

¿Qué es alfabetización?

VOCABULARIO DE LECTURA Y ESCRITURA¹

Lenguaje integral

En los últimos años, ningún movimiento educativo ha suscitado tanto interés, actividad y controversia como el del lenguaje integral. El movimiento ha tenido gran impacto en el modo en que la comunidad educativa concibe la enseñanza de la lectura y habla de ella.

El lenguaje integral es tanto un movimiento profesional como una perspectiva teórica. Representa a un conjunto de creencias aplicadas que rigen el aprendizaje y la enseñanza, el desarrollo del lenguaje, el currículo y la sociedad. Históricamente, el lenguaje integral puede interpretarse como parte de la larga tradición progresista en educación que refleja la preocupación y el descontento frente a las prácticas preponderantes. Los docentes partidarios del lenguaje integral han recibido influencias de teóricos tales como Lev Vigotsky, Louise Rosenblatt, Kenneth Goodman y Frank Smith, entre otros. Utilizan todo lo investigado sobre el lenguaje, incluidos los estudios sobre el proceso de la escritura, la sociolingüística, la psicolingüística, y la alfabetización emergente. Pero, aunque son muchas las disciplinas y teorías que influyeron en el lenguaje integral, sus defensores señalan de inmediato que no es sinónimo de ninguna de ellas. En todo caso, es un marco único y en desarrollo, poco común en los movimientos educativos, porque la gran mayoría de sus impulsores son los propios docentes de aula.

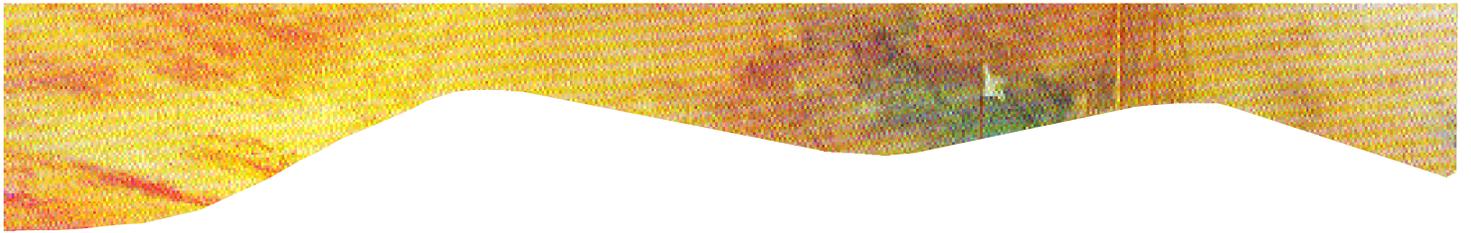
Inquietudes y controversias

Las cuestiones relacionadas con los aspectos fónicos y la enseñanza de las distintas destrezas provocan las polémicas más controversiales sobre el lenguaje integral. Dado que quienes

apoyan este movimiento creen que todos los sistemas del lenguaje están interrelacionados, los docentes que lo siguen evitan segmentar el lenguaje en la partes que lo componen para la enseñanza de una destreza específica. Se destaca el uso de estrategias didácticas dentro de contextos significativos. El aspecto fónico se enseña a través de la escritura, focalizando los patrones lingüísticos en la lectura solo en la medida en que los alumnos lo necesiten. La ortografía inventada es considerada la mejor demostración del desarrollo de las relaciones fónicas. La evaluación se centra en demostraciones auténticas del trabajo que realiza cada alumno.

Los críticos del lenguaje integral optarían por un abordaje más sistemático y jerárquico de los aspectos fónicos, dado que sostienen que la enseñanza de las relaciones sonido-símbolo es esencial en el aprendizaje de la lectura. Algunos expresan su preocupación con respecto a que la ortografía inventada propicia malos hábitos y refuerza comportamientos incorrectos. Si bien existe entre todos los educadores un interés creciente por los enfoques más auténticos de evaluación, los puntajes de las pruebas estandarizadas siguen siendo el indicador principal del éxito de la alfabetización y el factor determinante para decidir la promoción del alumno y su nivel. Por lo tanto, muchos maestros son reticentes a adoptar enfoques integradores y expresan que no pueden enseñar de un modo y evaluar de otro.

