

## **Relación de la lectura con otras artes del lenguaje: necesidades de decisiones razonadas**

**Mark W. Aulls\***

Tasha, una sensible niña de 8 años, tiene un amor innato por todas las criaturas. Ha terminado la última página de *Black Beauty*, y le corren lágrimas por la cara. Murmurando consigo misma confirma la profundidad de su especial preocupación. Mientras leía, e indirectamente vivía esta historia, fueron surgiendo dentro de ella nuevos sentimientos.

Durante tres días luego de haber terminado *Black Beauty*, Tasha leyó sus partes preferidas con dos amigas del barrio. Juntas compartieron sus reacciones frente a cada escena. Durante dos noches, a la hora de acostarse, Tasha releyó estas mismas partes a sus gatos, Fluffy y Brownny. Al tercer día hizo un dibujo de sí misma con *Black Beauty* en un espléndido campo lleno de sus flores favoritas. Tal vez esta era una forma de monumento final a B.B. y los sentimientos y experiencias compartidas durante su lectura. La lectura voluntaria de Tasha es generalmente una lectura profundamente significativa para ella. Las actividades hogareñas tales como hablar, escuchar, hacer algo artístico y escribir fluyen con bastante naturalidad de experiencias de lectura sentidas.

Lo que tan naturalmente ocurre fuera del aprendizaje formal debería ocurrir semanalmente, con no menos probabilidad, durante el aprendizaje formal. Sin embargo, el grado en que los niños relacionan en clase la lectura con el lenguaje depende de si los maestros, los autores de programas de instrucción, o los diseñadores de los currícula, planifican deliberadamente brindar oportunidades regulares para que los niños participen relacionando la lectura con otras actividades del lenguaje. Uno de los propósitos de este artículo es el de revisar las alternativas teóricas y de enseñanza apropiadas, para planificar cómo integrar la lectura y otras formas de aprendizaje del lenguaje, en las aulas de primaria y secundaria. El segundo propósito es hacer participar a los maestros y planificadores, en el proceso de reexaminar la relación entre la lectura y la enseñanza de las artes del lenguaje. La aparente declinación de la confianza pública en los maestros, y la tendencia general de un movimiento de regreso a las bases, señalan claramente que se espera que los educadores sean capaces de aportar algo más que sus inclinaciones intuitivas como fundamento de sus acciones en la enseñanza de la lectura y de destrezas del lenguaje. Se espera que puedan, ante la demanda, brindar explicaciones explícitas y bien razonadas de sus acciones pedagógicas.

### **Modelos del proceso de la lectura y el lenguaje**

Pearson y Kamil (1980) han sugerido que lo más práctico para los maestros sería poseer un modelo o teoría del proceso lector. Aunque muchos maestros, pueden formalmente no coincidir con esta sugerencia, los modelos de hecho proveen insights más profundas de la naturaleza de la lectura y el lenguaje, abriendo por lo tanto nuevas perspectivas para la enseñanza. A menudo tales

---

\* Profesor de la McGill University de Montreal, Canadá.

insights permiten al docente formular una filosofía deliberadamente razonada: 1) elegir los objetos y métodos de enseñanza; 2) evaluar los problemas individuales de lectura y lenguaje de los alumnos; 3) planificar el uso del tiempo del maestro y de los alumnos en el aula.

Todos los maestros tienen preferencias dentro de la enseñanza, y estas preferencias guían tanto sus acciones pedagógicas como aquello que requieren que sus alumnos hagan en clase. Sin embargo, algunos docentes se guían por preferencias implícitas y no razonadas. En tanto las preferencias no sean deliberadamente razonadas, los maestros no podrán dar cuenta de lo que se espera que los niños aprendan por la instrucción. Los modelos teóricos de lectura y lenguaje ofrecen un marco deliberadamente razonado por medio del cual los educadores pueden reflexionar sobre las potenciales relaciones entre lectura y lenguaje, y pueden deducir expectativas y principios acerca de cómo relacionar la enseñanza de la lectura y de la escritura, del hablar y escuchar. Se entiende que la brecha existente entre los modelos teóricos que describen los procesos de lectura y lenguaje, y los objetivos y principios de la enseñanza de la lectura y el lenguaje, no puede ser demasiado amplia. Si lo es, entonces nuestras teorías como nuestras prácticas deben ser cambiadas para dar cuenta de qué modo y cómo aprenden los niños. Por lo tanto, lo que es verdad en la teoría debe ser verdad en la práctica y viceversa.

Lo que sigue es una descripción de cuatro de los modelos más influyentes de la década pasada que son utilizados para explicar los procesos de lectura y lenguaje. El término modelo está usualmente referido a metáforas cuidadosamente razonadas (Pearson & Kamil, 1980), representaciones lógicas e imágenes visuales o físicas (Brodbeck, 1959; Lachman, 1960; Turner, 1965). Los modelos intentan explicar la esencia de procesos complejos, para generar investigación, y para ayudar a construir teoría. Los modelos no pretenden ser representaciones directas de la realidad. A diferencia de la teoría, la verdad o falsedad de un modelo no es comprobable en forma directa. Los modelos que revisaremos son: modelo de destrezas, modelo de procesamiento, modelo de discurso y modelo de comprensión. El modelo sociolingüístico no será considerado aquí, porque ha sido ampliamente considerado en un escrito de Linda K. Crafton (Crafton, 1983).

