

El lenguaje integral y la lectoescritura en la escuela primaria latinoamericana

Adelina Arellano Osuna*

Para los estudiosos en el campo de la lectoescritura, especialmente investigadores, docentes, administradores y directores de escuela, el término "**lenguaje integral**" (**Whole language**) es ya tan conocido que basta mencionarlo para reconocer la tendencia teórica con la cual cada uno de ellos se identifica. Esta afirmación parece generalizarse en el mundo angloparlante pero no así en el hispanoparlante. Esto se debe quizás al problema de las traducciones, ya que la denominación "**Whole language**" como "**lenguaje integral**" no se ha popularizado en Latinoamérica con la misma rapidez que ha ocurrido en otros lugares del mundo.

Debido a la importancia mundial que ha cobrado el enfoque denominado **lenguaje integral**, he considerado importante discutir en el presente trabajo el marco teórico que lo sustenta y, a partir de allí, ofrecer algunas ideas para llevarlo a la práctica en la escuela primaria latinoamericana. Este análisis permitirá ofrecer a los docentes alternativas eficaces para evitar el alto grado de fracaso escolar que aún tenemos entre las poblaciones escolares en Latinoamérica. El éxito que han tenido los docentes que se han acogido a la filosofía del lenguaje integral en países como Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra y los Estados Unidos nos invita a reflexionar sobre esta posibilidad educativa.

Marco teórico

El lenguaje integral es una forma de ver el aprendizaje según la cual la enseñanza viene a ser el arte de colocar la teoría en la práctica. Desde este punto de vista la teoría y la práctica son inseparables. El lenguaje integral cuenta con una poderosa teoría del lenguaje, un punto de vista, de lo que debe ser la enseñanza y, además, sugiere el papel que tiene que desempeñar el docente. Se basa en el lenguaje como eje integrador del currículum (Kenneth Goodman, 1986; Kenneth Goodman y Yetta Goodman, 1981; Harste, Woodward y Burke, 1984; Wells, 1986; Smith, 1988; Weaver, 1988; Kenneth Goodman, Yetta Goodman y Hood, 1989). El **lenguaje integral no es un método** o una combinación de métodos y estrategias que deben ser aplicados en el salón de clases; en realidad, **es una filosofía** que se fundamenta en principios científicos y humanísticos. El lenguaje integral está basado en la teoría del aprendizaje que ofrece la psicología cognitiva, así como en las relaciones existentes entre el pensamiento y el lenguaje. El funcionamiento del lenguaje está basado en un punto de vista psico-socio-lingüístico. Su pedagogía está enraizada en el concepto del individuo como centro, tal y como lo define Dewey (1964).

* Ph. D., profesora de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

El lenguaje integral no prescribe actividades que los docentes deban cumplir en secuencia en un tiempo determinado para obtener resultados mágicos. Dentro de esta corriente teórica, a los estudiantes se les ofrece la oportunidad de experimentar con el lenguaje en todas sus modalidades: escuchan, hablan, escriben y leen; así llegan a conocerlo y de esa manera pueden usarlo en situaciones significativas. Todo esto trae como consecuencia que los alumnos aprenden a leer, leyendo y a escribir, escribiendo.

El diseño curricular del lenguaje integral

El currículum que se diseña a partir de esta concepción teórica se basa en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento y su objetivo es el aprendizaje del lenguaje por medio del propio lenguaje y del pensamiento. Tanto el uno como el otro se nutren mutuamente a medida que se fomentan situaciones en donde ambos se activan de manera eficiente. Se trata entonces de un currículum que es natural y holístico. Las áreas curriculares se integran todas por medio de situaciones de la vida real o a través de la solución de problemas determinados. El currículum del lenguaje integral permite que los alumnos utilicen el lenguaje en forma significativa, bien sea en situaciones de lectura, escritura o conversaciones espontáneas o creadas con propósitos que son relevantes para sus participantes (K. Goodman y otros, 1987).