La aplicabilidad del lenguaje integral a los grados superiores es otra fuente de preocupación. Si bien quienes apoyan esta teoría la recomiendan para todos los niveles, su uso se concentra fundamentalmente en los grados inferiores. Y no sorprende. La mayoría de los docentes de educación inicial y de primaria tienen conocimientos



sobre la evolución y el crecimiento del niño. Es por eso que los principios y las prácticas relacionados con el lenguaje integral les resultan más “naturales”. En los grados superiores, donde los maestros se centran más en el contenido curricular, la teoría del lenguaje integral –con su fusión de proceso y producto– puede parecer demasiado indirecta e ineficaz. Aun quienes están más dispuestos a aceptar que aprender la definición de “adjetivo” y adquirir la habilidad de identificarlo en una oración no se relaciona directamente con la capacidad de escribir un párrafo descriptivo, pueden de todos modos preferir que sus alumnos memoricen definiciones e identifiquen las partes del discurso, porque se trata de cuestiones más fáciles de enseñar, aprender y evaluar.

El futuro del lenguaje integral

Se ha dicho que el lenguaje integral es para todos los niños, pero no para todos los docentes. Es probable que sea así, pues la teoría del lenguaje integral está estrechamente vinculada con el modo en que los niños aprenden su primera lengua; esto lo entiende quien ha dedicado tiempo al estudio de la teoría. A diferencia de un padre, que normalmente trata con un solo niño, los docentes se encuentran en aulas con al menos 30 alumnos, cada uno con necesidades y capacidades diferentes. Entonces, cuando los maestros se preguntan cómo un solo docente puede aplicar los principios del lenguaje integral con tanta diversidad, se les puede responder que ya lo están haciendo. Contrariamente, hay muchos otros que nunca serán capaces ni desearán hacerlo por divergencias filosóficas. La cuestión de la capacidad no tiene, probablemente, tanto que ver con la inteligencia o la motivación, sino con el enorme desarrollo profesional requerido para hacer los cambios importantes que se le pide al docente interesado en adoptar la teoría del lenguaje integral. Muchos distritos escolares subestiman el tiempo y esfuerzo necesarios para lograr un cambio significativo. Al analizar los planes para capacitar a los docentes, un director escolar muy entusiasta una vez me dijo “Bueno, el año pasado aplicamos

el lenguaje integral. ¿Qué sugiere que hagamos ahora?”

Creo que los efectos positivos del movimiento del lenguaje integral son tanto profundos como duraderos. A la vez, la controversia y la confusión que rodean a esta teoría, también, y perdurarán de modo exasperante. Irónicamente, la influencia del lenguaje integral se hace evidente, cada vez más, bajo términos menos controvertidos, como *lectura basada en la literatura o las artes del lenguaje integradas*. Finalmente, el impacto y el futuro del lenguaje integral dependerán del compromiso de la comunidad educativa de ir más allá de los rótulos y de examinar con atención esta teoría y su práctica.

Dorothy S. Strickland

Respuesta del lector

La teoría de la respuesta del lector sostiene que el lector y el texto literario deben realizar una *transacción*. Esta interacción entre lector y texto es un acto creativo. Según Rosenblatt (1983), la lectura resulta así un “arte interpretativo”, una transacción única y “jamás repetida”. Esto implica enfatizar la subjetividad de cada lector, si bien es cierto que con verificación.

Este enfoque sugiere su aplicación inmediata, aunque los teóricos puedan no estar de acuerdo en considerarlo “modelo” o “perspectiva”. Primero, debe alentarse al lector a involucrarse con la obra literaria, a “vivenciar” la lectura, vivirla en plenitud sin un propósito futuro en mente. Esta es una etapa de *evocación*, que los lectores ávidos reconocen inmediatamente. Segundo, el lector amplía la transacción, examinando *alternativas* basadas en otros puntos de vista sugeridos por el texto, por otros lectores y por comparación con otras obras. Tercero, el lector considera aplicar la experiencia a su propia vida: ¿Cuál es el efecto último de la transacción? Una etapa de *pensamiento reflexivo* y de *evaluación*. La tarea docente, entonces, es alentar y guiar a los alumnos para que sigan el modelo sin imponer una interpretación o una respuesta tipo.



Existe un contraste entre el enfoque transaccional y la práctica común. En la práctica común, la evocación a menudo se ve suplantada por preguntas con una sola respuesta correcta y por actividades basadas en el texto y armadas por alguien que no es el lector. Los elementos literarios y los factores de comprensión preceden a la búsqueda de respuestas alternativas. Cuando preguntamos “a qué tema hace referencia el autor” estamos bloqueando el pensamiento reflexivo que llevaría a un significado personal en la transacción. Para señalar este contraste, Rosenblatt (1978) describió dos posturas del lector, la estética y la eferente; una denota la evocación “vivenciada” y el pensamiento reflexivo del lector desprovisto de otra finalidad; la otra denota el “traslado” de información para que sea usada con algún propósito definido. Ambas posturas son deseables, dependiendo de las circunstancias. Ambas constituyen un continuo. Por ejemplo, un lector puede vivenciar en la lectura la casa soñada, o el barco que desearía poseer algún día, mientras que a la vez este mismo lector observa eferentemente sus detalles con la idea de construir o de comprar de modo inteligente. Pero Rosenblatt y otros aseveran que en la educación se descuida la postura estética. La lectura con fines eferentes establecidos, la enseñanza eferente y la evaluación eferente la han desplazado. En los últimos años, se ha hecho un esfuerzo deliberado por equilibrar ambas posturas.