### **Modelo de destrezas**

El modelo de destrezas extrae muchas de sus hipótesis acerca del aprendizaje, de la psicología de la conducta (Skinner, 1957) y coincide con la filosofía del atomismo lógico (Russell, 1967). La lectura es vista como una destreza unitaria compleja, que debe ser aprendida por medio de la instrucción directa, en contraste con la adquisición natural. Las destrezas más globales de la lectura son la identificación de palabra y la comprensión. Los aprendizajes por asociación y por estímulo-respuesta son primordialmente utilizados para explicar las subdestrezas del aprendizaje. Este modelo presume que el aprendizaje de subdestrezas depende en gran medida de la división de las subdestrezas en unidades atomísticas de contenido, a las cuales están automáticamente asociadas las respuestas simples o las clases de respuestas. El contenido de las subdestrezas es principalmente deducido de un análisis de las unidades lingüísticas a ser decodificadas y entendidas. Este análisis

usualmente depende de los hallazgos de la lingüística estructural. Cree que ocurre un aprendizaje más eficiente cuando las subdestrezas están ordenadas de lo simple a lo complejo, y cuando cada estímulo (unidades lingüísticas dentro de cada subdestreza) está ordenado en etapas de presentación que a su vez causan etapas de respuesta a cada estímulo (Samuels & Schachter, 1978).

Aunque este modelo reconoce al conocimiento del lenguaje como una parte integral del hecho de leer, no considera a la lectura como una parte natural del proceso del lenguaje que pueda ser aprendida sin instrucción. El aprendizaje de la lectura es visto como el aprendizaje de una destreza motora compleja. Esta distinción acerca del aprendizaje separa al modelo de destrezas de otros modelos de aprendizaje. El modelo de destrezas no considera que el énfasis puesto en la lectura como un proceso centrado en el significado, ni que la temprana y frecuente exposición al texto, jueguen un papel central en las fases iniciales del aprendizaje de la lectura. La aplicación de Skinner (1957) del "condicionamiento operante" a la conducta verbal (texto y habla) no ha sido aceptada como una explicación adecuada de la temprana adquisición del lenguaje, ni lo han sido las teorías conductistas relacionadas, tales como el "aprendizaje mediacional S-R" (Clark & Clark, 1978; Pavio & Begg, 1981). Sin embargo, el conductismo es aún la principal teoría del aprendizaje de la cual dependen los modelos de destrezas para explicar la adquisición o la no adquisición de la lectura.

Aunque el conductismo no ha desaparecido, su predominio ha sido reemplazado en el campo de la psicología por varias ramas de la psicología cognitiva. En los años sesenta, el abordaje del lenguaje proveniente de la lingüística estructural fue reemplazado por la gramática transformacional. Sin embargo, aún parece dependerse del modelo de destrezas como base para la planificación y la implementación de la enseñanza de la lectura y las artes del lenguaje. El componente más primitivo de este legado parece ser la creencia de los educadores de que la lectura y el lenguaje deben ser analizados lógicamente en unidades de conocimiento lingüístico, las que a su vez deben ser aprendidas por instrucción. Se enseña el conocimiento lingüístico haciendo que los educandos asocien entre clases de estímulos y clases de respuestas, y por medio de la práctica. A continuación vemos los tipos comunes de principios educativos de lectura y lenguaje que emergen del modelo de destrezas:

1. Es necesario para una sólida instrucción, descomponer el lenguaje y el texto en una serie de subdestrezas que son definidas como de contenido específico, con una o más respuestas específicas correctas o incorrectas.
2. Todas las subdestrezas de la lectura y el lenguaje deben ser directamente observables y evaluables a fin de comprobar si han sido aprendidas.
3. Por medio del análisis lógico de tareas, las subdestrezas pueden ser ordenadas en una secuencia de aprendizaje a través de la cual todos los estudiantes deben pasar, a fin de progresar con éxito desde la adquisición de destrezas menores a destrezas mayores.

4. La precisión y la automatización de las respuestas frente a las unidades del lenguaje hablado, muestran el grado hasta dónde una subdestreza más compleja ha sido aprendida, así como la disposición a progresar hacia una subdestreza más compleja.

5. El aprendizaje de subdestrezas conduce gradualmente a niveles más elevados de rendimiento entre las destrezas unitarias complejas de leer, escuchar y hablar.

6. La adquisición de significado es el resultado final de leer y escuchar.

7. La expresión de significado es el resultado final de haber aprendido a escribir y hablar.

### **Modelos de procesamiento psicolingüístico**

La psicolingüística es una rama de la psicología cognitiva que está primordialmente interesada en las estructuras mentales y en las operaciones que hacen posible la comunicación cotidiana (Foss & Hakes, 1978). La comunicación por medio del lenguaje ha sido el área de principal interés de la psicolingüística. En lugar de visualizar al lenguaje y al procesamiento humano como comprensibles en términos de cadenas de estímulo-respuesta, estudian su relación desde la perspectiva de que los seres humanos son como un sistema relativamente complejo de procesamiento de información (Glucksberg & Danks, 1975). Son tres preguntas principales las que han conducido a una variedad de modelos de procesamiento psicolingüístico para el lenguaje y la lectura: 1) ¿Qué es lo que uno sabe cuando se conoce el lenguaje? 2) ¿Cómo utiliza el conocimiento del lenguaje cuando se está produciendo o comprendiendo el habla o el texto? 3) ¿Cómo adquiere uno el conocimiento acerca del lenguaje y cómo lo usa en el procesamiento del lenguaje hablado y escrito? La teoría de Chomsky del conocimiento del lenguaje, en cuanto se aplica a la competencia lingüística (Chomsky, 1965) y a la gramática y a su sistema fonológico (Chomsky & Halle, 1968) y sistemas sintácticos subyacentes (Chomsky, 1965, 1968, 1972, 1976), ha sido central para el desarrollo de modelos psicolingüísticos de procesamiento del habla y el texto. Modelos más recientes se han basado en gramáticas de caso o de texto que se centran en relaciones conceptual-semánticas dentro o entre oraciones.