Resulta importante señalar algunas consideraciones de autores como Piaget e Inhelder (1979), quienes afirman que tanto el pensamiento como el lenguaje se desarrollan a medida en que el niño le busca el sentido al mundo, que lo rodea. El niño siempre está observando, escuchando, formulándose hipótesis y probándolas al tiempo que desarrolla su lenguaje, el cual le permitirá comunicarse significativamente. Inhelder (1979, p. 97) concluye con la siguiente afirmación: "el lenguaje no es el origen de la lógica sino que, por el contrario, es estructurado por la lógica". Según Piaget e Inhelder (1966, p. 69), "el lenguaje está ya elaborado socialmente y contiene, por lo que respecta a las personas que lo aprenden antes de contribuir a su enriquecimiento, un conjunto de instrumentos cognitivos (relaciones, clasificaciones, etc.) al servicio del pensamiento". La persona que posee ya un conocimiento lo que hace es expresarlo por medio del lenguaje.

Por otra parte, refiriéndome de nuevo al currículum, las situaciones de aprendizaje que se ofrecen demandan que el participante tome riesgos, que se equivoque, porque al cometer errores está demostrando tanto su desarrollo como su conocimiento. Ésta es una condición innegable de todo ser humano. El postulado más importante dentro de este currículum es que aprendemos a leer leyendo, a escribir escribiendo, a hablar hablando, a escuchar escuchando y a pensar pensando. De acuerdo con los estudios de Sinclair-de-Zwart (1969), el lenguaje se desarrolla después que hemos desarrollado el concepto. En los sujetos que esta autora observó, encontró que éstos usaban el lenguaje para expresar conceptos ya obtenidos, de aquí que resulta infructuoso pretender enseñar formas lingüísticas complejas si antes no internaliza el concepto de lo que se desea expresar.

El docente dentro de la filosofía del lenguaje integral

Al docente que acepta la teoría del lenguaje integral lo llamaremos de ahora en adelante, **docente integrador**. Esta denominación obedece a que su papel es el de facilitar situaciones de aprendizaje para que éste se produzca en una forma natural y agradable. Ellos no parcelan el conocimiento en áreas que deban aprenderse por medio del desarrollo de habilidades en etapas sucesivas, sino que el aprendizaje se ve como un todo significativo y con fines bien determinados. Los docentes integradores respetan las experiencias que traen sus alumnos al aula y en todo momento fomentan el intercambio de conocimientos de tal manera que ellos se convierten en aprendices también. Además, aceptan fácilmente el hecho de que el proceso enseñanza-aprendizaje sea un proceso dinámico en donde el estudiante aporta al tiempo que aprende. Sobre este punto cabe destacar el señalamiento que nos hace Vygotsky (1978) cuando dice que a pesar de que el aprendizaje está directamente relacionado con el curso del desarrollo del niño, ambos no se adquieren en la misma medida o en forma paralela. El desarrollo de la lectoescritura en los niños nunca es consecuencia de lo que aprenden en la escuela, de la misma forma que una sombra es el reflejo del objeto que representa. En realidad existen relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo que no pueden englobarse dentro de una formulación hipotética incambiable.

Actividades que realizan en el aula los maestros integradores

En los cursos impartidos por docentes integradores no encontramos ejercicios de complementación, listas de vocabulario ni prácticas de gramática en forma aislada sino que se ofrece a los alumnos materiales auténticos, tales como revistas, periódicos, libros de cuentos, poesías, etc. No se trabaja con textos graduados o adaptados por medio de fórmulas de lecturabilidad, ya que este reduccionismo lingüístico es considerado negativo. Tanto la gramática como las convenciones del lenguaje se enseñan sólo en textos auténticos, funcionales y significativos para los lectores. Los docentes que se consideran maestros integradores aceptan el que los alumnos cometan errores porque éstos son necesarios en el proceso natural del aprendizaje de la lectoescritura o cualquier otra área curricular.

Definición de la lectura dentro de este enfoque

La lectura se considera como un proceso constructivo en donde el lector trae a la lectura todo aquello que conoce por sus experiencias previas y, junto con éstas, activa sus procesos lingüísticos y sus estrategias cognitivas que le permiten construir significados. Lo más importante dentro de este enfoque constructivista de la lectura es que todo lector va siempre buscando el sentido de todo aquello que lee. En todo proceso de lectura se encuentra un lector, un texto y un contexto, estos tres elementos van a ser inseparables para que se cumpla con eficiencia tal proceso.

Los docentes que así entienden el proceso de adquisición de la lectoescritura, son personas que no aceptan métodos mecanicistas impuestos, tampoco se limitan a seguir un programa reducido o estrecho y mucho menos

se ajustan a la utilización de materiales prefabricados para fines limitados. Estos docentes entienden que deben crear situaciones de aprendizaje para que los estudiantes utilicen el lenguaje de una forma natural, significativa y funcional.

