

"Erase una vez en un lejano país"



La práctica del lenguaje integrado, donde motivación y comprensión van unidas

José Jerónimo Anula



Rx

La motivación suele ser, muchas veces, la cenicienta de quienes se acercan a las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Es realmente algo muy importante, pero casi no se la tiene en cuenta. En este trabajo se apunta la idea de que sólo cuando lo que se aprende sea realmente significativo, la enseñanza será motivadora. Pero, ¿cuáles son realmente los recursos que utilizan los profesores que han adoptado la perspectiva del lenguaje integrado para facilitar la comprensión de sus alumnos?, ¿cuál es el papel que corresponde al profesor y a los compañeros?, ¿Cómo establecer relaciones entre lo nuevo y lo que ya se conoce? Estas y otras cuestiones son las que están en el punto de partida de estas reflexiones.

INTRODUCCION

No cabe duda de que el ámbito escolar desempeña un papel decisivo en la vida del alumno, ya que además de ocupar una parte temporalmente relevante de su vida, las actividades que en él se realizan están inmersas en un marco de normas y relaciones interpersonales que va a marcar inevitablemente su desarrollo social y afectivo. Sin embargo, aunque las prácticas educativas estructuran dramáticamente las actividades cotidianas de niños y jóvenes, no son por sí mismas prácticas relevantes para el alumno. Desde sus primeros años escolares, con frecuencia el niño es el testigo y protagonista de una historia en la que unas personas con unos materiales intentan introducir en él unas ideas y contenidos extraños, que en algunos casos entiende, para que los reproduzca de forma cuasi-idéntica a como le fueron expuestos.

En el aula, el profesor se encuentra invariablemente con los mismos problemas: los niños se olvidan casi de inmediato de los contenidos previamente transmitidos. No logran generalizar o transferir lo que aprenden a otras situaciones. No hay conexión entre el saber cotidiano que el niño domina y el que se inculca en la escuela, por lo tanto, poco de lo que se enseña queda realmente afianzado. Muchas prácti-

cas educativas no conectan con los intereses de los aprendices, ni con lo que ellos consideran útil, por lo tanto éstas se convierten en actividades irremediamente fatigosas para los niños. Quizá todos estos problemas tiendan a darse en bloque porque motivación y comprensión parecen ser, especialmente en los más pequeños, un todo que no puede ser seccionado. Revisando la ya amplia bibliografía sobre experiencias educativas llevadas a cabo bajo la filosofía del lenguaje integrado, podríamos ver cómo las experiencias educativas relacionadas comparten un patrón similar en el que motivación y comprensión están unificadas. A lo largo del artículo aparecerán algunas de las guías que nos pueden encaminar a lograr esa integración.

Particularmente sensible a este problema, surgió y se ha extendido en EE.UU., Canadá y Nueva Zelanda el movimiento conocido como «Lenguaje integrado». Su objetivo principal es conseguir que el niño genere en el contexto del aula, y a través de una serie de actividades y materiales adaptados a sus necesidades, un aprendizaje natural y significativo. Y el medio que proponen para lograrlo es integrar las ventajas del aprendizaje que desarrolla espontáneamente el niño en entornos extraeducativos con las actividades educativas en el aula.

El objetivo de este artículo es hacer una introducción a la práctica del lenguaje integrado, para desde ésta replantear algunos problemas y reflexiones, así como proporcionar guías y estrategias que puedan ser útiles para el logro de algunas de las metas del educador. Se comenzará con una introducción a las condiciones generales que, desde la filosofía del lenguaje integrado, son consideradas el contexto de un aprendizaje significativo. A continuación nos acercaremos a la concepción del profesor como un constructor activo de ese contexto de aprendizaje y a la controversia que se plantea en el lenguaje integrado respecto al papel que éste pueda jugar en el proceso de aprendizaje. La segunda parte del artículo comenzará planteando el valor educativo de la interacción, y cómo ésta se fomenta y conduce desde este enfoque educativo, para posteriormente presentarla, desde la visión del niño como un comunicador nato, como el mecanismo vinculador entre motivación y comprensión.

CONDICIONES SUBYACENTES A UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Para llevar a cabo la práctica del lenguaje integrado, entre los autores y maestros situados en esta perspectiva, han sido ampliamente aceptadas, y enriquecidas con aplicaciones instruccionales específicas, las siete condiciones que Cambourne (1988) propone para un aprendizaje holístico de la lecto-escritura. A continuación, haciendo un recorrido explicativo por las siete condiciones de Cambourne, nos acercaremos a algunas directrices que nos pueden ayudar a favorecer un contexto de aprendizaje significativo en el aula.

Inmersión, generar un entorno favorecedor

Se trata de crear en la clase un ambiente experiencial rico y significativo que se adapte a los intereses y realidades particulares de los niños. Señales, rótulos, carteles, libros comerciales, periódicos, revistas, libros hechos por los propios niños, materiales elaborados por el profesor son aportaciones *materiales* encaminadas a conseguir este objetivo. También lo son *actividades* como la lectura en voz alta de historias de interés, utilizar como material de lectura y escritura historias descritas por los propios alumnos, entre otras.