En el sentido más general, los modelos de procesamiento basados en la psicolingüística se centran en describir qué procesos involucrados en el hablar y el leer explican la producción y la comprensión. Un modelo psicolingüístico principal para el procesamiento del habla es denominado modelo análisis-por-síntesis. Está sucintamente descrito por Neisser (1967) como una actividad donde "uno formula una hipótesis del mensaje original, aplica reglas para determinar cuál sería el 'input' si la hipótesis fuera verdadera, y chequea para ver si el 'input' es realmente así". El modelo de lenguaje análisis-por síntesis (o test de hipótesis) aparece para explicar mejor cómo los niños pequeños adquieren conocimientos del lenguaje (Clark & Clark, 1978). A este modelo de procesamiento del habla le siguieron una variedad de modelos de procesamiento de lectura (Goodman, 1967, 1974, 1979, 1980; Gough, 1972; Rumelhart, 1977; Smith, 1971; Stenovitch, 1981).

Los modelos difieren en su explicación acerca de cómo los lectores relacionan el conocimiento del lenguaje con la información de la página impresa para obtener significado. Hay bibliografía para explicar cómo estos modelos difieren. Actualmente, los modelos de procesamiento interactivos parecen ser visualizados como los más plausibles para explicar la lectura eficiente. Las últimas revisiones de los modelos de Goodman (1974,1980) y el modelo original de Rumelhart (1977) son modelos de procesamiento interactivo. Cada modelo considera a la lectura como un proceso profundamente interactivo, donde las unidades lingüísticas en el texto –desde el nivel semántico, sintáctico, morfémico lexical, morfofonético a nivel de fonema-grafema– son usadas según la necesidad del lector de construir significado durante el procesamiento acumulativo de oraciones en un texto. Por lo tanto los lectores dependen mucho de su conocimiento previo del lenguaje para iniciar la lectura del texto. Además, Goodman (1980) enfatiza la importancia del carácter tentativo (en contraste a confianza) del lector y la adquisición deliberada de estrategias de lectura tales como muestreo, autocorrección y confirmación de significado. Finalmente, la conciencia metalingüística de cómo trabaja el lenguaje y la habilidad para tratar al lenguaje como un objeto parecen facilitar la adquisición de estrategias eficientes, tales como la autocorrección de errores (Lesly, 1980) y el monitoreo o confirmación de las relaciones de significado durante el procesamiento del texto (Gleitman, 1972; Waterhous, Fischer & Ryan, 1980).

En resumen, los modelos de procesamiento psicolingüístico rechazan el concepto de que el proceso lector es una destreza global unitaria confeccionada por el ensamblamiento de subdestrezas. Más aún, enfatizan que la lectura es un proceso que se construye sobre la base de la competencia lingüística disponible. En todos los modelos de procesamiento, el lector debe ser muy activo (como opuesto a pasivo) durante la lectura. En cada modelo, el conocimiento del lenguaje ayuda al lector a progresar directa o indirectamente de lo impreso al significado, por medio del uso de indicaciones del lenguaje en el texto. El lector eficiente y efectivo integra las señales obtenibles y utiliza toda redundancia de señal en el texto para facilitar la predicción fluida de significado y ejemplificación. Finalmente, la mayoría de estos modelos presuponen que el lector adquiere estrategias de procesamiento acerca de cómo ubicar el conocimiento del lenguaje en el texto por leer texto con significado, y por las muchas oportunidades de escuchar y simultáneamente seguir un texto en forma visual mientras es leído oralmente.

Al menos cinco principios derivan de los modelos de procesamiento psicolingüístico de lectura y lenguaje.

1. El lenguaje, tanto oral como escrito, es un sistema altamente interdependiente que no debería ser fraccionado en unidades atomizadas para todos los aspectos de su enseñanza. Cuando se lo fracciona se destruyen sus propiedades de redundancia y cohesión, que señalan el significado.
2. Lenguaje y texto se tornan significativos durante el procesamiento, y en cualquier etapa de su adquisición es necesario tanto el uso activo como la coordinación de variados niveles de representación de significado. En

consecuencia, hay más razones para argumentar en contra de la presentación descompuesta y secuenciada de las unidades de subdestreza del lenguaje y el texto, que para argumentar en contra de la presentación de una unidad de texto significativo, que es altamente predecible sobre la base de lo que el alumno ya sabe de gramática.

3. Les será más fácil a los niños pequeños leer o escribir el lenguaje que es para ellos natural como hablantes y oyentes, y que deriva de sus propias experiencias previas. Por ende, estarán motivados por sus propias necesidades intrínsecas a explorar su mundo a través de la lectura y la escritura.

4. El conocimiento y la conciencia de las relaciones entre el lenguaje y el material impreso no son suficientes para producir o comprender eficientemente un texto escrito. También es necesario que los niños aprendan estrategias de predicción, organización, reflexión y control sobre lo que se lee, escribe y habla.

5. Los niños pequeños que están aprendiendo a leer y escribir en su lenguaje materno son usuarios competentes del lenguaje oral. Esta competencia constituye un recurso principal para aprender que leer es construir significado y que escribir es producir un mensaje significativo. Los niños al ir creciendo van siendo cada vez más capaces de autorregular conscientemente su conocimiento del lenguaje y de usarlo deliberadamente para juzgar, manipular o coordinar sus estructuras y significados durante la lectura, la escritura, el hablar y el escuchar.