La lectoescritura no debe separarse para fines de enseñanza, tal y como lo hemos planteado en las líneas precedentes, pero es importante referirme a ellas por separado en esta parte del trabajo para conocer mejor su fundamentación teórica. Sin embargo, debo enfatizar su condición de indivisibilidad tal y como lo demuestran las investigaciones en este campo, las cuales discutiré a continuación.

Evolución histórica de la investigación sobre la escritura

La mayoría de los estudios realizados hasta los años 70 relativos a la escritura, se limitaban a analizar aspectos relacionados con el producto de la escritura y no con el proceso.

Después de los años 70, el enfoque se desplazó hacia el estudio del proceso de la escritura. Se reconoció de una forma general, entre los distintos investigadores en este campo, que la buena escritura tenía su propio desarrollo histórico y que era necesario realizar estudios en este sentido.

Durante la década de los 80, muchos de los estudios sobre la escritura se centraron en el contexto, poniendo énfasis en el análisis de la escritura que se realizaba en la escuela, en los hogares y en lugares de trabajo. Este análisis se refería a contextos sociales importantes, ya que lo que se producía se hacía a partir de la interacción directa entre los compañeros de clase o entre alumnos y docentes. Estas investigaciones demostraron cómo el uso del lenguaje escrito varía de acuerdo con las culturas de los participantes y también si se realiza dentro de situaciones académicas y no académicas y, sobre todo, evidencian las variaciones existentes entre las funciones que cumple la escritura en un momento determinado.

A la par de estos cambios en los enfoques tradicionales sobre la escritura, surge también el deseo de un cambio educativo, ya que hasta esos momentos los resultados obtenidos con la enseñanza tradicional de la escritura no habían sido los esperados. En este sentido, surgieron en Norteamérica investigaciones como las de Boyer (1983) y las de Goodlad (1984).

Las investigaciones que se llevaron a cabo en Norteamérica nos ofrecieron una nueva visión acerca del proceso de la escritura. Entre los estudios más resaltantes encontramos los realizados por Graves (1979-1983), quien revisó los estudios de casos relacionados con la escritura de los niños. Este autor señala trece puntos en el proceso de la escritura de estos informantes. El primer punto se refiere a la revisión que realizan los niños mientras escriben; el segundo punto trata sobre el efecto negativo que ejerce el cambio de escritura en estos jóvenes escritores. El tercer punto se refiere al hecho de que los alumnos más pequeños no revisan lo que escriben. El cuarto punto dice que la escritura de los principiantes es siempre "impresionista". En el quinto punto se señala que el deletreo que los niños inventan pasa por

etapas de desarrollo al igual que el desarrollo de ellos mismos. El punto sexto se refiere al hecho de que en primer grado los niños experimentan un equilibrio cuando su escritura y deletreo están retrasados para ellos. Así, los mensajes que ellos producen, en esta forma, no son revisados.

El punto siete apunta que los alumnos de 8 años de edad realizan revisiones si éstas tienen que ver con sus experiencias personales. En consecuencia, la escritura para ellos resulta más fácil si la misma tiene que ver con sus experiencias vividas, en cambio, se les dificulta si tienen que escribir sobre cualquier otro tema que no les atañe. En el punto ocho el autor se refiere a la revisión que se origina después de que los niños seleccionan sus propios temas. En el punto nueve se menciona que se observa una gran capacidad de revisión en alumnos que tienen la oportunidad de escuchar sus propios temas de escritura. El punto diez se refiere a los efectos positivos que produce en la etapa de revisión la discusión que surge entre los compañeros de clase acerca de sus escritos. El punto once trata de la importancia que tiene la interacción en el proceso de la escritura. El punto doce, señala que surge una visión nueva hacia las palabras cuando los niños pueden borrar o tachar algo que no les parece bien en sus escritos. Por último en el punto trece, el autor observa que los escritores más rápidos son capaces escribir más extensamente y de revisar sus escritos en unidades más extensas, en cambio, los escritores lentos no son capaces de hacer lo mismo.

