

El lenguaje integral en acción

Whole language in action

Dilia Escalante de Urrecheaga

Universidad de los Andes Núcleo Universitario "Rafael Ángel", Trujillo

RESUMEN

El propósito del estudio fue interpretar la naturaleza de los eventos de alfabetización que fueron aplicados por una docente que se encuentra en el proceso de búsqueda y evolución hacia el enfoque del lenguaje integral; el mismo se realizó siguiendo una metodología de investigación cualitativa. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿cuáles actividades realizadas por la docente definen el aula como una sección donde se desarrolla el enfoque del lenguaje integral?, ¿qué tipo de modificaciones realiza en el currículum y en su metodología de enseñanza con el objeto de cambiar su didáctica hacia el enfoque del lenguaje integral?. Los datos se obtuvieron mediante la toma de notas de campo, la realización de entrevistas y la observación de otros elementos de la actividad educativa. Los resultados se determinaron utilizando elementos del sistema de análisis cualitativo (codificación, aseveraciones y categorías). Los resultados obtenidos fueron congruentes con sus creencias en torno al lenguaje integral, con sus actividades en el aula y con el compromiso que tiene en desarrollar la lectura y la escritura a través de una enseñanza menos directiva; los eventos de alfabetización que utilizó se apoyaron en el uso de materiales impresos variados; los alumnos fueron el centro del aprendizaje. Se presentan las siguientes conclusiones: El enfoque del lenguaje integral es una alternativa favorable cuando el docente considere que la enseñanza de destrezas (lenguaje fragmentado) no ayuda a los niños en el proceso de su alfabetización; el uso de libros de texto tradicionales y de ejercicios mecánicos (planas o dictados) no deben ser el centro de la enseñanza, sino el uso de fuentes complementarias del lenguaje; propiciar un ambiente físico y emocional apropiado en el aula influyen favorablemente en el desarrollo del lenguaje; la planificación de la enseñanza bajo el enfoque del lenguaje integral requiere del docente mayor esfuerzo y confianza en la teoría que fundamenta dicho enfoque.

Palabras claves: Lenguaje Integral, Eventos de Alfabetización

ABSTRACT

The purpose of this qualitative study was to understand and interpret the nature of literacy instruction as it is described and experienced by teacher in her search and growth toward the whole language approach. The study was guided by the questions: From the teacher's point of view, what literacy activities define this first-grade as a whole language classroom?, and what curriculum modifications has the teacher made in order to move toward a whole language approach?. Data were collected through field notes, interviews and artifacts. Data were analyzed using elements of qualitative theory analysis. Major findings were: there was a congruence between the teacher's beliefs about literacy instruction based on whole language approach and her actions in the classroom; the teacher was committed to facilitate literacy development through less direct-skill oriented instruction; the literacy events were based upon the use of varied print material; and children were the center of the learning process. Conclusion inferred from the findings were: a teacher who believes that direct-skill instruction is not allowing children to achieve literacy can find an alternative instruction in the whole language approach: the basal reader and workbook exercises are not the focus of instruction, but supplementary sources of language input; the physical and emotional environment of the classroom enhances language use; and planning a whole language classroom requires effort and strong beliefs in the theory that supports this approach.

Keys words: *Whole Language , Literacy Events*

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la enseñanza de la lengua escrita ha estado motivada por un enfoque instruccional que se ha desarrollado principalmente en países de habla Inglesa, tales como Canadá, Nueva Zelanda, Australia, Inglaterra y los Estados Unidos. El nombre con que se conoce este enfoque es *Lenguaje Integral* y se le define de diferentes maneras: a) un método de instrucción con procedimientos específicos y bien definidos para alcanzar un objetivo educacional (Mosenthal, 1989; Froese, 1991); b) una orientación filosófica, es decir, un sistema de ideas dirigidas hacia una nueva comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje (Altwerger, Edelsky y Flores, 1992, Ruddell, 1992); y c) un movimiento educacional, con teorías y principios generales, más que técnicas específicas, que permiten a los docentes planificar el currículo

lum (Pearson, 1989; Harste, 1989; Goodman 1989; McCaslin, 1990; Hoffman y Daniels, 1992).

El valor pedagógico que se le atribuye a este enfoque radica en que utiliza de manera integrada los componentes del lenguaje (oir, hablar, leer y escribir) en contextos significativos, como medio de apropiación de la lengua escrita. Además, se le considera una opción educativa que da al alumno el poder para "controlar su aprendizaje" y al docente, el poder para "cambiar con libertad". Las alternativas que ha generado el enfoque del lenguaje integral en el aula, no sólo ha modificado el papel del docente, guiándolo hacia la búsqueda de mayores y mejores formas de enseñar, sino también, ha desviado la percepción tradicional de un aprendizaje orientado al producto por el de un aprendizaje orientado hacia procesos.