Demostración, modelar y dirigir la atención

En lenguaje integrado se ve al maestro y a los compañeros de clase como importantes *modelos de aprendizaje*. Esto se consigue con prácticas como las lecturas compartidas de un libro, poemas o cartas. A través de estas actividades *se atrae la atención* de los estudiantes hacia diferentes aspectos que han de aprender del lenguaje (la dirección en que se lee y se escribe, la diferencia entre letras y palabras, cómo se utilizan y ordenan las palabras, etc.). La clave está en *hacer predecibles* a los niños estos conceptos o contenidos mediante la repetición de determinadas actividades y la aproximación desde diferentes vías al mismo contenido o tema que se pretende que aprendan. Se advierte que estas demostraciones no deberían interferir con el significado de la historia ni con el disfrute de los niños con ella.

Expectación, expectativa de éxito y motivación

Fijándose en lo que *los niños pueden hacer* más que en lo que no pueden, se empieza a crearles la convicción de que son muy capaces de aprender a leer y escribir aunque les parezca algo difícil. El logro de esta condición exige, en primer lugar, cambiar las *expectativas de los profesores*, quienes deben ver que los errores son también parte del proceso de aprendizaje. Es importante que seamos conscientes de que los errores que cometen nuestros aprendices son nuestra mejor fuente de información no sólo de lo que necesita el niño, sino, tomando los errores como el uso de destrezas de forma desencaminada a los objetivos que se persiguen, también de lo que nuestro alumno puede hacer. Por lo tanto, las acciones erróneas no deben ser desperdiciadas, porque podemos aprovechar lo que nos ofrecen para reconducir la actividad del niño al logro. Desde esta perspectiva, los profesores no serían sólo transmisores de conocimientos, sino también de expectativas y motivaciones.

Responsabilidad, dirigir su propio aprendizaje

Desde la perspectiva del lenguaje integrado se insiste en que un factor limitador del logro de los estudiantes es el sentimiento de que, por circunstancias ajenas a ellos mismos, su esfuerzo no siempre se ve recompensado. Basándose en que los niños que están aprendiendo a hablar toman un papel activo en la adquisición de vocabulario y destrezas, se pretende que los escolares también asuman la responsabilidad de dirigir su propio aprendizaje. *El profesor*, al igual que hacen los padres con sus hijos cuando éstos están aprendiendo a hablar, *responde a lo que el escolar está haciendo o demanda en lugar de dirigir formalmente su aprendizaje*. En relación a esto, se hacen recomendaciones como no explicar el «cómo» hasta que el niño no lo haya intentado primero o promover *la ayuda entre pares* acudiendo a los compañeros antes de preguntar al profesor, ya que, explicando a otros, el aprendizaje se hace más efectivo. Para conseguir la implicación del niño, el profesor planea un menú de actividades educativas de las que los alumnos pueden seleccionar lo que quieren hacer. Esta libertad de elección da a los niños la sensación de que ellos son *dueños de su propio proceso de aprendizaje*.

Esta propuesta lleva consigo la idea de que los conceptos, reglas y principios que tradicionalmente se han expuesto en la forma final en que supuestamente el aprendiz tendría que asimilarlos, deben además ser generados por ellos mismos. La enseñanza directa pierde su papel preponderante y sólo será efectiva en la medida en

que deje a los estudiantes generar por sí mismos el significado de lo que están aprendiendo.

Aproximación, acercamientos sucesivos

Cuando se acepta el enfoque del lenguaje integrado los alumnos empiezan a aprender por aproximaciones que ellos mismos realizan a la lectura, la escritura o cualquier otro contenido. Pero al tomar ellos la iniciativa, se ven forzados a adivinar, inventar o hacer conjeturas que les exponen a cometer numerosos errores. Para que los niños asuman este riesgo cualquier tipo de aproximación tiene que ser bien recibida por el maestro. No importa cuán pequeño sea el progreso, que siempre será recompensado. De este modo, el niño, a través de lo que le resulta familiar, se puede aproximar a un mundo que hasta ahora para él había sido desconocido. Se pretende también con todo esto que los niños se den cuenta de que se están aproximando por sí mismos a la meta deseada. Las aproximaciones sucesivas que el niño va haciendo a la tarea han de tener su soporte en la *conexión conocimiento previo-actividad actual/medios-medias*.

Ocupación, conciencia de utilidad

Los alumnos tienen que ser provistos de oportunidades para *poner en práctica* lo que han de aprender. Por eso se persigue desarrollar experiencias de aprendizaje con las que se genere en los niños el deseo y la necesidad natural de leer y escribir. Para conseguir que los alumnos que comienzan se vean a sí mismos como lectores, se les provee de materiales sencillos como historias predecibles, frases usuales, etc... , que puedan leer con éxito. Se intenta que se aproximen a la lectura y escritura como medios importantes para el *logro de propósitos*.

Respuesta, oportunidad de expresión

El uso del lenguaje es expresión de significados asociados a propósitos. En base a esto, el aprendizaje de la lectura y escritura deberían enfocarse hacia lo que el aprendiz quiera o intente *comunicar*. En la actividad del profesor esto se traduce en proporcionar al estudiante *oportunidades de expresión* y estar atento a toda iniciativa del alumno para introducir, en contexto, soporte y apoyo para el aprendizaje.