Autores como K. Goodman e Y. Goodman (1983) se refieren a la importancia de relacionar el desarrollo del lenguaje con la función que éste cumple y la importancia de relacionar al individuo con sus aspectos socioculturales. En sus investigaciones, Y. Goodman (1985) nos describe tres principios en el desarrollo de la escritura: el funcional, el lingüístico (sintáctico y semántico) y el de relación. Ella nos dice que el garabateo que realizan los escritores principiantes es necesario para el desarrollo de la escritura y que el lenguaje oral o escrito son sistemas simbólicos. Los docentes necesitan observar y respetar lo que los niños conocen acerca del lenguaje escrito, para de esta manera poder facilitarles el proceso de la escritura en sus inicios. Y. Goodman (1980) nos ofrece una metáfora para referirse a las etapas tempranas de la lectoescritura (**literacy**). Ella habla de las raíces de la lectoescritura (**roots of literacy**). El desarrollo de la lectoescritura, al igual que el desarrollo natural del lenguaje, es un proceso natural. Esto quiere decir que el crecimiento surge espontáneamente en un medio ambiente que suministre el alimento necesario. Este caso es igual para todos los niños que crecen dentro de una sociedad alfabetizada. Cuando ellos entran a la escuela o a la instrucción formal, debido a ese deseo de darle sentido al mundo que los rodea, comienzan a desarrollar los conceptos acerca del lenguaje escrito y los propósitos que éste cumple. En esta forma, la "planta" de la alfabetización comienza a desarrollarse. Para algunos niños, todas las raíces, de las cuales nos habla la autora (p. 4), estarán presentes y servirán de sustento para el crecimiento de la "planta". Esas raíces las describe como: 1) el desarrollo del significado de la escritura en contextos situacionales; 2) el desarrollo del significado de la escritura en discurso interrelacionado; 3) el desarrollo de las funciones y las formas de la escritura; 4) el uso del lenguaje oral para hablar acerca del lenguaje escrito y 5) la toma de conciencia de lo metacognitivo y metalingüístico que posee el lenguaje escrito. En algunos casos estas raíces no

se desarrollan con la misma facilidad; es aquí entonces donde el hábil jardinero no destruye la planta simplemente porque ésta no se ha desarrollado en la forma deseada, sino que intenta suministrarle un medio ambiente mejorado para que esas raíces se puedan desarrollar plenamente.

Si hacemos la transferencia de la metáfora a la escuela se traduciría en que se debe aceptar todo el conocimiento que los niños traen consigo al aula, ya que eso sería una evidencia de su crecimiento hacia el mundo impreso. La misión del docente, entonces, sería determinar cuáles de las raíces están bien plantadas y crecen normalmente y, cuál es el alimento que trae el niño para contribuir a ese crecimiento, es decir, su conocimiento acerca de la escritura. Conociendo todo aquello que el alumno trae como experiencia en el campo de la lectoescritura, se podría entonces suministrarle aquellas experiencias de las cuales carece para que el desarrollo de su escritura se desenvuelva prósperamente.

Otra autora que ha realizado investigaciones importantes en este campo es L. McCormick Calkins (1986) quien, a partir de sus estudios, nos ofrece una serie de ideas para llevar a cabo en el aula cuando se quiera fomentar el deseo de escribir. En relación con estas investigaciones es importante destacar la necesidad que tienen los docentes de crear un ambiente apropiado para que surja la escritura y, además, que los docentes sepan observar este proceso de construcción de la lengua escrita como base fundamental para la efectividad de la escritura dentro del aula.

Según Milz (1982), las otras tres formas del lenguaje –escuchar, hablar y leer– contribuyen definitivamente con el proceso de la escritura. Se sabe que los niños están constantemente aplicando el conocimiento que ellos tienen acerca del lenguaje y siempre tienen buenas razones para hacer lo que hacen con el lenguaje. Por eso es tan importante observar el progreso que realizan los alumnos en sus escritos ya que a partir de allí podremos garantizar la efectividad de su escritura en el futuro.

Sulzbi y otro (1985), nos dicen que los patrones de desarrollo de la escritura de los niños son muy diferentes de lo que se conoce tradicionalmente como “apresto”, ya que los niños van de una ortografía no convencional a la convencional y utilizan diferentes momentos de desarrollo. Estos autores aseguran que “la lectura y la escritura no se separan durante el proceso de aprendizaje del niño, y tampoco se desarrollan en secuencia, sino que los dos procesos (lectoescritura) se apoyan mutuamente y están íntimamente relacionados con el lenguaje oral”.