### **Modelos de discurso y modelos de comprensión lectora**

Los modelos lingüísticos de discurso y los modelos de comprensión lectora mantienen el énfasis de los modelos psicolingüísticos sobre la importancia del conocimiento del lenguaje para la producción del discurso y la comprensión del texto escrito. Sin embargo, los modelos de discurso y de comprensión enfatizan la extrema importancia de reemplazar la gramática de oración por la gramática de texto, y reconocen la función de la pragmática en entender a ambos (Morgan & Green, 1980; Morgan & Sellner, 1980). Los modelos lingüísticos de discurso derivan primordialmente de la teoría literaria, la retórica y la estilística (Brewer, 1980), la "tagmémica" (Pike, 1967) y gramáticas de texto (Grimes, 1975; Van Dijk, 1972, 1973). Los modelos de comprensión lectora derivan de la psicología cognitiva y de los campos de la memoria, el razonamiento inferencial, la teoría del esquema, y las gramáticas de texto.

Moffett (1968) ofrece una definición simple de discurso: una pieza de verbalización completa para su propósito original. El texto es una forma de discurso. Halliday y Hasan (1976) se refieren al texto como un pasaje de cualquier extensión que forma un todo unificado. Debe tener cohesión en el sentido de que cualquier interpretación de algún elemento del discurso es dependiente de otro, y no puede ser decodificado correctamente sin esta propiedad. El texto también debe tener coherencia, en el sentido que está ordenado en redes de relaciones de significado o propiedades de coherencia. Los hablantes nativos son capaces de procesar, producir, recibir e interpretar

el texto o el discurso como relaciones significativas unificadas, y no meramente como secuencias de oraciones (Grimes, 1968; Halliday & Hasan, 1976; Van Dijk, 1973).

Moffett ofrece un modelo lingüístico de discurso y de aprendizaje del lenguaje, y sugiere que la relación sujeto-hablante oyente es el contexto último dentro del cual el desarrollo del lenguaje y la lectura pueden vincularse con las operaciones mentales del que aprende (Moffett, 1968; Moffett & Wagner, 1976). Las variaciones en el aprendizaje ocurren como funciones de participación plena en las relaciones emisor-mensaje-receptor y prácticas de abstracción y relación de conocimientos derivados del texto o habla que permiten que la comprensión ocurra. Morgan y Sellner (1980) tienden a apoyar estas observaciones. Ellos argumentan que el balance entre lo que el lector (oyente) sobreimpone al texto y lo que de él infiere permite que ocurra la comprensión. Algunos resultados del aprendizaje del lenguaje y de la lectura son, extraer las estructuras comunes de una variedad de discursos, clasificarlas en la memoria, usarlas de manera que ayuden a la comprensión del discurso hablado y escrito, así como a la producción de significado como habla o texto.

Los modelos de comprensión lectora intentan explicar cómo los lectores entienden y recuerdan el texto. Algunas de las dimensiones más importantes del proceso de comprensión lectora que se desprenden de los modelos de comprensión son:

1. El uso activo por parte del lector del conocimiento previo (esquemas o marcos) antes, durante y después de leer, para ayudar a la comprensión.
2. Las distintas funciones de la inferencia en la organización del significado durante y después de la lectura.
3. La importancia del conocimiento del lector de las estructuras del texto en la construcción o reconstrucción del significado del texto durante o después de la lectura; y
4. La influencia que varias propiedades del texto tienen sobre la comprensión y recuerdo de la información de distintos tipos de texto.

Los modelos de comprensión nos permiten explicar las condiciones que se dan antes, durante y después de la lectura, que influyen en la comprensión del lector o en la recuperación de información del texto, como opuestas a aquellas condiciones que sólo operan durante la lectura.

La relación más directa entre modelos de texto o discurso y modelos de comprensión, se halla en la descripción del conocimiento del discurso común al habla y al texto por un lado, y por otro en los usos del niño, la organización, y transferencia de este conocimiento durante la lectura, el debate, la escritura, y la dramatización. Fusionando conceptos de los modelos de discurso y de comprensión, es posible producir interrogantes útiles acerca de las posibles relaciones entre aprendizaje y desarrollo que pueden esperarse de la lectura y otros procesos del lenguaje. Por ejemplo, ¿qué tipos de

relaciones existen entre la adquisición y control del conocimiento del discurso, y las estrategias de composición y la adquisición y control del conocimiento del texto y estrategias de procesamiento, desplegadas durante la lectura? (Aulls, 1980).

Fusionando las construcciones teóricas que son compatibles y comunes entre los modelos de discurso y de comprensión lectora, parecen razonables los siguientes principios para relacionar la lectura y la enseñanza del lenguaje:

1. No puede haber una brecha muy grande entre lo que el lector, oyente, hablante o escritor ya sabe, y el tema leído, escuchado, discutido o escrito.
2. El conocimiento previo del mundo y del lenguaje influye respecto a cómo el lector/oyente interpreta el mensaje del autor, y respecto a cómo el hablante/escritor produce el mensaje.
3. El acrecentamiento de la comprensión de las interrelaciones potenciales entre leer, hablar, escuchar, y escribir depende de la oportunidad que tiene el educando de participar en cada proceso y de jugar diferentes roles (autor, lector, oyente) cuando los procesos están combinados con diferentes propósitos. En consecuencia, dicotomizar artificialmente la lectura y otras artes del lenguaje entre temáticas separadas es ignorar totalmente los beneficios del aprendizaje por transferencia, derivados de confrontar tareas similares tales como el aprendizaje de la función de relaciones de contenido al leer el texto, escribir el texto, o planear un mensaje hablado.
4. Las estrategias de inferencia usadas para responder a un texto no son necesariamente diferentes de aquellas utilizadas para reescribir los propios borradores de una composición. El mismo principio se aplica a contextos tales como debates, paneles o discusiones. Más aún, el medio más razonable de evaluar si las estrategias específicas de inferencia están bajo control de un educando es observar si pueden ser utilizadas espontáneamente en más de una situación, tales como leer y escribir; hablar y escribir; hablar, escribir y escuchar; o leer, escribir y escuchar.
5. Al leer, escribir o escuchar, el educando debe saber cómo y cuándo inferir entre el conocimiento previo y la información literal del discurso. El uso de preguntas como guía para dichas inferencias es igualmente aplicable a cada situación.
6. Durante la enseñanza que usa métodos como el de experiencias del lenguaje, los niños pequeños se beneficiarán al leer su propio lenguaje escrito. También se beneficiarán de que se les lea, y de escuchar y seguir la lectura de libros infantiles (Holdaway, 1979). Esto último es el medio que ellos tienen de aprender qué estructuras definen diferentes tipos de discurso, y de cómo esperar que esté organizado el significado de historias de aventuras, fábulas, y cuentos folklóricos. A su vez, este conocimiento les permite predecir activamente y recordar diferentes tipos de discursos, como lectores o como auditores. En etapas posteriores del desarrollo cognitivo, este conocimiento habrá de influir en la extensión y tipos de formas de discurso que elijan para expresarse.

7. Los niños durante la escolaridad formal necesitan diariamente leer, escribir y reaccionar a una variedad de formas o géneros del discurso. Actualmente, los materiales narrativos y descriptivos predominan en la escuela primaria. Esto contrasta directamente con la educación secundaria, donde la exposición tiende a ser el género más frecuentemente asignado a la lectoescritura. Quizá no sorprenda entonces que en ese momento aparezca una considerable brecha entre las habilidades de los estudiantes para entender y escribir prosa expositiva, y las habilidades respecto a los materiales narrativos.

Para aquellos educadores de primaria y secundaria interesados en saber qué resultados pueden esperarse de intentar relacionar la lectura con la enseñanza del lenguaje, estos modelos proveen una rica gama de información e investigación de la cual deducir principios pedagógicos. Los modelos mismos permiten a los educadores obtener "insights" más profundos acerca de la naturaleza de los procesos del lenguaje y del proceso de lectura; pero no tienen necesariamente algún peso sobre qué y cómo realmente enseñan los maestros, lectura y artes del lenguaje. Sin embargo, los modelos describen lo que parece ser necesario que los niños aprendan y qué es posible para ellos aprender como productores y receptores del lenguaje y el texto. En este sentido, los modelos teóricos, y los principios de enseñanza generados a partir de ellos, permiten a los educadores evaluar la brecha entre las corrientes actuales más comunes de enseñanza, y lo que parece ser necesario y/o posible que los niños aprendan.

### **Enseñanza efectiva en el aula**

Es importante reconocer que las prácticas de enseñanza de lectura y lenguaje que predominan en la primaria y secundaria reflejan las doctrinas de los modelos de destrezas. Desde los años setenta, los supuestos lingüísticos y psicológicos del modelo de destrezas han sido considerados por muchos expertos como limitados para explicar el aprendizaje de la lectura y el lenguaje. Por lo tanto, existe una considerable brecha entre las prácticas de instrucción predominantes y las más recientes explicaciones teóricas sobre lectura y lenguaje. Las razones de esta distancia pueden ser debidas a: 1) la base de conocimientos teóricos está expandiéndose mucho más rápidamente de lo que los educadores han sido capaces de incluir en sus prácticas en el aula; 2) los colleges y universidades no tienen tanto éxito como antes en diseminar las nuevas ideas teóricas, de tal modo que se traduzcan en programas y métodos de enseñanza; 3) la limitada posibilidad de obtener series de lectura publicadas que reflejen los modelos de enseñanza de las artes del lenguaje y la lectura posteriores a 1960; o 4) la realidad de la efectividad del maestro en implementar la enseñanza en el aula, que de algún modo impide a muchos maestros utilizar principios de enseñanza derivados de modelos de lectura y lenguaje posteriores a 1960. Dado que los maestros tienen mayor control sobre su clase que sobre el currículum y el desarrollo de programas, la cuarta razón es la más verosímil y relevante, y será discutida más adelante.

Los principios de instrucción que acostumbran brindar los modelos teóricos producen pocas consecuencias si los maestros no encuentran modos

de usarlos en el aula. Se han realizado y difundido muchos estudios observacionales de aula en primaria y secundaria desde los tempranos 1970. Se han hallado claras y significativas diferencias con los maestros cuyas acciones en el aula de seleccionar y planear actividades de enseñanza, incluir a los alumnos en tareas de aprendizaje, manejo del aula, y enseñanza directa de pequeños grupos, tienen una fuerte y positiva influencia sobre logros en lectura y lenguaje (Brophy, 1980; Duffy, 1980; Durkin, 1978-1979; Good, 1980; Stallings, 1980).

Se ha informado de efectos igualmente significativos sobre los desempeños de los alumnos y sobre sus actitudes, por la manera en que el tiempo alumno/alumno es utilizado independientemente del maestro para el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos (Johnson, 1981), enseñanza de pares (Alien, Feldman & Devin-Sheehan, 1979), inserción de alumnos en centros de aprendizaje (Kosmoski & Vockell, 1978), o actividades estructuradas alumno/alumno (Devries & Slavin, 1978).

Los docentes que no brindan oportunidades a la mayoría de los estudiantes para aprender, no atraen la atención de los alumnos ni los mantienen en tarea durante la instrucción de lectura y lenguaje (Rosenshine & Berliner, 1979). Los maestros que son efectivos pueden minimizar el ineficiente uso del tiempo de aprendizaje maestro/alumno y alumno/alumno, prevenir el mal comportamiento, y obtener una elevada participación del alumno en la tarea específicamente asignada. Más aún, aquellos maestros que usan bastante menos tiempo en enseñar por medio de pequeños grupos dirigidos por el docente, que a través de la instrucción a toda la clase o en forma individual a cada alumno, no tienen un gran impacto en el aprendizaje del estudiante (Stallings, 1980). Finalmente, los maestros que brindan la oportunidad psicológica de aprender son aquellos que: 1) ofrecen más, en lugar de menos estructura; 2) establecen objetivos elevados y resuelven en forma realista cómo permitir a los alumnos alcanzarlos; 3) saben cómo seleccionar y asignar a los estudiantes tareas de aprendizaje en que puedan tener éxito; 4) creen que los estudiantes pueden aprender, y de hecho aprenden; 5) desarrollan una estructura afectiva de recompensa para la mayoría de los alumnos en una clase; 6) dan más tiempo para el debate y la revisión a través de la enseñanza con pequeños grupos, así como una devolución a tiempo a los estudiantes en forma individual.