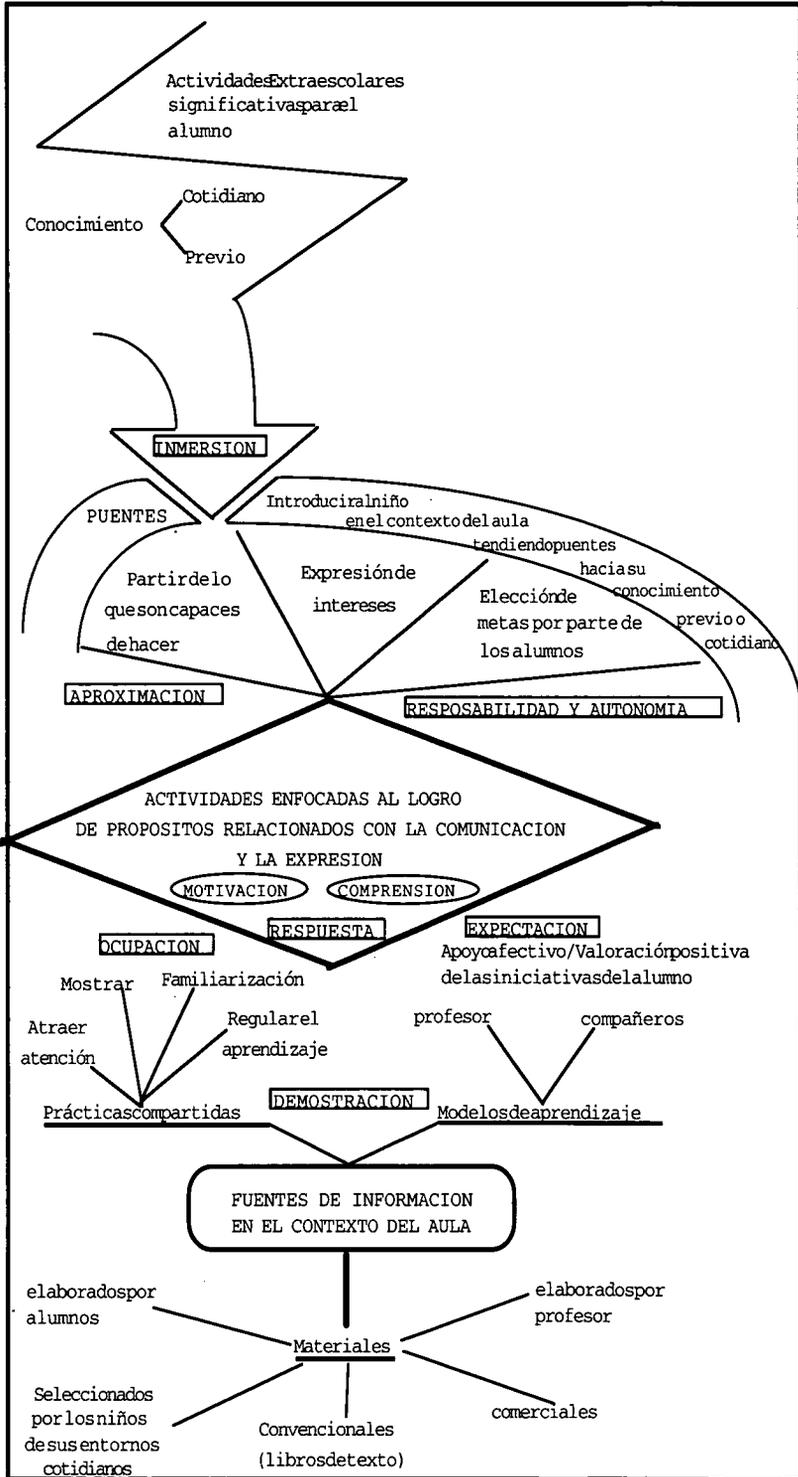
En la figura 1. queremos mostrar, a modo síntesis, la forma en que estos principios pueden tenerse en cuenta cuando se trata de planificar las actividades en el aula.

EL PROFESOR, CREADOR DE CONTEXTOS DE COMPRENSIÓN

Cuando se acepta la perspectiva del lenguaje integrado, las labores principales del profesor son la observación y la creación de contextos de aprendizaje.

Cuando el profesor adopta un papel de *observador*, tanto de actividades de grupo como individuales, una de sus principales tareas será *determinar no sólo lo que los niños hacen y lo que parecen capaces de hacer*. A este respecto, las aproximaciones infructuosas que el niño realiza a la tarea son una fuente de información importante. En este contexto, los conocimientos del profesor no se limitarán, por tanto, a los domi-

FIGURA 1
Recursos para generar un entorno significativo en el aula



nios del currículum (papel dominante), sino que también se extenderá a las características personales de sus alumnos (papel de igual), que incluyen aspectos tan diversos como sus estrategias espontáneas de aprendizaje, motivos, creencias, sentimientos y equipaje previo de conocimientos. Conociendo el nivel y las necesidades del alumno, el profesor puede guiarle en su propio proceso de aprendizaje, en lugar de examinar al niño de acuerdo con unos objetivos predeterminados. Tal como explican Pahl y Monson (1992), el lenguaje integrado está basado en *el modelo transaccional*. En éste, el profesor facilita el aprendizaje del estudiante partiendo de su propia actividad. De este modo el maestro actúa como un catalizador a la medida del alumno en la resolución de problemas, generando unas condiciones que proporcionan al niño un soporte para el aprendizaje activo.