Por otra parte, Smith (1983) nos dice que solamente a través de la lectura los escritores aprenderán todo lo intangible que ellos conocen. En realidad, aprendemos a escribir sin darnos cuenta de que estamos aprendiendo. Es ciertamente una necesidad el aprender a escribir a partir de todo aquello que leemos. Se considera que quien llega a ser un escritor competente utiliza su condición de autor de la misma forma, inclusive los pequeños que todavía no son capaces de escribir una sola palabra. Se debe escribir como un escritor, para poder aprender cómo escribe un escritor. Parece no existir otra forma de adquirir todas las complejidades que implica el

llegar a ser un buen escritor. De aquí que para aprender a escribir tengamos que leer como escritores. Este requerimiento no parece interferir con la comprensión; de hecho, lo que hace es fomentar la comprensión ya que nos estaremos basando en nuestras propias predicciones (Smith, 1983).

La mejor manera de promover la escritura es a partir de la propia iniciativa del niño, ya que así estaremos permitiendo que la escritura se dé como una actividad natural en el aula. Para que los alumnos lleguen a ser escritores deben verse a sí mismos como tales.

Otras autoras que han realizado amplios estudios en el campo de la escritura son Ferreiro y Teberosky (1982). Ellas intentaron descubrir las formas iniciales del conocimiento del lenguaje escrito y los procesos de conceptualización que los acompañaban. Su pregunta central se basaba en determinar cómo los niños llegan a ser lectores en el sentido psicogenético antes de que sean lectores en la forma convencional. Además estudiaron el problema que comprende la naturaleza del lenguaje escrito como objeto de conocimiento. Sus hallazgos ameritan un cambio en el rumbo de la práctica educativa en el campo de la alfabetización. El lenguaje escrito tiene una serie de propiedades observables a través de la interacción del niño con sus escritos, siendo las capacidades cognitivas y lingüísticas del niño los únicos intermediarios. La hipótesis que se plantean estas autoras apoyan un proceso necesario de reflexión acerca del lenguaje para poder alcanzar el sistema de la escritura, pero al mismo tiempo, el propio sistema de escritura permite nuevos procesos de reflexión que no se darían sin éste.

Las investigaciones previamente relatadas demuestran que la escritura tiene un papel muy importante en el desarrollo del pensamiento de alta jerarquía y de las capacidades de razonamiento. En la vida moderna que nos toca vivir, la escritura es cada vez más necesaria para demostrar el conocimiento, repensar ideas, para la adquisición de nuevos aprendizajes y para la verdadera comunicación entre los miembros de una comunidad determinada.

Vemos, entonces, que el aprendizaje de la escritura se fundamenta en el uso, la naturaleza y la adquisición de ésta. El uso de la escritura va a variar en relación con sus propiedades cognitivas y lingüísticas y no se puede hablar de "escritura" si no tomamos en cuenta su uso, su forma y su condición como tal.

Implicaciones metodológicas de la escritura

En realidad, si queremos ser docentes eficientes en la enseñanza de la escritura debemos olvidarnos de que se trata de una habilidad más dentro de las cuatro modalidades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir). En vez de tratar de enseñar la escritura como una simple habilidad, se trata de entenderla como una actividad social y de aceptar su aprendizaje como un proceso cultural dentro de la vida social de una determinada comunidad, la escuela o el lugar de trabajo (Vygotsky, 1978).

Puesto que en el aula las funciones de la escritura pueden variar en gran escala, los docentes deben facilitar y crear un ambiente en donde se realicen verdaderas actividades de escritura, permitiendo de esta manera que se produzcan una serie de eventos escritos que sean funcionales y que los alumnos puedan usarlos para fines específicos de su interés.

En las aulas que funcionan de acuerdo con la teoría del lenguaje integral, los docentes trabajan con sus alumnos en colaboración mutua para la producción de cuentos, poesías, cartas o cualquier otra forma necesaria (Cazden, Michaels y Tabors, 1985). Otra modalidad de escritura es la elaboración de diarios en forma de diálogos en donde los docentes responden a las proposiciones de los alumnos. Estas respuestas sirven como modelo y apoyo para estos escritores, a la vez que les permite escribir para una audiencia determinada, que en este caso sería el maestro. Algunas investigaciones realizadas entre alumnos de 6º grado (Cazden y otros, 1985), demostraron la efectividad de este procedimiento, ya que los alumnos escribían más, sus escritos eran más elaborados y además muy significativos. Sobre este punto en particular deben señalarse los trabajos de Newman, Griffin y Cole (1984) y de Vygotsky (1978).