A primera vista, parecería no haber razón para creer que el docente efectivo no pueda seleccionar e implementar principios de lectura y enseñanza del lenguaje derivados de cualquiera de los modelos teóricos discutidos. Solamente la falta de un conocimiento adecuado de los recientes modelos de lenguaje y lectura parecerían impedir a un maestro eficiente usar los principios de instrucción derivados de éstos, para integrar la enseñanza de la lectura y el lenguaje. Sin embargo, Duffy (1980) ha señalado que puede haber dos tipos de docentes eficientes que tienen éxito en enseñar a leer. Un tipo es el del excelente técnico. Este tipo de maestro hace participar activamente a los alumnos en tareas de lectura y los mantiene en la tarea. Esto lo realiza por medio de la selección de actividades que se adecuan a los límites de tiempo y que permiten que la actividad transcurra fluidamente. El único problema

pedagógico es que, al realizar cualquier tipo actividad, esta clase de maestro tiene poca consideración por lo que los estudiantes realmente aprenden

El segundo tipo de docente eficiente es el que toma decisiones. Este tipo de maestro hace todo lo que el técnico hace (o al menos logra el mismo efecto), pero toma decisiones pedagógicas reflexionando durante el transcurso cotidiano del manejo del aula. Este maestro se centra en planificar, evaluar y revisar la instrucción para promover la enseñanza, en lugar de centrarse solamente en la participación del estudiante. Por lo tanto, este docente parece estar más inclinado a usar e implementar (y es más posible que lo haga) los principios de enseñanza derivados de cualquiera de los modelos de lectura y lenguaje más recientes.

Para los maestros que ya son relativamente efectivos en el aula, hay varios corolarios pedagógicos que surgen de los principios de instrucción en lenguaje y lectura más nuevos.

1. Conocimiento pedagógico no debe ser confundido con estrategias pedagógicas.
2. Es necesario enseñar tanto estrategias como conocimiento para guiar el desarrollo de la lectura y escritura, el hablar y escuchar.
3. La brecha entre el conocimiento que el estudiante puede espontáneamente tener o las estrategias que espontáneamente puede usar, y aquello a ser enseñado no debería ser demasiado grande, sino no será aprendido.
4. El objetivo último del aprendizaje en lectura y lenguaje debería ser la adquisición de conocimientos y estrategias que el estudiante puede autorregular en forma deliberada. Este logro parece ser necesario para que el conocimiento o las estrategias puedan ser exitosamente transferidas a nuevos contextos de lectura, hablar, escuchar y/o escritura (Ryan, 1981).

El conocimiento del lenguaje o texto se refiere a conceptos de palabras; indicaciones redundantes en el discurso oral o impreso que señalan relaciones de significado; anáfora; reglas para identificar propiedades críticas del texto tales como la distinción entre temas o ideas principales superordinadas o subordinadas; y estructuras de texto o discurso tales como diálogo o monólogo, descripción versus explicación, argumento versus comentario, causa/efecto versus pautas de secuencia de tiempo, verso completo versus verso rimado, las funciones del narrador en una historia, cadena de eventos en una historia, y tipos de preguntas y sus requerimientos de respuestas esperadas. En contraste al conocimiento, las estrategias se refieren a pasos orientados para la acción a fin de arribar a un resultado en particular (Ryan, 1981). En el caso de la lectura, las siguientes estrategias son utilizadas: 1) predicción, 2) inferencias retrospectivas, 3) autocorrección de errores, 4) confirmación de predicciones, 5) pasos para controlar la construcción o reconstrucción de significado, 6) pasos para utilizar el conocimiento previo con el fin de llenar los vacíos en el significado que surgen durante la lectura para elaborar las intenciones o conceptos del autor, 7) el

uso de preguntas auto-generadas para organizar los pretendidos significados del autor.

Al escribir, ejemplos de estrategias son: 1) activar la suficiente cantidad de conocimiento previo, antes de escribir, para tener algo significativo para decir, y 2) durante la reescritura, hacerse preguntas tales como "¿dije todo lo que necesito decir?", "¿transmití mis sentimientos?", "¿elaboré suficientemente sobre mis ideas principales para permitir a mis lectores entender su valor?" y "¿están mis ideas suficientemente organizadas como para ser entendidas por los auditorios a los que intento llegar?". Tales preguntas guiarán o controlarán futuros borradores (Graves, 1980; Schiff, 1978). Finalmente, las estrategias para revisar y/o editar lo que ha sido escrito desea incluir rutinas autorreguladas para verificar la ortografía, la cohesión de las afirmaciones, y la coherencia de los componentes del mensaje global (Bereiter & Scardamalia, 1980). Una vez que los estudiantes pueden aprender estrategias o conocimientos al nivel donde pueden ser correctamente activados cuando son indicados por el maestro, los alumnos están listos para practicar y aplicarlos entre pares o en pequeños grupos cooperativos sin más instrucción por parte del docente, con excepción de retroalimentaciones o discusiones cuando sean necesarias.

Aunque los métodos de enseñanza estímulo/respuesta pueden ser utilizados para enseñar algunos tipos de conocimientos de lectoescritura, no son eficientes para enseñar conceptos de significados de palabra, o principios de resolución de problemas o estrategias, y la mayoría de las formas de estructura de texto. Más aún, enseñar nuevas estrategias conlleva el modelamiento, como opuesto a métodos didácticos o de descubrimiento para enseñar conocimiento (Aulls, 1980). Modelamiento se refiere a enseñanza donde el maestro muestra al alumno cómo activar y utilizar pasos estratégicos. Por ejemplo, a través de usar un ejercicio de cloze, el maestro puede modelar predicciones, confirmar predicciones o auto-controlar a través de la demostración oral y/o visual (Aulls, 1980). Las preguntas guiadas pueden ser modeladas para enseñar deducciones más activas (Goodman & Burke, 1980; Pearson, Hansen & Gordon, 1979). Otro ejemplo para enseñar estrategias de comprensión lectora es explicar cómo usar una pregunta guía al revisar borradores durante la escritura (Bereiter & Scardamalia, 1980). En ambas situaciones, se facilita la reconstrucción del pretendido significado del escritor.

## **Conclusiones**

Existe ahora una razonable variedad de modelos alternativos válidos para explicar la producción y la comprensión del lenguaje y el texto. Estos modelos pueden ser muy útiles para generar principios pedagógicos para relacionar e integrar la instrucción de la lectura y el lenguaje, en las aulas de la primaria y la secundaria. Actualmente, parece estar claro que un modelo de destrezas ofrece sólo una explicación parcial de los procesos del lenguaje y la lectura. Una de las limitaciones más importantes se da al explicar cómo el conocimiento de las subdestrezas se integra dentro de una destreza global unitaria de lectoescritura eficiente. ¿En base a qué fundamentos deberíamos esperar que los principios de instrucción, generados a partir de los modelos de

destrezas, sean predominantemente utilizados respecto a aquellos originados de otros modelos de enseñanza de artes de la lectura y escritura? Los principios pedagógicos emanados de un modelo de destrezas tienden a separar y fragmentar la enseñanza de la lectura y el lenguaje, con poco respeto hacia los recursos cognitivos y del lenguaje que están al alcance de los niños en sus diferentes estadios de desarrollo. Más aún, pueden dar la impresión a los maestros que su función principal es sólo la de enseñar las actividades de destrezas en los programas publicados, en lugar de asumir la responsabilidad de la instrucción directa de cualquier destreza y estrategia (Duffy, 1980; Durkin, 1978-79).

La enseñanza efectiva impone limitaciones realistas a los principales principios de enseñanza que, con más probabilidad, los maestros elegirán e implementarán en el aula. Sin embargo, los educadores eficientes son libres de elegir los principios de enseñanza más nuevos que son bastante diferentes de aquellos aportados por un modelo de destrezas. ¿Estarán los maestros eficientes dispuestos a explorar y utilizar nuevos principios alternativos para la enseñanza de lenguaje y lectura? Si no, ¿les será posible establecer nuevos roles de enseñanza y establecer nuevas condiciones sobre aquello que los niños aprenden y cómo lo aprenden? El modo en que los docentes respondan a estas preguntas y se interroguen si seguimos las sugerencias para adiestramiento docente que hace Sandra A. Rietz (Rietz, 1983), determinará en gran medida que ocurran o no en la década que viene, algunos cambios en la forma en que se les enseñará lectura y lenguaje a los niños. Más importante aún, estas respuestas pueden determinar las oportunidades que tendrán los niños de no ser analfabetos, porque estas respuestas pueden también determinar qué significa la alfabetización para nuestra sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Alien, L.V.; Feldman, R.S. y Devin-Sheehan, L. (1979) Student success and tutor verbal and nonverbal behaviour, **Journal of Educational Research**, 72, 142-149.
- Andre, M.A. y Anderson, T.H. (1978-1979) The development and evaluation of self-questioning study technique. **Reading Research Quarterly**, 14, 607-623.
- Aulls, M.K. (1978) **Developmental and remedial reading in the middle grades**. Boston: Allyn and Bacon.
- Aulls, M.K. (1980) The nature and function of context during reading and writing. En V. Froese y S. Straw (eds.), **Research in language arts: Language and schooling**. Baltimore, Maryland: University Park Press.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1980) From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. En R. Glaser (eds.) **Advances in instructional psychology**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Brewer, W.F. (1980) Literary theory, rhetoric, and stylistics: Implications for psychology. En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Brodbeck, M. (1959) Models, meaning, and theories. En L. Gross (ed.), **Symposium on sociological theory**. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
- Brophy, J. (1980) Advances in teacher research. **Journal of Classroom Interaction**, 15, 1-7.
- Chomsky, N. (1959) Review of B.F. Skinner's. Verbal Behaviour. **Language**, 35, 26-58.