El profesor también es un *creador de contextos*. En este sentido, y desde la flexibilidad de materiales y actividades que propone este enfoque, el papel del profesor queda fortalecido por la libertad de utilizar, en base a lo que va observando, su propio juicio profesional a la hora de decidir qué situaciones de aprendizaje van a motivar y beneficiar más a sus alumnos. Un criterio que nos va a guiar en la búsqueda o desarrollo exitoso de un contexto de aprendizaje significativo será ver en qué medida se igualan o complementan los objetivos y motivaciones del profesor con los de los alumnos. En tal caso, el alumno tendría que tener más libertad no sólo para poder decidir qué temas le gustaría explorar a través del lenguaje, y en algunos casos qué actividades realizar, sino también para poder controlar su propio proceso de aprendizaje. Que *los alumnos empiecen a aprender en función de sus propias metas* implicaría abrir una vía que facilitaría al alumno la posibilidad de *guiar su propio proceso de aprendizaje*, y esto a su vez propiciaría el desarrollo de una *motivación*, que más allá del interés por determinados contenidos, y *que se centra en el hecho mismo de aprender*.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PRÁCTICAS: EL CONTROL Y LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Tras un acercamiento general a las condiciones con las que se pretende generar el ambiente educativo idóneo para la práctica del lenguaje integrado, parece oportuno descender a un nivel más concreto, para mostrar, como ejemplo, algunas de las actividades y estrategias concretas que suelen utilizarse en el día a día de la práctica cuando los profesores adoptan esta perspectiva en sus clases.

Es posible que el lector haya observado acertadamente que para trabajar en esta perspectiva se requiere no sólo de una detallada planificación día a día en el aula que, además de ser creativa, tenga en cuenta el proceso particular de aprendizaje de cada alumno y, por lo tanto, sea flexible, sino también de un *alto grado de control y organización en la clase*. Por ello, tal como expone Staab (1990), los profesores necesitan establecer unos límites o reglas al principio del año escolar, para que todos los miembros de la clase compartan unas expectativas comunes. Por eso es de vital importancia utilizar métodos que ayuden a mantener una clase tranquila y organizada. Desde el primer día deben establecerse señales comunes con un determinado significado a las que los estudiantes respondan rápidamente. Los niños deben entender y automatizar que con determinada señal se para de hablar y se escucha lo que el profesor tiene que decir. Continúa la autora indicando que junto con esta señal hay otras necesarias que deben ensayarse y consolidarse desde las primeras semanas de clase, entre ellas cómo mantener la clase ordenada, cómo relacionarse con los compañeros en el curso de las actividades, cómo deben ser conducidas las discusiones de grupo, cómo moverse de un grupo a otro o de una actividad a otra. Así mismo, y por obvias

razones de implicación, los niños deberían participar activamente en la elaboración de las reglas de la clase.

Para lograr una organización eficaz en su aula, que facilite el aprendizaje de los alumnos, los profesores son muy cuidadosos cuando programan cada una de las actividades. Numerosos autores se han referido a ellas (por ejemplo, Lukasievich, 1990; Staab, 1990; Pils, 1991). Las enumero a continuación, aunque insistiré en la importancia de llevarlas a cabo sin perder de vista, en ningún momento, las metas que el docente pretenda lograr.

- *Noticias diarias.* Se puede pedir a los niños que hagan frases sobre ayer, hoy y mañana. Esas frases que ellos elaboren pueden ser utilizadas como material de práctica. También pueden escribir sus opiniones sobre temas de interés. Estos escritos pueden ser intercambiados entre ellos para, posteriormente contestarse también por escrito.
- *Mensajes secretos.* Cada día puede haber un mensaje secreto (porque las palabras no están completas) con unos contenidos muy familiares para el niño que tiene que descubrir. Al tiempo que los niños juntos y oralmente van reconociendo y completando las palabras, el profesor les ayuda a utilizar estrategias sintácticas, semánticas y fónicas.
- *Palabras clave y frases.* Las palabras son utilizadas como un recurso para la lectura y escritura cuando el maestro les escribe o dicta unas pocas palabras con las que ellos harán un dibujo y escribirán una historia.
- *Rimas.* Pedir a los niños que identifiquen y elaboren una lista de palabras con determinadas rimas puede ayudar a que ellos mismos o con la ayuda del profesor vayan dándose cuenta de las regularidades morfológicas de las palabras de la lengua.
- *Escritura compartida.* Los niños pueden trabajar en parejas para escribir sobre ellos mismos y el mundo que les rodea. Los temas y géneros son libres; pueden escribir historias reales o de ficción, de humor o dramáticas. El profesor primero puede modelarles el proceso de escritura elaborando una historia entre toda la clase. Estas historias formarán parte de la biblioteca de la clase.
- *Escritura individual.* Los niños pueden escribir una historia sobre lo que les guste acerca de un tema que ellos escojan. Mientras los niños escriben, el profesor circula por la clase leyendo y analizando lo que van haciendo.
- *Lectura compartida.* Los niños que están iniciando el aprendizaje de la lecto-escritura pueden empezar el día disfrutando de una lectura continuada diariamente en la que se de un patrón predecible o determinadas rimas. El profesor puede aprovechar momentos claves dentro del contexto para atraer la atención de los alumnos hacia determinados aspectos del lenguaje (correspondencias grafema-fonema, significado de palabras, reglas gramaticales, etc...) que continuarán practicando.
- *Lectura individual o por parejas.* Los niños pueden escoger un libro y leerlo silenciosamente o en voz alta a un compañero. Se pueden alternar las parejas, de modo que unas veces, para fomentar la transmisión del aprendizaje entre iguales, se emparejen un buen lector con otro de menor habilidad, mientras otras ellos puedan elegir libremente a su compañero. Después de haber escuchado a varios niños leer, se puede llamar llevar a parte a un pequeño grupo donde serán evaluados de una forma más precisa.