Aplicabilidad del lenguaje integral

Ya que se ha discutido ampliamente la teoría que sustenta al lenguaje integral consideramos importante sugerir algunas ideas que se podrían utilizar para lograr el éxito en la tarea docente en aulas integrales. Algunos docentes se preguntarán: ¿qué puedo hacer yo si el programa que me impone el Ministerio de Educación de mi país me crea limitaciones en mi actividad creativa como docente?

Los planteamientos que hemos discutido previamente quizás abren una ventana hacia la efectividad docente. Es necesario partir de una clara definición de lo que son los procesos de lectoescritura. Una vez convencidos de nuestra teoría entonces llegaremos a poner en práctica todo aquello en lo cual creemos. Debemos crear un ambiente similar al que encuentran los alumnos en sus hogares en donde el lenguaje se usa en forma espontánea y natural. Los alumnos deberán tener la oportunidad de hablar acerca de cualquier tópico que consideren de interés. Los estudiantes necesitarán descubrir el significado por medio de actividades que se acerquen lo más posible a situaciones de la vida real, tales como ir de compras al supermercado, al abasto, a la bodega, al almacén, vestirse, y preparar alimentos, entre otras.

Como docentes integradores debemos reconocer las necesidades de nuestros alumnos y facilitarles la manera de poder expresar esas necesidades. Una manera de promover la lectoescritura es mediante la selección de tópicos por parte de los alumnos, una vez que ellos han escogido ese tópico, el mismo puede extenderse a otras áreas curriculares por ejemplo ciencias, estudios sociales, matemáticas, historia, geografía, entre otras.

Es recomendable que los alumnos lean y escriban todos los días, para ello el maestro debe tener en el aula una variedad de materiales impresos, tales como revistas, periódicos, libros de cuentos, suplementos con

comiquitas, etc., ya que la disponibilidad de los materiales será un factor muy importante. Para cumplir actividades que permitan la aplicación del lenguaje integral dentro de esquemas impuestos por normas educativas preestablecidas en algunos países latinoamericanos, me permito sugerir las siguientes ideas integradoras.

Sugerencias didácticas

Se puede comenzar con la lectura de un cuento que haya sido seleccionado por los alumnos, mediante la negociación de tal elección. El maestro puede efectuar la lectura en voz alta. En caso de que sea el cuento muy largo, puede leerse un día los dos primeros capítulos y continuar los días siguientes. Se toma el concepto más importante que se desarrolla en esa lectura en particular y se permite que los alumnos predigan las formas lingüísticas relacionadas con tal concepto. Una vez que se finaliza con la lectura del cuento, se discuten las predicciones que los alumnos han hecho. Se puede también recurrir al mapa semántico, que consiste en extraer todo aquello que tiene relación desde el punto de vista semántico, a partir de un concepto dado. Para mayor información sobre el mapa semántico recomiendo, la lectura de los trabajos de Heimlich y Pittelman (1986). Una vez presentados los mapas semánticos, éstos pueden relacionarse con otros cuentos que se hayan leído. Si se han leído varios cuentos en la clase, pueden compararse los personajes, el tema, los eventos, las resoluciones y hasta la forma como han finalizado cada uno de ellos. Luego se puede pedir a los alumnos que escriban un cuento en relación con lo leído. El docente puede comenzar el desarrollo del argumento del cuento pero debe enriquecerlo con las sugerencias de los alumnos. Esto sirve como ejemplo de cómo realizar la actividad. Algunos alumnos no tienen tanta experiencia en la lectura de cuentos y necesitan un impulso que les permita ir adelante por sus propios medios.

Integración de las áreas curriculares

Si el tema tratado en la lectura previamente realizada estaba relacionado, por ejemplo, con la vida en una finca y la situación del campo, el tema puede relacionarse con otra actividad que tenga que ver con la vida en un lugar determinado, estado, país, etc. De aquí podemos enlazar con lo tratado en estudios sociales, inclusive se pueden releer partes del libro en donde se trate este punto, para que los alumnos obtengan más información que les permita hacer las conexiones necesarias.