En Venezuela, el aprendizaje de la lectura y la escritura se interpreta como el conjunto de destrezas que se logran al iniciar la educación formal en el primer grado de la Educación Básica. En preescolar, las actividades en las cuales se involucra al niño se relacionan con las áreas socio-emocional, cognitiva, de lenguaje y sensorio-motriz. Estas actividades involucran ejercicios en los cuales el niño desarrolla la literalidad, direccionalidad, discriminación visual-auditiva, coordinación visual-motora, atención, concentración y una apropiada articulación verbal. En este nivel, la normativa legal señala que la lectura y la escritura no son requisitos para que un niño sea promovido al primer grado (Gaceta Oficial Nº 33.448; Abril 1986). Sin embargo, en la práctica escolar se evidencian otras exigencias. Al cumplir los cinco años y medio o seis años de edad, cuando el niño inicia primer grado, las destrezas del preescolar se amplían hacia el reconocimiento de las letras del alfabeto y la copia (planas) de letras y palabras, incluyendo la copia de su nombre. Tan pronto como el niño manifiesta un buen desempeño en estas destrezas, se considera que tiene el apresto necesario para iniciar su aprendizaje de la lectura y de a escritura.

Ya en el Manual del Docente de primer grado de Educación Básica del año 1985 se apreciaba una fundamentación psicolingüística en el proceso de adquisición de la lengua escrita, así como de los principios del lenguaje integral; estos planteamientos teóricos fueron

ignorados por los docentes, directivos, supervisores, y autores de textos de iniciación de la lectura, tal vez por que no recibieron cursos de formación, actualización y capacitación en el manejo de dichos programas y sus paradigmas. El programa actual de primer grado de la Educación Básica del Currículo Básico Nacional (1996) de la Reforma Curricular, retoma estas teorías, por lo que se espera que mediante los cursos de actualización y capacitación, como por ejemplo los realizados por Convenios UCER- CENAMEC- Universidades, los docentes de Educación Básica se apropien de las teorías y disminuyan sus temores al cambio y a las innovaciones en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

En este artículo se presentan algunas peculiaridades de los eventos de la lectura y la escritura que desarrolló una docente de un primer grado, al utilizar el enfoque integral, lo que implica el uso de una metodología de mayor participación por parte del estudiante, para tratar de dar respuesta a las constantes interrogantes que se le plantea el docente venezolano en cuanto a ¿Cómo introducir cambios en su aula?, ¿Cuáles estrategias seguir, ¿Qué recursos incorporar?. Además de motivar a los docentes a utilizar con frecuencia la literatura infantil, para su goce personal y el de los niños con los que trabaja sustituyendo a las cartillas o silabarios tradicionales que son autorizados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, de Venezuela.

Las preguntas que guiaron el estudio fueron:

- Desde el punto de vista de la docente, ¿cuáles actividades definen un aula como aquella donde se desarrolla el lenguaje integral?
- ¿Qué tipo de modificaciones hace la docente de este estudio en el currículum y en la metodología de enseñanza a objeto de cambiar hacia el enfoque del lenguaje integral?

METODO

Para el estudio se seleccionó el análisis cualitativo ya que permite, a través de la observación intensiva a largo plazo, conocer y observar como un docente construye su propia definición del enfoque del lenguaje integral, además de evidenciar los esfuerzos realizados en su

transición hacia ese enfoque. La perspectiva cualitativa utilizada fue el estudio de casos, porque ofrece mayor comprensión de los eventos, la naturaleza de las actividades de alfabetización, la actuación y reacción de los participantes, así como las condiciones del aula donde se realizó la investigación.

Contexto y participantes

El contexto y los participantes de este estudio fueron seleccionados intencionalmente ya que se consideró necesario trabajar con una docente que estuviera utilizando el enfoque de lenguaje integral. El contexto fue una sección de primer grado de la escuela en "Jolly Elementary School", por ofrecer las condiciones necesarias para este estudio. La mencionada escuela atiende niños desde preescolar al cuarto grado, y está ubicada en una ciudad ubicada en el medio oeste de los Estados Unidos, con una población de aproximadamente 800.000 habitantes.

Características de la docente

La docente de este estudio es una maestra en transición hacia el enfoque del lenguaje integral, es miembro activo de "Teachers Encouraging a Love for Literature (TELL)", programa equivalente al programa Plan Lector en Venezuela. Fue seleccionada por su capacidad y efectividad en la escuela, condiciones que fueron reconocidas por el director de la misma, quien la considera como "Una docente efectiva". Esta comprometida en desarrollar nuevos enfoques de enseñanza, y además ha incorporado formas innovadoras en el uso de literatura infantil en el aula (Entrevista, 03-06-94).

En una de las entrevistas, la docente describió brevemente la metodología que había desarrollado en los últimos dos años, e indicó cuan útil le había sido ofrecer a los niños un ambiente estimulante, donde pudieran experimentar el lenguaje a través de la literatura infantil... y realizar una escritura creativa ... " Me gusta estar cambiando y pienso que el lenguaje integral da oportunidad para cambiar..."(Entrevista, 07-06-94).

Posteriormente a esta entrevista se consideró que la maestra reunía los criterios de un docente quien: a) hubiese tomado la decisión de

aplicar el enfoque del lenguaje integral, como metodología para desarrollar el currículum en su aula, b) tenía la intención de aplicar este enfoque durante todo el año escolar a iniciarse para el momento del estudio, y c) aceptó participar espontáneamente en la investigación.

Los Alumnos que formaron parte del estudio

El grupo de alumnos estuvo formado de 19 niños, de ellos 11 eran niños y 8 niñas quienes al inicio del año escolar 1994-1995 tenían un promedio de edad de seis años y medio. La matrícula en esta sección se mantuvo todo el año escolar. El grupo presentó una alta heterogeneidad étnica, ya que siete niños habían nacido en un país extranjero (Alemania, México, Corea, Taiwan, China y Malasia) y en sus hogares hablaban su lengua nativa; cuatro habían nacido en los Estados Unidos, pero sus padres no, y en sus hogares se hablaba básicamente la lengua nativa y en ciertas ocasiones el inglés. Solamente, ocho niños, al igual que sus padres, habían nacido en los Estados Unidos. El 89,47% de los padres de estos alumnos estaban vinculados, por diversas razones, con la universidad que funciona en la localidad.

Recolección de Datos

La información se recabó desde el mes de Octubre, de 1994 hasta Abril de 1995. Las fuentes primarias para la recolección de información fueron:

- Notas de Campo. Se registraron notas de campo durante las interacciones propias de las diferentes áreas del currículum, así como de la hora de biblioteca. Se realizaron 66 visitas al aula para un total de 118 horas de observación
- Grabación de Entrevistas. Se elaboraron protocolos de preguntas abiertas para las entrevistas. Se entrevistó a la docente en cuatro ocasiones, durante períodos de 45 minutos aproximadamente; también se realizaron dos entrevistas al director de la escuela, con una duración de 45 minutos cada una

Las fuentes secundarias para la recolección de información fueron: a) grabaciones (videos) de las actividades realizadas en el aula y b) el

uso de los planes de la docente, de material de apoyo, producciones de los niños y de los planes de la estructura física de la escuela.

Análisis de los datos

El análisis cualitativo de la información recabada se efectuó a través de un análisis comparativo de patrones (Patton, 1990). Esta evaluación se apoya en la triangulación (analizar y comparar) de la información recopilada a través de las fuentes primarias y secundarias. Ello permitió identificar patrones (similitudes) que se agruparon en categorías de acciones, interacciones y creencias acerca del enfoque del lenguaje integral. La determinación de los patrones estuvo guiada por las preguntas de la investigación y el análisis contempló tres etapas identificadas como codificación abierta, axial y selectiva (Strauss, 1987).

Las categorías de análisis e indicadores utilizados para la interpretación de los datos fueron:

- Creencias de la docente con respecto a la lectura de textos significativos (material impreso diferente a los libros de iniciación en la lectura: cartillas o silabarios)
- Eventos de composición escrita (situaciones en las cuales los niños construyen textos escritos)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los datos permite indicar que la docente estaba comprometida en facilitar la adquisición de la lengua escrita (leer y escribir) en un contexto fundamentado en el enfoque del lenguaje integral. Sus experiencias y creencias en torno a la enseñanza la motivaron a buscar alternativas metodológicas para la alfabetización. Para lograr cambios, introdujo modificaciones al currículum oficial y creó un ambiente de aula en el cual los alumnos pudieron satisfacer sus necesidades cognitivas y emocionales. El aprendizaje no fue el resultado de la enseñanza directa de la docente, y los alumnos tuvieron pertenencia en su aprendizaje.

A través de dos categorías, las cuales dan respuesta a las preguntas de la investigación, se discuten algunos de los resultados

obtenidos. Para ello nos apoyamos en fragmentos de las notas de campo, comentarios de las entrevistas y transcripciones de las clases, presentados en viñetas.

Categoría 1: Lectura de textos significativos

El uso de literatura infantil es un patrón significativo en la metodología utilizada por esta docente. Lee cuentos a los niños varias veces durante la jornada escolar. Utiliza libros de formato grande (Big Books), se detiene en la lectura y motiva a los alumnos a acompañarla a leer o hacerlo por ella, reforzando la confianza y potencialidad de los niños para la lectura (Notas de Campo, 28-10-94).

...“Me gusta leerles a los niños. Les leo mucho, cuatro o cinco veces al día. Hablamos acerca de las ilustraciones. Predecimos. Ellos se están volviendo muy buenos en esto... ver algo y pensar que cosa les recuerda sobre lo que ya hubiésemos leído. Hacemos comparaciones. Yo sólo los expongo a muchas cosas, así como cuentos, esto les ayuda a hacer las conexiones”... (Entrevista 02-02-94).

Viñeta N° 1: Lectura de una nueva historia

Los alumnos están reunidos en el área de integración. La docente acaba de terminar la lectura de narración africana “Mufaro’s Beautiful Daughters: An African Tale”.

M:... Una hermana buena quería a los animales, tres hermanas malas y una gran fiesta. ¿Levante la mano si saben a cual historia, que ya habíamos leído les recuerda esta historia?

Solamente dos personas levantaron las manos

M: ...Y la hermana buena se ganó el premio convirtiéndose en reina, Lavanten la mano y díganme... Kathy, ¿lo sabes?

E: Yo creo... que es la Cenicienta

Es: Si es Cenicienta gritan los otros niños

M: Les recuerda a la Cenicienta. Eso estuvo muy bien pensado. Estuvo bien que recordaras tres claves en esta versión africana de Cenicienta

M: Bien, ahora esto es lo que quiero que hagan. Quiero que piensen

en las cosas especiales de Africa. ¿Qué puedan decir de Africa que sea diferentes a los Estados Unidos?

Lo vamos a escribir en el pizarrón ¿Qué es diferente entre Africa y nuestro país?

E: La ropa

Es: La ropa...repetieron otros niños al unisono

M :Escribe en el pizarrón... la ropa es diferente. ¿Qué más es diferente?... de los dibujos y de las palabras que podemos observar en este libro

E: Las casas

M: Las casas son diferentes. ¿Qué otra cosa además de la ropa y las casas?

E: Las joyas

M: ¿Alguna otra cosa? ¿Heather?

E: El patio

M: ¿Por qué es el patio diferente, Heather? Dime más.

E: Las plantas y los animales.

M: Hay muchas plantas y lo animales andan sueltos

Esta actividad continuó con la conversación espontánea de los alumnos acerca de los aspectos que sobre Africa se presentaban en la historia. Agotado el tema, la maestra manifestó:

M: Ahora les voy a dar dos hojas de papel a cada uno. Quiero que escriban dos cosas que ustedes aprendieron hoy acerca de Africa. Pueden seleccionar cualquiera de éstas [señalando al pizarrón]. Si escogen ropa, escriban que aprendieron sobre la ropa. No quiero que sólo escriban: aprendí acerca de la ropa. Luego quiero que dibujen las dos cosas sobre las que aprendieron. ¿Cómo creen ustedes que es Africa? (Transcripción de la clase, 01-12-94)

En la viñeta N° 1, se evidencia como la docente llama la atención de los niños hacia las ilustraciones en el libro y hacia el conocimiento previo como basamento para desarrollar la actividad. Guía las respuestas de los niños y los estimula a ampliar sus ideas. Al escribir las respuestas en el pizarrón, brinda un soporte (andamiaje) a las ideas de los alumnos.

Posteriormente, les pide que escriban como un medio para afianzar los contenidos aprendidos.

Además, de los períodos de lectura previamente planificados la docente les permite que vayan al rincón de lectura después de haber terminado sus trabajos. Indicó: "...cuando finalizan sus trabajos en Matemática por ejemplo, pueden ir a otras áreas de su interés, o les doy otra opción, los motivo a tomar unos libros y a que los lean. Al regresar de la biblioteca, me gusta que lean el libro que trajeron" (Entrevista, 09-12-94).

Según la docente, la lectura es también fundamental en las otras áreas de contenido, por ejemplo: Matemática o Ciencias Naturales, involucran seguir instrucciones. La mayoría de las actividades de Matemática eran juegos en los cuales los alumnos trabajaban en pareja o pequeños grupos. En Ciencias Naturales, los alumnos leían textos relacionados con los tópicos que eran discutidos en clase, y realizaban experimentos; para esto último debían seguir instrucciones, discutir procedimientos y dar resultados.

Viñeta Nº 2: *Alumnos trabajando en un experimento de Ciencias Naturales*

Vicent, Ken, Yenny, Tom, Julia, Mary David, John y Janet realizan un trabajo

M: Este experimento de Ciencias es acerca de seguir instrucciones. Dice mientras coloca una lámina de papel en el pizarrón. No se permite que una sola persona lea todas las instrucciones

Es: Asegúrense de tener todos los materiales. Un paquete de leche en polvo

M: ¿Leche en polvo? Lean otra vez. Tan pronto como lean lo que necesitan, manden un compañero a buscarlo

E: Una cuchara

M: ¿Eso es todo lo que el grupo necesita?

Es: No

M: ¿Qué más?

E: Un paquete de mezcla en polvo
 M: Que vaya alguien a buscar la mezcla en polvo
 E: Agregar la mezcla en polvo en el envase. Tres...
 M: Que vaya alguien a buscar la mezcla en polvo
 E: Una taza de líquido
 M: Yo se los traigo
 E: Agregar la mezcla en polvo en el envase. Tres...
 M: Alto, alto, alto. Yo veo un punto. Hagamos ese primero. ¿Qué dice la instrucción dos?
 E: Agregar la mezcla en polvo en el envase
 M: Háganlo ahora. Pongan tanta como quepa
 E: Parece chocolate. La mezcla de chocolate es sabrosa.
 Mientras se agrega la mezcla en el envase. otros dos alumnos ayudan
 M: ¿Qué dice la instrucción tres?
 E: Hacer tres hoyos en la mezcla
 M: Dejemos que los haga John... Fíjate en el dibujo
 E: Grandes...
 M:... Así y (hace gestos con las manos indicando el tamaño)
 Mientras John hace los hoyos (los demás niños observan)
 M: Eso se ve perfecto. Sigán la instrucción número cuatro
 E: Colocar líquido en cada hoyo
 E: ¿Cuál líquido?
 E: Este líquido
 E: Esperen, esperen, esperen. No estamos seguros
 E: Yo sé. Ahí hay tres de esos,(señala los líquidos en las tazas y hay tres hoyos)
 E: Tú no sabes. (Los alumnos llaman a la maestra para resolver el conflicto)
 (Transcripción de la clase, 02-03-95).

En la viñeta N° 2, la docente desea observar si los alumnos son capaces de seguir instrucciones para un experimento. Les deja trabajar solos, pero se acerca para ofrecer asistencia al grupo cuando lo necesita, y para asegurarse que no salten ningún paso en el procedimiento indicado en las instrucciones. Esta actividad implica trabajo cooperativo, el cual está dirigido por la docente.

En otra sección de clase, la maestra mediante el uso de las retahilas, de canciones y poemas logró involucrar a los alumnos en el lenguaje de la rima y la repetición. Al incorporar este género a la actividad de aula, la maestra le ofrece a los niños oportunidad para el desarrollo del vocabulario, el lenguaje y la memorización de una manera interesante y amena; evitando la memoria mecánica, de caletre, de sílabas y palabras aisladas. La siguiente viñeta presenta la transcripción de una clase donde se puede apreciar parte del desarrollo de la actividad.

Dejamos esta viñeta sin traducción ya que perdería la rima y no tendría sentido la repetición

Viñeta N° 3: *Aprendiendo una canción de Navidad*

Los alumnos y la maestra están reunidos en el área de integración. A fin DE cantar, los niños deben leer la canción. En cada verso hay que cambiar las palabras según los objetos ilustrados. (Transcripción de clase, 08-12-94).

M: Miren hacia acá porque ustedes van a leer la canción. Lean por favor

Es: Tap, tap, tap goes the hammer [en un dibujo]
To make a new little toy
To helo make Christmas brighter
To some little girl or boy

En el fragmento de la Viñeta N° 3 apreciamos una de las estrategias de que se vale la docente para hacer de la lectura una actividad poco complicada y divertida, utilizando textos con palabras que tienen rima y que se relacionan con sus experiencias y sentimientos. Por la rima y el movimiento, los niños respondieron positivamente a este texto. El mismo fue apropiado para la edad de los niños, ya que todos pudieron identificar los dibujos de los objetos a los cuales se refería.

Como parte de las rutinas diarias, la maestra lee diariamente a los alumnos la Efemérides del día.

Muchas veces, esta lectura conlleva a una interesante discusión a la cual los niños traen sus experiencias.

Viñeta N° 4: Lectura de la Efemérides del día

M: En 1788, eso fue... hace 270 años, Connecticut se convirtió en estado, y fue uno de los primeros estados. Fue el estado N° 5. Y... en 1913, lo que sería hace 82 años, nació el presidente Nixon. Él murió el año pasado.

M: ¿Por qué murió?, Porque estaba viejo

E: ¿Qué edad tenía?

M: Ochenta y uno

E: Mi mamá tiene cuarenta y dos

M: Todavía a ella le falta mucho para tener 82

E: La abuela de mi mamá va cumplir 100 años

M: ¡Dios santo!.. ¿Esos son bastantes años, no es verdad?

E: El abuelo de mi mamá tendrá 100 años dentro de seis años
(Transcripción de la clase 09-01-95).

Los patrones de interacción que se observan en la Viñeta N° 4 (por ejemplo, maestra – alumnos y alumno – clase) son medios para interesar a los alumnos en tópicos variados, así como, para promover la participación. La interacción que se origina a partir de la actividad permite a los alumnos desarrollar la lectura como un evento social y no como un evento exclusivamente a ser realizado en solitario. La discusión que originó la lectura fue guiada por las respuestas (reflexivas) de los alumnos. La docente utilizó las respuestas de éstos, las cuales involucraban eventos y personas de su entorno familiar, para que ellos crearan significados (asociaciones) mucho más elaboradas que las planteadas en el texto.

Categoría 2: Eventos de composición escrita

La docente promueve diversas oportunidades para que los niños escriban en pequeños grupos o en proyectos individuales. Algunas de estas actividades de escritura son proyectos que toman varios días o hasta semanas, otros son trabajos de un día. Según la docente, la escritura

creativa es un poco limitada en algunas áreas de contenido (Matemática y Ciencias Naturales), sin embargo, ella logró superar esta limitación "haciendo que los niños lleven un diario de las condiciones del tiempo en el área de Ciencias. En Matemática, trató de que ellos explicarán cómo lograron la respuesta a un problema..." "Algunas veces le pido que escriban un cuento donde se plantee un problema" (Entrevista, 09-12-94).

Durante la recolección de datos, la maestra planificó actividades en las cuales los alumnos escribieron sus versiones de cuentos de hadas, leyendas, poemas, retahílas, diarios, cartas, postales, un periódico escolar, y hasta un guión para una dramatización. Ella comentó: "Algunas de las cosas que hacemos... (pausa) es que escribimos nuestra versión de los cuentos, por ejemplo de Los Tres Cochinitos. Leemos las versiones compuestas en clase y luego las colocamos en las carteleras ubicadas en las paredes del pasillo"... (Entrevista, 14-10-94).

Viñeta N° 5: *Escribiendo la versión de un cuento*

Los alumnos están por iniciar su versión del cuento: Los Tres Cochinitos. Este es un proyecto que se realizó en grupos pequeños integrados por tres o cuatro niños.

M: Hoy, vamos a comenzar nuestra propia historia de Los Tres Cochinitos (sostiene papel con y sin rayas). ¿Cuál es la primera página que debemos escribir para nuestro libro?

E: Título...

M: ¿Seguros? (La maestra se voltea a mirar a otros alumnos, buscando la respuesta completa)

S: La cubierta

M: Y luego de la cubierta...

E: La página del Título

M: Bien. Para nuestra historia...ustedes pueden comenzar su historia trabajando en los escritos o pueden comenzar contando la historia con las palabras. No tiene que estar escrito correctamente. Una hoja para cada parte de la historia. Probablemente se le haga más fácil si comienzan con los dibujos. (Transcripción de la clase, 14-10-94).

La viñeta anterior es un ejemplo de lo indicado por la docente cuando ella señala que en su clase los alumnos "a menudo leen un libro y realizan una actividad basada en éste" con el propósito de crear "confianza en los alumnos mientras ellos aún utilizan el garabateo o la escritura inventada" (Entrevista, 09-1-94).

La naturaleza de esta actividad, la cual es congruente con los principios del enfoque del lenguaje integral, es ayudar a los alumnos a entender el proceso de registro de información y, posteriormente comunicarla a la audiencia. Al comienzo de la recolección de datos, los niños escribían para ellos mismos, pero más adelante la maestra les brindó oportunidad de compartir sus producciones, bien leyéndolas o publicándolas en el aula. Para estas oportunidades, las versiones finales debían estar corregidas.

La composición poética también tuvo un papel importante en las actividades de alfabetización que la docente realizó en su aula. Durante la recolección de datos, se observaron varias oportunidades en que la docente leía poesía a los alumnos. Las Viñetas N° 6 y N° 7 ilustran los procedimientos seguidos por la maestra al desarrollar actividades de alfabetización que involucran el uso de la poesía.

Viñeta N° 6: *Iniciando a los alumnos como poetas*

Reunidos en el área de integración

M: Este mes vamos a aprender a ser poetas. ¿Qué es un poeta?
Tom, ¿lo sabes?

E: Alguien que lee... cuenta cuentos

M: No exactamente. Pero, muy buena idea. Escuchen lo que acabo de decirles

Ustedes van a aprender a ser poetas. Eric

E: Es alguien que escribe poemas

M: Alguien que escribe poemas. Durante la próxima semana o dos semanas vamos a escribir poemas. Ahora les voy a leer antes que comencemos a escribir (La maestra inicia la lectura de un poema)

E: ¿Tiene dibujo?

M: Un poema es una manera de decir las cosas sin tantas palabras como un cuento

Algunas veces un poema rima y otras veces no. Cuando rima, pareciera que sigue un patrón. En este poema, ¿escucharon ustedes algún patrón?... ¿Cuál era el patrón?

E: Yo solía ser (hacer)

M: ¿A quién se está refiriendo el poema?

Es: A ella misma (el poema fue escrito por una niña de quinto grado)

M: Hoy vamos a escribir poemas acerca de nosotros mismos. Un poema. Yo solía

Bien, quiero que piensen en 3 o 4 cosas que ustedes solían ser o hacer, y 3 o 4 cosas que son o hacen ahora soy gordo. [Luego de cuatro ejemplos, los alumnos iniciaron la creación de sus poemas].

(Transcripción de la clase, 09-01-95).

El escuchar rimas o poemas escritos por otras personas. Viñeta N° 6, da oportunidad a los niños de percibir y enfocar los patrones que pueden identificar en la composición poética; la cual podrán ellos utilizar en su propia producción. La actividad se inicia discutiendo los términos poeta y poesía. La maestra les motiva a dar sus definiciones, para ello guía las respuestas (andamiaje). El énfasis en la discusión se centró en el poema "Yo solía ser (hacer)..." ya que ese es el patrón que los alumnos deben seguir en su proyecto. Cuando se culminaron los poemas, cada alumno lo compartió con la clase y se hicieron comentarios acerca de las partes preferidas de cada uno.

Viñeta N° 7: Componiendo un poema "Cinquain"

Toda la clase sale al patio de la escuela en un día nublado

M: Pongan atención como se siente la neblina, como se ve, huele, sabe. Porque al regresar de música, hoy, vamos a escribir un poema acerca de la neblina. De regreso en el aula, sentados en sus asientos

M: Díganme algo acerca de la neblina. (Copia los aportes de los niños en el pizarrón)

E: Parece invisible

M: ¿Completamente invisible? Ken, ayúdalo

E: Parece blanca

E: Es gris

M: ¿A qué más parece?

E: Nubes juntas

M: ¿Se parece a algo que tienen en casa?

E: Algodón

M: Parece algodón que cubre todo. ¿Cómo se siente? ¿Es seca o húmeda?

E: Así como húmeda. (La actividad continuó de esta manera un rato más. Al regreso de la clase de Música se inició la composición)

M: Les voy a dar una hoja para escribir y un pedazo de algodón para ayudarlos a pensar

En la primera línea escriban el nombre del objeto sobre el cual escribimos el poema

¿Qué es?

Es: La neblina

M: Ahora quiero que escriban dos cosas que hace la neblina. Usando la forma ING (Gerundio). Veamos, dos cosas que hace la neblina. David

E: Cubre el mundo y lo hace sabroso

M: Okey, cubriendo, deslizándose, humedeciendo, caminando (escribe en el pizarrón)

Escojan las que prefieran, pero no se copien del compañero. La tercera cosa que van a seleccionar son tres palabras de esta lista (lista de palabras descriptivas que los niños utilizaron cuando estaban en el patio y que la maestra escribió en el pizarrón). Tomen tres. En la quinta línea escriben. La neblina me hace sentir... ahí escriben lo que la neblina les hace sentir. La última línea del poema es igual a la primera. Complétenlo y lo compartimos después del almuerzo. (Notas de campo, 11-01-95).

La breve salida al patio de la escuela, en la Viñeta N° 7, permitió a los alumnos disfrutar una experiencia de vida de esos niños vinculada con el tema objeto de su composición. Esta vivencia permitió una actividad de aula más significativa ya que favoreció la contribución a la discusión y la concentración de los alumnos al escribir. Al ir construyendo los

ejemplo dados por los niños en el pizarrón la docente iba modelando el proceso con los pasos necesarios en la estructura del poema (Cinquain). Posteriormente, la maestra editó cada poema y los colocó en el pasillo de entrada al aula. De esta manera se completaría el proceso de la escritura y se haría el proyecto más funcional ya que los poemas pudieron ser apreciados por toda la comunidad escolar.

Los resultados de este estudio evidencian que la enseñanza involucra "iniciar búsquedas, correr riesgo y crear aproximaciones" (Crafton, 1991). El ambiente creado por la maestra, libre, sin restricciones, permite que las aproximaciones de los niños, de manera que se consideren señales de crecimiento y aprendizaje. Además, les provee de mensajes positivos cuando se valoran sus esfuerzos de pensamiento y su producción; y se les estimula a seguir corriendo riesgos, como una estrategia indispensable en su avance como usuarios de una lengua.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las decisiones metodológicas, las actividades de alfabetización y las limitaciones confrontadas por la docente participante, en su transición hacia el enfoque del lenguaje integral, permiten señalar las siguientes conclusiones:

- Los eventos de lectura, escritura y lenguaje oral utilizados en contextos significativos y ambientes que proporcionan experiencias espontáneas y plenas (i.e., interacción con la docente, entre pares, con otros adultos o con el material impreso), permiten a los alumnos construir las estructuras mentales acerca de las propiedades del lenguaje y su utilización. Así que, el uso del lenguaje no se asocia, exclusivamente, a las exigencias curriculares sino a las necesidades de interacción de los alumnos; y los eventos de alfabetización deben involucrar mucho más que los textos rutinarios y poco motivadores que caracterizan a la mayoría de los libros escolares.
- En un ambiente alfabetizador del aula de clase se pone a la disposición de los alumnos ante un gran número de materiales impresos variados (Por ejemplo: poesía, leyendas, fábulas, cuentos,

textos informativos) lo que ofrece diferentes patrones discursivos que ayudan a los niños a utilizar el lenguaje de manera efectiva. Además, constituyen una atmósfera adecuada para el desarrollo de actitudes positivas acerca de sí mismos y sus potencialidades hacia la lectura y la escritura.

- Al enfocar la lectura como una actividad en la cual los lectores interpretan las ideas del texto seleccionado y comparando con sus propias experiencias, se ayuda a los niños a comprender el significado de los textos; de ahí que, en el estudio realizado, cada situación de lectura se motivó mediante la realización de predicciones e inferencias, con el objeto de aflorar conocimientos previos y experiencias acerca de la vida y el lenguaje. De ahí que, la comprensión de un texto se favorece cuando el lector logra vincular, asociar, relacionar el nuevo texto con conocimientos, experiencias, esquemas o nociones adquiridas previamente.

- El modelaje constituye una estrategia óptima para lograr que los alumnos comprendan las asignaciones y los usos del lenguaje. Es recomendable el trabajo en el aula (i.e., actividades) guiado mediante la formulación de preguntas, en las estrategias utilizadas o sugiriendo la búsqueda de fuentes donde pudieran encontrarse las respuestas. En la investigación, la maestra nunca ofreció respuestas directas a los problemas de los alumnos; por el contrario, les ayudaba a buscar las soluciones. De igual manera, la docente asumió una actitud "no intrusa", observando constantemente el progreso de los niños.

- En la mayoría de los casos, los alumnos leyeron libros de cuentos de manera individual o en pareja y sus preferencias se dirigían hacia aquellas narraciones no conocidas, que estimulaban sus habilidades de lectura y sus conocimientos acerca del mundo. Al enfrentar un nuevo texto, los alumnos relacionaban sus conocimientos previos acerca de narraciones similares o del lenguaje (predicciones) para construir los significados requeridos por el material.

- Aún cuando los alumnos utilizaban a sus pares, la escritura del entorno, los adultos presentes en el aula o los libros sirvieron como

fuentes para confirmar sus dudas ortográficas y evidenciaron confianza en sus conocimientos acerca de la escritura. La estrategia utilizada por la mayoría de los alumnos, al escribir, fue la vocalización. La escritura "inventada" fue, no sólo aceptada, sino estimulada en el aula, ello favoreció a los alumnos que aún se encontraban en el proceso de apropiación de la lengua escrita, esto les reforzó la función principal de la escritura, comunicar mensajes. En todo momento, se apreció el disfrute principal de la escritura: comunicar mensajes. En todo momento, se apreció el disfrute de los niños a participar en proyectos de escritura individuales o en pequeños grupos que exigían toda su creatividad y compromiso.

- En este primer grado, las actividades siempre giraron entorno a los alumnos, quienes fueron el centro del proceso de aprendizaje. La disposición por atender las necesidades de los alumnos promovió la participación disciplinada y constante de los alumnos. En los momentos en que se compartía un cuento, se desarrollaba una mini-lección o se realizaban las asignaciones. Ello no significó, que durante esos eventos, los alumnos no se comunicaran ni se movilizaran en el aula.

- La incorporación del enfoque del lenguaje integral en la escuela Venezolana requeriría de cambios significativos en la concepción que tiene el docente en cuanto al lenguaje y su proceso de adquisición. Los docentes deben liberarse de la dependencia creada por ellos mismos hacia los programas instruccionales, así como, desligarse de la falsa creencia de que la metodología más efectiva es aquella que utiliza el docente con más experiencia en la escuela. Sobran las evidencias que demuestran que los "años de experiencia" no son indicadores de que la escuela esté avanzando en su proceso alfabetizador. Movernos hacia lo desconocido quizás sea el elemento que más influya negativamente en la búsqueda de un cambio; pero, peor aún es quedarse estancados en tradiciones que limitan el progreso de los individuos, y en consecuencia del país.

REFERENCIAS

- Aitwenger, B., Edelsky, C., y B. Flores (1987). Whole language: What's new. *The Reading Teacher*, 41, 144-154
- Crafton, L. (1991). *Whole language: Getting started... moving forward*. Katonah, NY: Richard Owen
- Froese, V. (Ed.). (1991). *Whole-language: Practices and theory*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon
- Gaceta Oficial de la República de Venezuela. (1986). *Del régimen de evaluación en el nivel de educación preescolar*. (Publicación N° 33.448). Caracas: Imprenta Nacional
- Goodman, K. (1989). Whole-language research: Foundations an development. *The Elementary School Journal*, 90, 207-221
- Hajek, E. (1984). Sensible answers to the old problems. *Momentum*, 15, 39-40
- Harste, J. (1989). The future of whole language. *The Elementary School Journal*, 90, 243-249
- Hoffman, A. Y Daniels, S. (1993). Predicting the future of the whole language literacy program: Past lessons and present concerns. *En Reading Horizons*, 34, 170-183.
- McCaslin, M. (1989). Whole language theory: Instruction, and future implementation. *The Elementary School Journal*, 90, 223-229
- Ministerio de Educación: División de Currículum. (1985). *Manual del docente*. Caracas, Venezuela: Autor
- Ministerio de Educación: División de Currículum. (1996). *Programa de Primer Grado*. Caracas, Venezuela: Autor

- Mosenthal, P. (1989). The whole language approach: between a rock and a hard place. *The Reading Teacher*, 42, 628-629
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park; CA: Sage
- Pearson, P.D. (1989). Reading the whole-language movement. *The Elementary School Journal*, 90, 230-241
- Ruddell, R. (1992). A whole language and literature perspective: Creating a meaning-making and instructional environment. *Language Arts*, 69, 612-619
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge Press