LA INTERVENCIÓN DEL PROFESOR, ¿HASTA DÓNDE?

Llegados al punto de cómo debería ser la intervención del profesor, se plantea la principal controversia en la que están inmersos quienes participan de la filosofía

del lenguaje integrado. Mientras algunos autores están a favor de integrar lo mejor de los métodos directivos con los no directivos, un sector nada despreciable de los autores rechaza por completo cualquier intento de sistematización o de intervención directiva del profesor en el proceso de aprendizaje, y no sin ciertas contradicciones. Para Goodman y Goodman (1990), el profesor lejos de ser un transmisor debe ser un mediador y no ha de provocar, controlar, ni dirigir el aprendizaje en los alumnos, ya que de ser así estaría interfiriendo con el proceso natural de aprendizaje del niño. Paradójicamente, estos autores proponen fomentar la zona de desarrollo próximo sin la guía del adulto o compañero más capaz, que es precisamente quien ayuda al alumno a ampliar los límites de su aprendizaje real hacia su nivel de desarrollo potencial.: «Creemos que es un error que los profesores puedan generar o controlar zonas de desarrollo próximo en los aprendices.» ...y acentúan el valor de los contextos por sí mismos «Estos profesores saben como crear las condiciones que causarán que los aprendices muestren y saquen lo máximo de sus zonas de desarrollo próximo.». Por otro lado, toman prestado, también de la perspectiva vygotskiana, el concepto de mediador para reducir su significado al papel de organizador del entorno. Parece ser, que en ningún caso este mediador que ellos proponen dirige o regula el proceso de aprendizaje del alumno.

En un intento por ahondar en el proceso por el cual el alumno se acerca por sí mismo al conocimiento, Smith (1988) habla del *contraste entre invención y convención en el proceso de aprendizaje*. El balance entre invención y convención del que habla Smith, puede aportarnos un criterio más desde el que acercarnos a la polémica entre los partidarios de integrar las ventajas de acercamientos directivos y no directivos y los que, como comenta Spiegel (1992), asumen la postura del todo o nada. Tendríamos en lo convencional el conocimiento objetivo del que se persigue que el aprendiz participe, que en un principio le es ajeno, y en la la invención aquello que el alumno genera, algo más ligado a sí mismo. En función del balance entre estos dos polos en que se organiza el proceso de aprendizaje, el aprendiz se puede identificar a sí mismo como lector o escritor en relación a una comunidad de alumnos, caer frecuentemente en la confusión por no encontrar una conexión entre lo que le imparten y lo que posee, o verse perdido por carecer de apoyos externos o convencionales desde los cuales identificar su actividad. Tendríamos en la primera situación la meta ideal que nos propone el lenguaje integrado, en la segunda los problemas que acarrea los métodos de enseñanza excesivamente directivos, y en la tercera situación el riesgo que, en nuestra opinión, se corre en el enfoque del lenguaje integrado si se desecha totalmente la sistematización y la enseñanza directa.

Algunos autores, entre otros Spiegel (1992) han visto claramente que hacer uso de la enseñanza directa y sistematizada no tiene por qué entrar en conflicto con los objetivos del lenguaje integrado, y menos con un aprendizaje significativo. Si apostamos por un aprendizaje holístico y significativo es tan erróneo centrarse en los productos como enfocarse exclusivamente en los procesos. Por otro lado, se ha comprobado que aunque muchos niños se acercan a la escuela sabiendo bastante a cerca de los objetivos y algunas de las convenciones acerca de la lecto-escritura, no todos los niños terminan de descubrir esas convenciones por sí mismos de forma natural, especialmente los niños procedentes de familias con un bajo nivel sociocultural, por venir de un ambiente en que leer, escribir o el estudio no son prácticas naturales ni significativas. Por todo ello me parece conveniente hacer las siguientes precisiones.

En primer lugar, la instrucción sistemática está basada en un campo identificado de metas y objetivos, y las actividades son diseñadas y llevadas a cabo para alcanzar específicamente esas metas (Spiegel, 1992). La crítica que se ha hecho a este tipo de enseñanza en que es prescriptiva al imponer rígidamente lo que debe ser aprendido y cómo debe ser aprendido. Esta crítica, por un lado, está justificada porque responde a situaciones reales y frecuentes, sin embargo no es correcta. *La instruc-*

ción sistemática puede ser flexible, y en muchos casos provee a los alumnos de unas oportunidades de progresión en el aprendizaje que les facilitará el ejercicio de un rol más activo en su proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, *en la instrucción directa los profesores hacen explícito lo que los estudiantes van a aprender*. Con frecuencia, algunos autores del lenguaje integrado han igualado los logros de enseñanza explícita a la simple adquisición de destrezas en situaciones artificiales que se utilizarán de forma mecánica. Pero la instrucción directa o explícita enseña estrategias en las que se relacionan medios y fines, no habilidades por sí mismas (Duffy y Roehler, 1987). Una vez más vemos como el uso de métodos directivos o sistemáticos puede también fomentar la autonomía y el aprendizaje significativo. *La instrucción directa tiene como una de sus metas que los aprendices verdaderamente aprendan de la lección, y el trabajo no se considera finalizado hasta que la transferencia haya ocurrido, esto es, hasta que los estudiantes puedan utilizar la estrategia con materiales nuevos y auténticos y para propósitos reales.* (Spiegel, 1992)

En tercer lugar, el lenguaje integrado, *por su énfasis en que los niños desarrollen un aprendizaje significativo y tomen control de la situación, es una práctica extensiva temporalmente*. Es decir, si se pretende que los niños desarrollen el aprendizaje de forma natural y se conviertan en fabricantes de significados más que en engullidores de contenidos, estos necesitan tiempo para explorar, intercambiar experiencias, recrearse en actividades significativas y desarrollar tentativas. En resumen, necesitan tiempo para interactuar con el conocimiento. Sin embargo, por amplio que sea el tiempo que les proporcionemos para acercarse al conocimiento, la actividad tiene que ser dirigida, pues la práctica, además de ser extensiva, sería expansiva, descentrada y poco coherente. Esta falta de regulación externa acaba redundando en una falta de regulación interna por parte del niño, pues éste también necesita saber claramente hacia donde dirigirse y, en muchos casos, como hacerlo.

Finalmente, tal como Goodman y Goodman (1990) afirman, *ayudar a un aprendiz a resolver un problema es mejor que darle un algoritmo o solución*. Sin embargo, esa ayuda es insuficiente si se limita a proveer de materiales y actividades y en la interacción a insinuar, preguntar o dirigir la atención, ya que el niño, que en determinadas situaciones puede estar plenamente preparado para adquirir un aprendizaje significativo más intensivo desde las explicaciones del profesor, se puede cansar de hacer el papel de detective para todo. De la misma manera en otras ocasiones, los niños pueden aprender más fácilmente si les explicitan determinada información junto con la explicación de por qué la necesitan (Delpit, 1991). Las prácticas intensivas son muy importantes debido a que representan, además de una forma de enseñanza, un entrenamiento en rapidez y agilidad para asir conocimientos que van a necesitar para desenvolverse eficazmente cuando más adelante se les exija más.

LA INTERACCIÓN SIGNIFICATIVA ENTRE IGUALES, UN VÍNCULO ENTRE MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN

En contra de lo que se tradicionalmente se ha asumido sobre el habla entre los alumnos, por ser visto como un índice de descontrol y anomia, desde desde la perspectiva del lenguaje integrado se sugiere que una clase silenciosa no es siempre el mejor ambiente para aprender. Hablar es una forma básica de comunicación, y los niños necesitan contar para aprender, compartir ideas con otros, y obtener respuesta a sus preguntas (Staab, 1990). Desde esta perspectiva, se toma la interacción entre iguales como un vehículo muy valioso para alcanzar mayor nivel de aprendizaje, ya que establecer comunicación con un compañero estimula al niño a articular y perfeccionar conocimientos e ideas que están en proceso de formulación (Lindford, 1987).

Con la interacción se consigue incrementar las habilidades de comprensión, generalización y consolidación del conocimiento. El contexto social no sólo sería por sí mismo un potente mediador (Goodman y Goodman, 1990), sino un escenario de propósitos que resulta altamente motivante. Por eso desde lenguaje integrado se fomentan las actividades de grupo (DeGroff, 1990; Sanacore, 1992). A este respecto, Sanacore (1992) comenta la necesidad de utilizar diferentes formatos de agrupamiento en un mismo aula para proveer a las clases de la flexibilidad que en lenguaje integrado se requiere. Así mismo Heymsfeld (1992) ha advertido del peligro que puede suponer que un énfasis poco controlado en el aprendizaje vía grupo acabe enmascarando las deficiencias individuales. Por ello la enseñanza individual, en pequeños grupos o en grupos mayores debe tener un sentido y responder a unos claros propósitos desde el seguimiento individualizado que propone el lenguaje integrado.

Algunos de los patrones de agrupamiento más frecuentemente utilizados en la práctica del lenguaje integrado son los grupos de interés, los grupos con necesidades por cubrir, los grupos sociales o de amigos, los grupos de habilidad y el trabajo por pares (Lukasevich, 1990):

- *Grupos de interés.* Los niños son agrupados en torno a un tema de interés común o material sobre el que se van a desarrollar diferentes actividades educativas, incluso en función de las actividades que los propios niños elijan o propongan.
- *Grupos con necesidades por cubrir.* Son grupos formados por un periodo de tiempo muy corto. En estos casos, el profesor selecciona a un grupo de niños con un déficit similar en un determinado aspecto, y planea un programa de actividades especiales para ellos.
- *Grupos sociales o de amigos.* Aquí a los niños se les da la oportunidad de escoger con quien desarrollar una actividad en base a la amistad. Muchos profesores encuentran que los niños abarcan más trabajo y con más entusiasmo cuando lo hacen con amigos.
- *Grupos de habilidad.* Se forman ocasionalmente para que los niños trabajen en el mismo nivel de logro.
- *Trabajo por pares.* Los alumnos que han aprendido determinadas habilidades pueden ayudar a otros niños con dificultades en esas habilidades. En este caso ejercen los primeros de tutores para los segundos.

En síntesis, en muchas actividades del lenguaje integrado se utiliza el formato de *interacción niño-grupo*. Es un periodo de tiempo en el que el profesor cede su papel a los miembros del grupo. El sentido de audiencia ayuda a explorar y estructurar más a fondo los conocimientos, así como a afianzar las metas y objetivos que comparte con el resto de los compañeros, pero especialmente fomenta la implicación activa del alumno en el proceso de aprendizaje tanto suyo como del resto de sus compañeros. Se rompe así la distinción clásica entre los roles de profesor y alumno.

LA META DEL LENGUAJE INTEGRADO: FACILITAR LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

Seguramente el lector que nos haya seguido hasta aquí habrá comprendido ya el importante papel que quienes aceptan la filosofía del lenguaje integrado han concedido al lenguaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas y fuera de ellas. Insistiremos, por tanto, en que un elemento esencial de esos procesos es la construcción de significados. *Los niños aprenden el lenguaje, y al mismo tiempo utilizan el lenguaje para aprender.* En algunas visiones tradicionales de la ins-

trucción de la lectura y escritura, éstas poseen un conjunto de habilidades que han de ser adquiridas. *Desde la filosofía del lenguaje integrado, la adquisición de destrezas no debería separarse de la comprensión.*

La comprensión depende directamente de lo que los estudiantes generan y hacen durante la adquisición de la información, porque se trata de un proceso eminentemente productivo. Entender es un proceso generativo de construcción de relaciones (Wittrock, 1991): a) entre las diversas partes (palabras, frases, párrafos, unidades mayores) de la información; b) entre el conocimiento del estudiante (creencias y experiencias) y la información que van recibiendo. La carencia de enfoques comprensivos en la educación se suele evidenciar en el hecho de que normalmente los niños no piensan que esas actividades anteriormente enumeradas tengan que ver con la lectura o con el aprendizaje.

Hay que insistir, por tanto, en que *comprender es generar una estructura o significado a partir del texto, relacionando el texto con la propia experiencia.* De acuerdo con Wittrock (1991) el proceso natural de comprensión se realiza por dos vías que se solapan, generar relaciones entre lo nuevo y lo conocido y establecer contrastes entre opiniones. A ellas nos referiremos a continuación.

Generar relaciones entre lo nuevo y las propias vivencias.

Relacionar lo que se les suministra en el aula con las propias experiencias e intereses fuera del aula, hace que el alumno experimente el conocimiento como algo real y significativo. Tender puentes entre lo escolar y lo familiar que para el niño tiene sentido va a ser lo que fomente la generalización, flexibilidad y mantenimiento del conocimiento que se transmite en el aula. Potenciar la transferencia del conocimiento que se imparta en la escuela a ámbitos extraeducativos va a ser lo que garantice su interiorización. Para ello los profesores deben ser conscientes de que necesitan saber mucho sobre sus estudiantes y las comunidades en que viven para asegurar y dar soporte a auténticas oportunidades de aprendizaje (Goodman y Goodman, 1990). En todo caso, el aprendizaje tiene que tener un sentido no abstracto o a largo plazo, sino actual y viviente.

Utilizar representaciones y conocimientos para objetivos que el alumno no vea impuestos sino como reales es lo que va a dar sentido a la actividad educativa, pues el significado por sí mismo no tiene valor si no se le da sentido, y en el caso del niño este sentido tiene que ser lo más cercano posible a su forma de vivir las cosas. Para alcanzar este objetivo sería conveniente el diseño de múltiples actividades que contengan al principio un gran número de elementos y metas concordantes con el estilo de vida de la comunidad a la que pertenezcan los alumnos. A medida que los aprendices vayan dominando el uso de estrategias y contenidos la cantidad de elementos y metas concordantes puede irse reduciendo para dar paso a nuevos conocimientos que van quedando anclados a la actividad previa. En la tabla I. sugerimos una secuencia de las actividades que permitan a los niños establecer relaciones entre en la actividad escolar y cotidiana

TABLA 1

Diseñar situaciones que favorezcan la continuidad entre actividad escolar y actividad

Fase 1

Presentación del tema o contenido por el profesor utilizando imágenes y haciendo referencia a situaciones que resulten familiares a los alumnos.

Fase 2

Que los niños busquen, identifiquen y traigan a la clase elementos (objetos, productos, publicidad, fotos, dibujos, etc.) relacionados con el tema. Que junto a ellos traigan preguntas que se hagan al respecto y cosas que no comprendan. También pueden contar cosas que hayan sucedido a amigos o familiares en relación al tema. La creatividad también tiene cabida en esta fase a través de la elaboración de historias sobre el contenido a tratar.

Fase 3

Comunicación e intercambio en grupo. Los niños plantean objetivos y, a través de las metas propuestas, se desarrolla un aprendizaje entre iguales que implica una segunda elaboración en la que se integran diferentes perspectivas en nuevas explicaciones y preguntas. Aquí el profesor el profesor puede hacer pequeñas intervenciones que guíen a los alumnos en sus objetivos.

Fase 4

Con todo lo observado y el material recogido, el profesor parte ahora de una buena base para diseñar actividades educativas en el aula que integren lo que los alumnos han aportado con los objetivos del maestro. Por otro lado, los alumnos, ya introducidos en el tema de una forma significativa también parten de una buena base para anclar nuevos conocimientos respecto al objeto de estudio propuesto.

Contrastar la interpretación individual con la de otros compañeros y el profesor

Los significados se generan activamente, son un proceso de construcción individual al tiempo que compartido. La consecuencia inmediata de este principio en las aulas es la necesidad de evitar imponer desde un principio un significado estandar que se considere el único correcto para interpretar una determinada situación. El contraste de diferentes formas explicación o comprensión determina el cambio de las elaboraciones previas, moldeando y perfeccionando el aprendizaje, con la ventaja de que lo que se moldea, al ser producido por el mismo alumno, ya está dentro. Este es el camino que desde el lenguaje integrado se persigue: anclar los conocimientos a través de la interacción. De esta forma, lo que se aprende ya no es algo extraño que se intenta retener, sino una modificación de lo que ya se posee. Así Staabs (1990) ha señalado algunas razones que justifican la utilidad de establecer habitualmente en clase situaciones que faciliten «un contraste de opiniones» entre los alumnos: a) la conversación expande las teorías que del mundo tiene el niño al expresar y contrastar experiencias, interpretaciones e ideas; b) el diálogo hace de la comprensión algo más preciso al expresar con palabras lo que sabemos; c) la conversación incrementa la retención de conocimiento.

En suma, intentando resumir en unas frases la conclusión de este trabajo diremos que se trata de un movimiento educativo innovador que pretende romper con

algunas prácticas habituales en las aulas, en las que los niños se ven obligados a acercarse a conocimientos que, en la mayoría de los casos, no son significativos ni motivadores. Para superar esa situación proponen crear situaciones interactivas en las aulas en las que el contexto social y los instrumentos mediacionales entre el profesor y los alumnos, que tienen un sentido para el que aprende, pasan a primer plano.

Referencias

- ALTWERGER, B.; EDELSKY, C., and FLORES, B. M. (1987/November). Whole Language: What's new? *The Reading Teacher*, 41(2), 144-155.
- BAUMANN, J. F. (1992). Organizing and managing a whole language classroom. *Reading Research and Instruction*, 31(3), 1-14.
- CAMBOURNE, B. (1988). *The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in classroom*. New York: Scholastic.
- DEGROFF, L. (1990). Is there a place for computers in whole language classrooms? *The reading teacher*(April), 568-572.
- DUFFY, G. G., and ROEHLER, L. R. (1987). Teaching reading skills as strategies. *The Reading Teacher*, 40, 414-418.
- EDELSKY, C. (1987). *Había una vez: Writing in a bilingual classromm*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- FROESE, V. (1990). Introduction to whole language teaching and learning. En V. Froese (Eds.), *Whole-Language: Practice and Theory* (pp. 313-356). Boston: Allyn and Bacon.
- GOODMAN, Y. M. (1990). Vygotsky in a whole language perspective. En L. C. Moll (Eds.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 223-250). Cambridge: Cambridge University Press.
- HEYMSFELD, C. R. (1992). The remedial child in the whole language cooperative classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 8, 257-273.
- LINDFORS, J. W. (1987). *Children's language and learning* (seg. ed.). Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- LUKASEVICH, A. (1990). Organizing whole language classrooms. En V. Froese (Eds.), *Whole-Language: Practice and Theory* (pp. 313-356). Boston: Allyn and Bacon.
- NEWMAN, J. M. (1990). Myths of whole language. *The Reading Teacher*, 44(1), 20-26.
- PAHL, M. M., and MONSON, R. J. (1992). In search of whole language: Transforming curriculum and instruction. *Journal of Reading*, 35(7), 518-524.
- PILS, L. J. (1991). Soon anofe you tout me: Evaluation in a first grade whole language classroom. *The Reading Teacher*, 45(1), 46-50.
- SANACORE, J. (1992). Intraclass grouping with a whole language thrust. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 8, 295-303.
- SMITH, F. (1988). *Joining the literacy club*. Portsmouth:
- SPIEGEL, D. L. (1992). Blending whole language and systematic direct instruction. *The Reading Teacher*, 46(1), 38-44.
- STAAB, C. (1990). Talk in whole language classrooms. En V. Froese (Eds.), *Whole-Language: Practice and Theory* (pp. 313-356). Boston: Allyn and Bacon.
- WITTROCK, M. C. (1991). Generative teaching of comprehension. 92(2), 169-184.
- ZUCKER, C. (1993). Using whole language with students who have language and learning disabilities. *The reading Teacher*, 46(8), 660-670.

La práctica del lenguaje integrado, donde motivación y comprensión van unidas

José Jerónimo Anula

CL&E, 1995, 25, pp. 51-64

Resumen: Este artículo reflexiona sobre los principales recursos, que se utilizan en las aulas que han aceptado el enfoque del lenguaje integrado, para lograr una enseñanza motivadora que facilite el aprendizaje de los alumnos. Se trata de crear situaciones desde las que sea posible captar el significado de lo que ha de aprenderse. Se insiste en la importancia de la participación activa del que aprende y, desde allí, se reflexiona sobre el papel que han de desempeñar el profesor y los alumnos en el aula: ¿hasta qué punto es necesaria una enseñanza explícita? esta es una de las cuestiones a las que este trabajo trata de responder.

Datos sobre el autor: José Jerónimo Anula es Licenciado en Psicología por la Universidad de La Laguna. Actualmente es becario del Plan de Formación de Personal Docente e Investigador. Trabaja en el campo de las creencias y las actitudes y trata de acercarse a ellas a partir del análisis del discurso.

Dirección: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. U.N.E.D. Ciudad Universitaria s/n. 28040 Madrid
FAX: 91 3986216.

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E*, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Marañón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67