Se puede trabajar también con libros de "contenido", que versen sobre temas que se estudian en otras áreas curriculares, por ejemplo, ciencias de la naturaleza, higiene, matemáticas. Esta actividad puede llevarse a cabo con efectividad si agrupamos los alumnos en pares o en grupos de tres o menos. Como sabemos que la lectoescritura permite encontrar sentido a lo que ya conocemos, entonces, si colocamos la información que se obtiene del libro seleccionado, la misma servirá para el enlace que se requiere entre las distintas áreas curriculares. Este proceso se facilita en gran parte porque los conocimientos previos que se traen al proceso de lectoescritura estarán facilitando la integración de la información nueva.

Las ilustraciones que aparecen en un texto leído pueden servir para comenzar un proceso de comparación entre los distintos dibujantes que han ilustrado los libros. Los colores, las figuras humanas, el sexo de las figuras que más se repiten, la forma en que se estereotipa a algunos personajes, las condiciones sociales que reflejan la manera de vestir o de presentar a los personajes en una nueva representación gráfica determinada, etc. Al comparar los alumnos estarán notando también las semejanzas y las diferencias entre unos y otros artistas, lo cual les permitirá empezar a delimitar sus propios gustos estéticos. De aquí resulta que algunos alumnos querrán imitar los dibujos de un determinado artista o diagramador, identificándose con formas específicas dentro de esta modalidad artística.

Para enlazar la actividad previa, se puede pedir a los alumnos que escriban cartas para enviarlas a aquellos escritores o artistas que consideren importantes. En esas cartas pueden mencionarse algunos aspectos de la obra que fueron relevantes para ellos, que fueron de su agrado, e igualmente, los que fueron de poco interés o sin sentido. Las cartas que se envían serán las que los alumnos consideren que deban remitirse, para ello se debe tener en el salón de clases sobres con estampillas para que sean los propios alumnos quienes preparen la correspondencia y luego puedan llevarla ellos mismos al correo. Si los alumnos son muy pequeños, el docente puede organizar como actividad extramuros, un viaje al correo para depositar las cartas y visitar las oficinas postales, de manera que esa experiencia se aproveche al máximo. También se puede dar el caso que los alumnos quieran enviar una carta colectiva, si así es el deseo, el docente puede enviarla directamente. Todo va a depender de la decisión que tome el grupo.

La evaluación dentro de esta concepción teórica

Uno de los procedimientos para evaluar la lectoescritura de los alumnos es indicar, desde el comienzo del año escolar, cuál será la modalidad que debe seguirse. Primero los alumnos pueden discutir con su compañero los tópicos acerca de los cuales desean escribir. Los alumnos escribirán sus borradores en lápiz. Cada alumno leerá en voz alta lo que escribe para que sus compañeros ofrezcan sugerencias para ampliar su escritura. El docente puede explicar a toda la clase en qué consiste el proceso de revisión de la escritura; de esta manera, se asegurará que todos comprendan en qué consiste el proceso de crear un escrito y que se pasa por varias etapas en las cuales es necesario borrar, tachar, revisar para poder llegar al producto acabado que deseamos presentar. Los alumnos pueden efectuar el proceso de revisión utilizando lápices de colores o papeles de colores. Por último los alumnos escribirán la versión final de su creación escrita. A lo largo de todas estas etapas el docente hará las observaciones pertinentes, tomando en cuenta y llevando un registro de todo aquello que resulte interesante sobre las intervenciones de los alumnos. Se le coloca un título a esta información que se ha recolectado y se archiva en la carpeta de cada alumno, de tal manera que se puedan hacer las comparaciones necesarias a lo largo del año escolar. Esta misma recomendación debe aplicarse al final del año escolar con la finalidad de tener una visión global del progreso en la escritura de cada alumno. Esta manera realista y ajustada a la verdad permite colocar una puntuación individual al final del curso.

Lamentablemente, no es posible extenderme más en el tema aquí tratado, debido a las restricciones de espacio, pero sí deseo invitar a todos los colegas que están interesados en este tópico a seguir compartiendo las experiencias docentes que nos permitan obtener el éxito en nuestra tarea educativa, ya que hemos aceptado la **teoría del lenguaje integral** para llevarla a la práctica en nuestra responsabilidad como educadoras.