¿Con qué resultados? Gran parte de la teoría se dirige a la enseñanza secundaria y a los adultos jóvenes; sin embargo, los estudios etnográficos y otros estudios incluyen, también, a niños de menor edad. Estos estudios revelan lo que algunos teóricos parecen poco propensos a creer: dadas las condiciones apropiadas, los niños de la escuela primaria pueden responder a la lectura de acuerdo con el modelo transaccional. Las condiciones adecuadas incluyen un esfuerzo consciente por incorporar la postura estética a la enseñanza (Zarillo, 1991), la selección de textos basada en temas que permitan a los lectores comparar fácilmente una transacción con otra, como así también las innumerables modalidades que nutren la lectura voluntaria. Los programas de lectura centrados en li-

teratura que cuentan con estos atributos están hoy mejor documentados que en el pasado. ¿Podremos lograr, finalmente, un estudio longitudinal que establezca un vínculo entre la teoría transaccional y la lectura experta durante el resto de la vida?

Por ahora, la teoría de la respuesta del lector debe ocuparse de otras cuestiones e inquietudes. Probst (1991) señala que “los patrones de respuesta maduran dentro de un contexto cultural que refuerza algunos y, a la vez, desalienta otros”; Purves (1993), en cambio, sostiene que la “literatura escolar” debe tomar en cuenta un espectro más amplio que el que la teoría de la respuesta ofrece. ¿Cómo alentar la respuesta individualista poniendo de manifiesto concomitantemente el contexto cultural? ¿Cómo insertar la teoría de la respuesta en el ámbito escolar sin pecar de artificialidad? ¿Cómo gestar la conciencia individual en lugar del pensamiento grupal a medida que implementamos el modelo o los derivados de este? Estas cuestiones aún no han sido resueltas.

Sam Leaton Sebesta

Nota

1. Presentamos, en estas páginas, una selección de definiciones y ensayos del **Diccionario de Alfabetización**, Asociación Internacional de Lectura, 1999, editada por Richard E. Hodges, traducida para **Lectura y Vida** por Graciela Mestroni y revisada por Paola Cipriano.

Bibliografía

- Rosenblatt, L. M. (1978). **The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Zarrillo, J. (1991). Theory becomes practice: Aesthetic teaching with literature. **The New Advocate**, 4, 221-234.
- Purves, A.C. (1993). Toward a reevaluation of reader response and school literature. **Language Arts**, 70, 348-361.
- Probst, R.E. (1991). Response to literature. En J. Flood, J.M. Jensen y J. Squire (eds.). **Handbook of Research in Teaching the English Language Arts**. Nueva York: Macmillan.

NOVEDADNOVEDADNOVEDAD

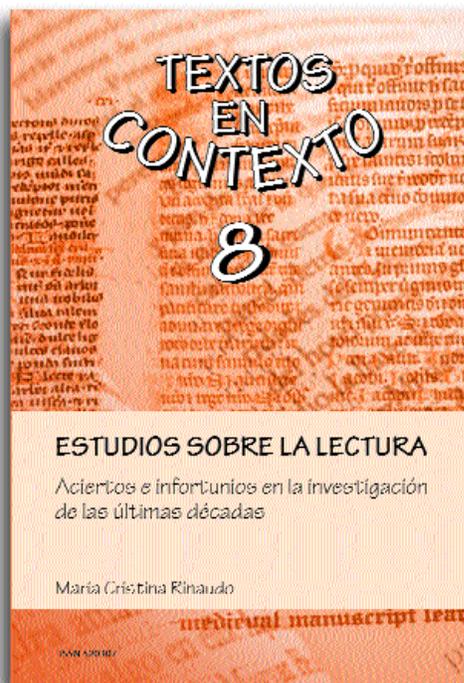
Estudios sobre la lectura

Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas

María Cristina Rinaudo



- El campo de la investigación en lectura: rasgos de una identidad compleja
- ¿Qué aprendimos en las dos últimas décadas?
- Disciplinas que apoyan la investigación en lectura
- Los temas de la investigación en lectura
- Métodos de investigación legitimados
- Aportes para el estudio de las estrategias de aprendizaje
- Nuevas metas de la investigación en lectura



PEDIDOS

**Redacción de LECTURA Y VIDA - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar**