocupados trabajando en sus habilidades en lugar de sumergirlos en una lectura real... (págs. 301-302).

## Regie Routman

Una buena parte del libro de Routman de 1996, *Literacy at the Crossroads: Crucial Talk about Reading, Writing, and Other Teaching Dilemmas*, tiene que ver con la política. Ella presenta la teoría de que, hasta cierto punto, los líderes políticos y las personas encargadas de la elaboración de nuevas políticas tienen educadores que funcionan como chivos expiatorios, y que la crisis de la alfabetización no es tan pronunciada como aseguran tales personas. Ésta es una idea bastante creíble, coherente con las conclusiones que se derivaron de un estudio bastante exhaustivo que publicaron Berliner y Biddle (1995), que influyó poderosamente en la teoría de Routman. Ella también es consciente de que muchas personas se opondrán a los cambios educativos (su cap. 4), y ofrece muchas sugerencias para ver cómo los docentes pueden actuar en su entorno educativo con miras a superar esa resistencia política. En realidad, su obra de 1996 es un documento político, que trata específicamente de cómo conseguir que el lenguaje integrado resulte más atractivo a algunas personas influyentes, con lo cual se conseguiría que se implantara con más solidez. Por ejemplo, Routman repasa toda la historia del lenguaje integrado, diciendo al principio de su libro: «La realidad es, y siempre ha sido, que la fonética forma parte del lenguaje integrado» (pág. 9, cursiva en el original). Es decir, que, según Routman (1996), los docentes del lenguaje integrado siempre han estado a favor de enseñar fonética a sus alumnos cuando éstos la necesitaban, y que siempre han creído que el conocimiento de la fonética se desarrolla durante el proceso de escritura y lectura reales.

En parte, la intención de Routman es la de defender el lenguaje integrado frente a sus críticos políticos, pero también dirige su aclaración a los docentes que han malinterpretado el lenguaje integrado, como si éste no tuviera nada que ver con la enseñanza fonética. Routman es tremendamente honesta sobre la existencia de tales docentes, como, por ejemplo, en una sección de su capítulo 3, titulado «I'm Whole Language—I Don't Teach Phonics» («Sigo el lenguaje integrado: no enseño fonética»). El único punto en que no estoy de acuerdo con Routman es que no creo que semejantes docentes malentendieran de una forma tan grave el lenguaje integrado, tal y como les fue presentado, porque he leído los libros que ellos seguramente también leyeron, y es muy fácil, al acabar de leerlos, llegar a la conclusión de que enseñar habilidades es algo inconsistente con el lenguaje integrado.

## Estas perspectivas políticas, ¿son realistas?

A muchas personas no les parecen realistas los puntos de vista políticos de autores como los que hemos mencionado; más bien les parece que están francamente lejos de los intereses de muchos de los docentes que se esfuerzan para desarrollar la competencia de los niños en el campo de la lectura y la escritura. En todos los estudios en que se han tratado semejantes ideologías políticas, éstas no se han



sostenido. Consideremos, por ejemplo, la investigación como reacción a las perspectivas del teórico de los currículos, Michael Apple (1982, 1986), que demuestra su simpatía hacia el lenguaje integrado.

Apple sostiene que los programas de lectura básicos limitan la libertad del docente, pero aún va más lejos, sosteniendo que le discapacitan. En lugar de elegir alguna de sus habilidades docentes para planificar su propio currículum en el área de la lectura, el maestro que descansa sobre un programa básico cede el control a una autoridad externa. Según Apple, esto conduce a la atrofia de la capacidad planificadora del docente, de donde se deriva el término de «discapacitación» (Apple, 1986, pág. 209). El problema que presenta este argumento es que no encaja con los datos obtenidos. De hecho, según las conclusiones de diversas investigaciones que incluían metodologías muy diferentes (Barr y Sadow, 1989; Baumann y Heubach, 1994; Hoffman, McCarthey y otros, 1995), los docentes no se limitan a seguir al pie de la letra los manuales básicos; en su lugar, planifican mucho las cosas, seleccionando partes del programa básico que encajan con su estilo de enseñar a leer. Por supuesto, el hecho de que estos programas básicos no discapacitan a los docentes es sólo una de las muchas conclusiones, basadas en datos, que chocan frontalmente con las convicciones de los teóricos del lenguaje integrado y teóricos curriculares de esa línea.

Para cerrar esta sección, me gustaría indicar que mi intención principal, al tratar la faceta política del lenguaje integrado, es la de aclarar a los lectores por qué algunos defensores del lenguaje integrado se oponen con tanta firmeza a la enseñanza de habilidades: ellos creen que la enseñanza de éstas propaga una agenda política que no satisface los intereses de muchos alumnos.