Referencias bibliográficas

- Boyer, E. (1983) **High School. A Report on secondary, education in America.** New York: Harper y Row.
- Cazden, C. y P. Tabors (1985) Spontaneous repairs in sharing time narratives: The insertion of metalinguistic awareness, speech event and narrative style. En S. W. Freeman (ed.) **The acquisition of written language: Response and revision.** Norwood, NJ: Ablex.
- Dewey, John (1978) How we think. En **John Dewey. The Middle Works, 1899-1924.** Ed. por J. A. Boydston. Vol. 6, 1910-1911. Carbondale, Southern Illinois: University Press.
- Dewey, John y A. Bentley (1949) **Knowing and the known.** Boston: Beacon.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1982) **Literacy before schooling.** Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodlad, J. I. (1984) **A place called school.** New York: McGraw Hill.
- Goodman, K. (1986) **What's whole in whole language?** Richmond Hill, Ontario: Scholastic TAB (distribuido en U.S.A. por Heinemann).
- Goodman, K. e Y. Goodman (1983) Reading and writing relationships: Pragmatic functions. **Language Arts**, 5, mayo, p.p. 590-599.
- Goodman, K., Y. Goodman y W. Hood (1989) **The Whole Language evaluation book.** Portsmouth, NH. Heinemann Educational Books.
- Goodman, Y. (1985) Developing writing in a literacy society. **Educational Horizons**, 64 (1), febrero.
- Goodman, Y. (1980) The roots of literacy. En M. P. Douglas (ed.) **Reading: a humanizing experience.** Claremont: Graduate School.
- Goodman K., E. B. Smith, R. Meredith, e Y. Goodman (1987) **Language and thinking in school: A Whole Language curriculum.** New York: Richard O. Owen. 30 edición.
- Graves, D. (1979) Research up to date. What children show us about revision. **Language Arts**. 5 (3), marzo, p.p. 312-319.
- Graves, D. (1982) **Writing: Teachers and Children at Work.** Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harste, J., V. Woodward, y C. Burke (1984) **Language stories and literacy lessons.** Heinemann Educational Books: Portsmouth p.p. 285.
- Heimlich, J. E. y S. Pitterman (1986) **Semantic Mapping: Classroom applications.** Newark: International Reading Association.
- Inhelder, B. (1979) Memoria e inteligencia en el niño. En J. Delval (comp.) **Lecturas de psicología del niño: El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente.** Madrid: Alianza Editorial.
- McCormick Calkins, L. (1986) How reading can inspire writing. **Learning.** Enero, p.p. 68-72.
- McCormick Calkins, L. (1986) **The art of teaching writing.** London: Heinemann Educational Books.
- Milz, V. E. (1982) Young children write: The beginning. **Language and literacy program.** University of Arizona. Febrero (2).

- Newman, D., P. Griffin y M. Cole (1984) Social constraints in laboratory and classroom. En B. Rogoff y K. Lave (eds.) **Everyday cognition: Its development in social context**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1941) **Le développement des quantités chez l'enfant. Conservation e Atomisme**. Neuchatel et Niestlè 2a ed. aumentada, con el título: **Le développment at quantités psyques chez l'enfant. Conservation et atomisme**, 1962. Trad. de Genoveva Sastre: **El desarrollo de las cantidades en el niño**. Barcelona: Nova Terra, 1971.
- Piaget, J. y B. Inhelder (1969) **The psychology of the child**. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1977) **The development of thought equilibration of cognitive structure**. New York: Viking.
- Sinclair-De-Zwart, H. (1969) Psicolingüística evolutiva. En Juan Delval. **Lecturas de psicología del niño. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente**. Madrid: Alianza Editorial.
- Smith, F. (1983) Reading like a writer. **Language Arts**, 60 (5), mayo.
- Smith, F. (1988) **Joining the literacy club**. Portsmouth: Heinemann Educational Books, Inc.
- Sulzbi, E. y T. H. William (1985) Writing development in early childhood. **Educational Horizons**, otoño, p.p. 8-12.
- Vygotsky, L. (1978) **Mind in society**. M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.) Cambridge: Harvard University Press.
- Weaver, O. (1988) **Reading process and practice: From Socio-Psycholingüistics to Whole Language**. Porstmouth, NH: Heinemann Educational Books, Inc.

Este trabajo sirvió de base a un taller realizado por su autora durante el Segundo Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, que se celebrara en Buenos Aires, del 4 al 7 de julio de 1989.