- Chomsky, N. (1965) **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1972) **Studies on semantics in generative grammar**. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1976) Conditions on rules of grammar. **Linguistic Analysis**. 2, 303-351.
- Chomsky, N. y Halle, M. (1968) **The sound pattern of English**. New York: Harper & Row.
- Clark, H.H. y Clark, E.V. (1977) **Psychology and Language: An Introduction to psycholinguistics**. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Crafton, L.K. (1983) Oral and written language: Related processes of a sociopsycholinguistic nature. En U.H. Hardt (ed.) **Teaching reading with other language arts**. Newark, Delaware: International Reading Association.
- De Beaugrande, R. (1980-1981) Design criteria for process models for reading. **Reading Research Quarterly**. 16, 261-315.
- Devin-Sheehan, L.; Feldman, R. y Alien, L.V. (1976) Research on children tutoring children: A critical review. **Review of Educational Research**. 46, 355-385.
- Devries, D. y Slavin R. (1978) Team-games-tournaments: A research review. **Journal of Research and Development in Education**. 12, 28-35.
- Duffy G.G. (1980) Teacher effectiveness research implications for the reading profession. Escrito no publicado, presentado en la California Reading Association Conference, San Diego, California, diciembre, 1980.
- Durkin, D. (1978-1979) What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. **Reading Research Quarterly**. 14, 481-533
- Foss, D.J. y Hakes, D.T. (1978) **Psycholinguistics: An Introduction to the psychology of language**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Glucksberg, S. y Danks, J.H. (1975) **Experimental psycholinguistics**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Good, T. (1980) Research in teaching. Escrito no publicado, leído en la American Educational Research Association Conference, Boston, abril 1980.
- Goodman, K.S. (1967) Reading: A psycholinguistic guessing game. **Journal of the Reading Specialist**, 4, 126-135.
- Goodman, K.S. (1974) The reading process. Escrito no publicado presentado en el Western Learning Symposium, Bellingham, Washington.
- Goodman, K.S. (1979) The know-more and the know nothing movements in reading: A personal response. **Language Arts**. 56, 657-663.
- Goodman, Y.M. y Burke, C. (1980) **Reading strategies: Focus on comprehension**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, K.S. y Goodman, Y.M. (1977) Learning about psycholinguistics processes by analysing oral reading. **Harvard Educational Review**. 47, 317-333.
- Gough, P. (1972) One second of reading. En J. Kavanagh a I. Mattingly (eds.) **Language by ear and by eye**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Graves, D.H. (1975) An examination of the writing process of seven year old children. **Research in the Teaching of English**. 9, 227-241.
- Graves, D.H. (1980) A new look at writing research. Escrito no publicado. Writing Process Laboratory, University of New Hampshire at Durham.
- Grimes, J. (1975) **The thread of discourse**. The Hague: Mouton.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1976) **Cohesion in English**. London: Longman.
- Holdaway, D. (1979) **The foundations of literacy**. Sydney, Australia: Ashton Scholastic.
- Johnson, D. (1981) Student-student interaction: The neglected variable in education. **Educational Researcher**. 10, 5-10.
- Kosmoski, G.J. y Vockell, E.L. (1978) The learning center: Stimulus to cognitive and affective growth. **The Elementary School Journal**. 79, 47-54.
- Lachman, R. (1960) The model in theory construction. **Psychological Review**. 67, 113-129.

- Lieberman, L.Y.; Shankweiler, D.; Fowler, C y Fischer, E.K (1977) Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. En A.S. Reber y D.I. Scarborough (eds.) **Toward a psychology of reading**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Moffett, J. (1968) **Teaching the universe of discourse**. Boston: Houghton Mifflin.
- Moffett, J. y Wagner, B.J. (1976) **Student centered language arts and reading**. K-13. Boston: Houghton, Mifflin.
- Morgan, J.L. y Green, G.M. (1980) Pragmatics and reading comprehension. En R.J. Spiro; B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Morgan, J. L. y Sellner, M. B. (1980) Discourse and linguistic theory. En R. J. Spiro; B. C. Bruce; W. F. Brewer (eds). **Theoretical Issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Neisser, U. (1967) **Cognitive psychology**. New York: Appleton.
- Pavio, H. y Begg, I. (1981) **Psychology of language**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Pearson, P.D.; Hansen, J y Gordon, C. The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. (ED 169 521).
- Pearson, P.D. y Kamil, M.L. (1980) Basic processes and instructional practices in teaching reading. (ED 165 118).
- Pike, K. (1967) **Language in relation to a unified theory of the structure of human behaviour**. The Hague: Mouton.
- Rietz, S.A. (1983) Training teachers to integrate the language arts: An elementary preservice model. En U.H. Hardt, **Teaching reading with the other language arts**. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Rosenshine, B. y Berliner, D. (1979) Academic engaged time. **British Journal of Teacher Education**. 3-16.
- Rubin, A. (1980) A theoretical taxonomy of the differences between oral and written language. En R.J. Spiro; B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.), **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Rumelhart, D. (1977) Toward an interactive model of reading. En Dormic, S. (ed.) **Attention and performance**. 6. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Russell, B. (1967) **The problems of philosophy**. London: Oxford University Press.
- Ryan, E. (1981) Identifying and remediating failures in reading comprehension: Toward an instructional approach for poor readers. En T.G. Wailer y G.E. Mackinnon (eds.) **Reading Research: Advanced in theory and practice** (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Samuels, S.J. y Schachter, S. (1978) Controversial issues in beginning reading instruction: Meaning versus subskills emphasis. En S. Pflaum-Conner (ed.), **Aspects of reading education**. Berkeley, California: McCutchan Publishing.
- Schiff, P.M. Problem solving and the composition model: Reorganization, manipulation, analysis. **Research in the Teaching of English**. 12, 203-210.
- Skinner, B.F. (1957) **Verbal behaviour**. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, F. (1971) **Understanding reading**. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Stallings, J. (1980) Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. **Educational Research**. 9, 11-16.
- Stenovich, K.E. (1980-1981) Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**. 16, 32-65.
- Turner, M.B. (1965) **Philosophy and the science of behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Van Dijk, T. (1972) **Some aspects of text grammars**. The Hague: Mouton.
- Van Dijk, T. (1973) Text grammar and text logic. En J. Petofi y H. Rieser (eds), **Studies in text grammar**. Dordrecht, The Netherlands: D. Riedel.
- Waterhouse, L.H.; Fischer, K.M. y Ryan, E.B. (1980) **Language awareness and reading**. Newark, Delaware: International Reading Association.

*Este artículo pertenece al libro Teaching reading with the other language arts, de Ulrich H. Hardt (ed.). Selección de Mabel Condemarín y traducción de Javier Mignone. Fue traducido y publicado con la autorización de Mark W. Aulls y de la Asociación Internacional de Lectura.*