Dados sus puntos de vista sobre el mundo y sus convicciones, entiendo su pasión al tratar este asunto. Con lo que no estoy de acuerdo es con esas perspectivas y convicciones, y soy incapaz de defender, basándome en consideraciones políticas, que no hay que enseñar a los niños habilidades de lectura y escritura. Ciertamente, mi propio punto de vista es que cualquier estrategia que impidiera que los niños/as pertenecientes a una clase social baja pudieran tener posibilidades de ascender en ella, supondría negarles una alfabetización efectiva, utilizando los análisis científicos más convincentes para determinar esa efectividad. Creo sinceramente que aquellos que quieren negar semejante enseñanza a los niños, por cualquier motivo, en realidad están trabajando a favor de aquellos que desean que las personas con pocas posibilidades aún tengan menos.

## Resumen

1. El lenguaje integrado ha constituido la fuerza dominante en la alfabetización elemental contemporánea, durante más de una década. Las aventuras de Dick, Jane y Sally se han visto sustituidas por la inmersión en la literatura real, y hoy en día hay muchísimos más alumnos que escriben de los

que había a mediados del siglo xx. Estas prácticas han mejorado el conocimiento de los alumnos y sus habilidades de composición, aparte de tener un efecto positivo sobre sus actitudes hacia la lectura.

2. Frank Smith y otros estudiosos orientados hacia la psicolingüística formularon un punto de vista sobre la lectura que iba de arriba a abajo: según ellos, los lectores formulan hipótesis basadas en sus conocimientos previos y en las ideas que ya han encontrado en el texto que están leyendo. Sus hipótesis también se ven afectadas por su conocimiento de la sintaxis inglesa y por las limitaciones léxicas impuestas por ella, de modo que el buen lector no espera encontrar un sustantivo en la parte de la oración donde debería haber un verbo. Finalmente, descubre y procesa las letras y segmentos de las palabras (es decir, pistas grafofónicas). La prueba de que el reconocimiento de palabras conlleva el uso de múltiples pistas la encontramos en los errores de lectura que a veces cometen los alumnos. Más importante todavía es el hecho de que la mala lectura de una palabra a veces está relacionada semánticamente con la palabra mal leída, algo que los entusiastas del lenguaje integrado toman como evidencia de que las pistas semánticas son más importantes que las grafofónicas.

3. Los educadores comprometidos con el lenguaje integrado han recibido ayuda, a la hora de poner en práctica sus esfuerzos, de las obras de Cons-tance Weaver, Regie Routman y otros. El concepto que tiene Weaver de las estrategias educativas parece coincidir perfectamente con la forma de pensar de Frank Smith, Kenneth Goodman y los teóricos del lenguaje integrado de Nueva Zelanda y Gran Bretaña. Si los docentes ofrecen a los jóvenes alumnos el tiempo y las oportunidades que necesitan para leer y escribir de verdad, podrán esperar mucho de ellos; también deben conceder que los errores forman parte del aprendizaje. Según Weaver, el papel del docente consiste, en gran medida, en proporcionar un *feedback* adecuado y en el momento oportuno: animar a los estudiantes a reflexionar sobre sus errores, para, al hacerlo, alcanzar una nueva comprensión del proceso de leer y escribir.

La forma de pensar de Regie Routman parece estar menos conectada con los principios del lenguaje integrado, reflejando su conocimiento del proceso real de la práctica escolar. Aun así, en lo relativo al reconocimiento de palabras, las instrucciones de Routman son mucho más consistentes con las de Smith, Goodman, y otros defensores del lenguaje integrado, que con la perspectiva del reconocimiento de palabras basada en la investigación que esbozo en los capítulos siguientes.

4. Aunque el lenguaje integrado es global respecto a la enseñanza de las artes lingüísticas, y aunque se han presentado muchas prácticas específicas del lenguaje integrado para fomentar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, hay un punto que parece tener más importancia que los demás desde la perspectiva del lenguaje integrado, comparada con las otras: los



tóricos y educadores del lenguaje integrado tienen un punto de vista respecto al reconocimiento de las palabras que contrasta con la posición de otros muchos a quienes les interesa el tema de la lectura, sobre todo el proceso de empezar a leer.

Además, el enfoque del lenguaje integrado sobre el desarrollo de las habilidades de comprensión es leer, leer y leer. Éste es un antiguo modelo para desarrollar la comprensión. Como será evidente en el capítulo 7, hay muchas más cosas que se pueden hacer para estimular una comprensión madura. De esta forma, mi punto de vista sostiene que el lenguaje integrado es un modelo de desarrollo alfabetizador incompleto. Al final de este libro, expondré la idea de que habría que combinar aquellos elementos del lenguaje integrado que son útiles con una enseñanza más explícita sobre la descodificación y la comprensión.

5. El lenguaje integrado es una filosofía curricular con muchas connotaciones políticas. Los defensores del lenguaje integrado han afirmado repetidamente que la enseñanza de habilidades es un instrumento de los conservadores, y que se utiliza para mantener la estratificación socioeconómica y política actual. Estos puntos de vista nos ofrecen importantes indicios de por qué la comunidad centrada en el lenguaje integrado se opone con tanta intensidad a la enseñanza de habilidades.

## Bibliografía

- Adams, M., *Beginning to read*, Cambridge, MA, MIT Press, 1990.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A. y Wilkinson, I. A. G., *Becoming a nation of readers*, Washington, DC, National Institute of Education, 1985.
- Apple, M. W., *Education and power*, Nueva York, Ark Paperbacks, 1982 (trad. cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1996).
- Apple, M. W., *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*, Nueva York, Routledge, 1986 (trad. cast.: *Maestros y textos. Una economía de relaciones de clase y sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1ª ed. 2ª reimp. 1997).
- Barr, R. y Sadow, M. W., «Influence of basal programs on fourth-grade reading instruction», *Reading Research Quarterly*, 24, 1989, págs. 44-71.
- Baumann, J. F. y Heubach, K. M., *Do basal readers deskill teachers?* (Reading Research Report, n.º 26), Athens, GA, y College Park, MD, National Reading Research Center, 1994.
- Bergeron, B. S., «What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature», *Journal of Reading Behavior*, 22, 1990, págs. 301-330.
- Berliner, D. C. y Biddle, B. J., *The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1995.
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R., «Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up», *Journal of Educational Psychology*, 85, 1993, págs. 104-111.
- Cambourne, B. (1988), *The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*, Auckland, Nueva Zelanda, Scholastic, 1988.

Cambourne, B., «Toward an educationally relevant theory of literacy learning: Twenty years of inquiry», *Reading Teacher*, 49(3), 1995, págs. 182-190.

Cochran-Smith, M., *The making of a reader*, Norwood, NJ, Ablex, 1984.

Dahl, K. L., «Children's spontaneous utterances during early reading and writing instruction in whole-language classrooms», *Journal of Reading Behavior*, 25, 1993, págs. 279-294.

Dahl, K. L. y Freppon, P. A., «A comparison of inercity children's interpretation of reading and writing instruction in the early grades in skills-based and whole language classrooms», *Reading Research Quarterly*, 30, 1995, págs. 50-74.

Edelesky, C., «Whose agenda is this anyway? A response to McKenna, Robinson, and Miller», *Educational Researcher*, 19(8), 1990, págs. 7-11.

Elley, W. B. (1989), «Vocabulary acquisition from listening to stories», *Reading Research Quarterly*, 24, 1989, págs. 174-187.

Feitelson, D., Kita, B. y Goldstein, Z., «Effects of listening to series stories on first graders' comprehension and use of language», *Research in the Teaching of English*, 20, 1986, págs. 339-356.

Freppon, P. A., «Children's concepts of the nature and purpose of reading in different instructional settings», *Journal of Reading Behavior*, 23, 1991, págs. 139-163.

Giroux, H. A., *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*, Granby, MA, Bergin & Garvey, 1983.

Goodman, K. S., *What's whole in whole language?*, Richmond Hill, Ontario, Scholastic, 1986.

Goodman, K. S., *Phonics phacts*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1993.

Goodman, K. S., *On reading*, Portsmouth, NH, Heinemann, 1996.

Graham, S. y Harris, K. R., «The effects of whole language on children's writing: A review of literature», *Educational Psychologist*, 29, 1994, págs. 187-192.

Hoffman, J. V., McCarthy, S. J., Bayles, D., Price, D., Elliott, B., Dressman, M. y Abbott, J., *Reading instruction in first-grade classrooms: Do basals control teachers?* (Reading Research Report n.º 43), Athens, GA, y College Park, MD, National Reading Research Center, 1995.

Holdaway, D., *The foundation of literacy*, Sydney, Australia, Ashton Scholastic, 1979.

McKenna, M. C., Robinson, R. D. y Miller, J. W., «Whole language: A research agenda for the nineties», *Educational Researcher*, 19(8), 1990, págs. 3-6.

Moorman, G. B., Blanton, W. E. y McLaughlin, T., «The rhetoric of whole language», *Reading Research Quarterly*, 29, 1994, págs. 309-329.

Morrow, L. M., «Preparing the classroom environment to promote literacy during play», *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 1990, págs. 537-554.

Morrow, L. M., «Relationships among physical designs of play centers, teachers' emphasis on literacy in play, and children's literacy behaviors during play», en J. Zutell y S. McCormick (comps.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction: Fortieth yearbook of the National Reading Conference*, Chicago, National Reading Conference, 1991, págs. 127-140.

Morrow, L. M., «The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds», *Reading Research Quarterly*, 27, 1992, págs. 251-275.

Morrow, L. M., O'Connor, E. M. y Smith, J. K., «Effects of a story reading program on the literacy development of at-risk kindergarten children», *Journal of Reading Behavior*, 22, 1990, págs. 255-275.