



**LENGUAJE INTEGRADO: UNA ALTERNATIVA PARA LA
ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA**

**WHOLE LANGUAGE: AN ALTERNATIVE FOR THE ACQUISITION
OF READING AND WRITING IN SCHOOL**

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Presentado por
Inés Barúa Costa

Asesor: *Ana María Castro Pacheco*

Lima, setiembre, 2022

RESUMEN

Los objetivos trazados por el Currículo Nacional de Educación Básica del Perú respecto a las competencias comunicativas; y las prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura que se observan en las aulas, además de los resultados obtenidos por los estudiantes peruanos en comprensión lectora, revelan una brecha que es preciso encarar. En ese contexto, la filosofía del lenguaje integrado, originada en Norteamérica entre 1960 y 1970, aparece como una opción de enseñanza y aprendizaje innovadora y alineada con el modelo constructivista de la educación. Más allá de alfabetizar, la apuesta de esta filosofía es lograr adquirir la lectura y escritura de manera significativa y funcional, partiendo de los intereses, la realidad y las motivaciones de los estudiantes y aportándoles, a su vez, herramientas comprensivas, expresivas y reflexivas que enriquezcan su autonomía. El presente trabajo de investigación busca proponer al lenguaje integrado como una alternativa para acercar los límites de la brecha descrita. Para ello, en la primera parte de la monografía, se analiza la evolución del concepto de alfabetización y el cambio de perspectiva que implica pasar de un enfoque gramatical a uno comunicativo y la manera en que ello ha aportado a los principios del lenguaje integrado. En la segunda parte, se profundiza en la propuesta de la filosofía a nivel del rol docente, el espacio del aula, los materiales y las herramientas que privilegia para lograr sus objetivos.

Palabras clave: lenguaje integrado, alfabetización, lectura, escritura.

ABSTRACT

The objectives outlined by the National Curriculum for Basic Education of Perú regarding communication skills; and the actual teaching of reading and writing observed in the classrooms, as well as the results obtained by the Peruvian students in reading comprehension tests, reveal a gap that must be addressed. In this context, the whole language philosophy originated in North America between 1960 and 1970, appears as an innovative teaching and learning alternative aligned with the constructivist model of education. Beyond teaching literacy, the goal of this philosophy is to acquire reading and writing in a meaningful and functional way, based on the interests, the reality and motivations of the students while providing them with understanding, expressive and reflective tools that enrich their autonomy. The present research work seeks to propose whole language as an alternative to bring the limits of the described gap closer. In that regard, the first part of the paper analyzes the evolution of the concept of literacy from the perspective of the grammatical approach to a communicative one and the way in which this change of direction nurtures the principles of integrated language. In the second part, the paper zooms in in the proposal of the philosophy: the teacher's role, the classroom space, the materials and the tools that it favours to achieve its objectives.

Keywords: whole language, literacy, writing, reading.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	pg.1
CAPÍTULO I. Una nueva mirada de la alfabetización	pg.4
1.1. Del enfoque gramatical al enfoque comunicativo	pg.4
1.2. El lenguaje integrado: una filosofía centrada en el estudiante	pg.7
CAPÍTULO II. De la teoría al aula del lenguaje integrado	pg.10
2.1. El docente o <i>kidwatcher</i>	pg.10
2.2. Experimentar la lectura y escritura	pg.12
CONCLUSIONES	pg.17
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	pg.18
ANEXOS	pg.21

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Prueba Censal de comprensión de lectura, segundo grado de primaria. Resultados obtenidos por departamento.	pg.21
Gráfico 2. Prueba Censal de comprensión de lectura, segundo de primaria. Resultados comparativos en las pruebas realizadas entre el 2007 y el 2019.	pg.21
Gráfico 3. Prueba Censal de comprensión de lectura, segundo de primaria. Evolución histórica desde el 2007 hasta el 2019.	pg.22
Gráfico 4. Prueba Censal de comprensión de lectura, cuarto grado de primaria. Resultados obtenidos por departamento.	pg.22
Gráfico 5. Prueba Censal de comprensión de lectura, segundo de primaria. Resultados comparativos en las pruebas realizadas entre el 2016 y el 2019.	pg.23
Gráfico 6. Resultados por medida promedio, PISA 2018.	pg.23
Gráfico 7. Variación de los resultados en Lectura por medida promedio en Latinoamérica 2009 - 2018, PISA.	pg.24
Gráfico 8. Resultados de Lectura según medida promedio y niveles de desempeño en Latinoamérica.	pg.24

INTRODUCCIÓN

Uno de los aprendizajes centrales y más trascendentes de la escuela primaria, es el del lenguaje escrito (Ferreiro, 1979). Es durante estos años en los que el estudiante sienta las bases de un proceso lector y escritor que se desarrollará a lo largo de toda su vida y que, más allá de permitirle concluir con éxito su experiencia escolar, cumple un rol clave en la manera en que entiende la realidad y configura su pensamiento (López y Encabo, 2001 y Guzmán y Guevara, 2010). Es, además, un proceso individual, en el que cada niño y niña, a su propio ritmo, descubre y comprende las características, el valor y la función de la lengua escrita (Ferreiro, 1989). Por ello, es fundamental que la escuela, sus directivos y docentes, estén alineados con la importancia de este saber y asuman con responsabilidad el rol que cumplen dentro del proceso de adquisición de la lectura y escritura en cada uno de sus estudiantes.

Vivimos un período de cambios y transformaciones permanentes en todos los ámbitos, y el lenguaje y sus usos, no son la excepción. En ese contexto, es clave plantearse cómo desde la escuela la enseñanza debe también adaptarse y modernizarse para atender mejor las demandas comunicativas de los estudiantes y asegurar aprendizajes que les sirvan para la vida (López y Encabo, 2001). Alfabetizar es un objetivo insuficiente para nuestro tiempo, no basta con que el niño y la niña estén capacitados para decodificar signos y hacer lecturas literales, es preciso ofrecerles espacios y herramientas que les permitan experimentar con el lenguaje en otros niveles, que les permitan afinar sus criterios de análisis, reflexión e interpretación (Bruer, 1993 en Villalón, 2008).

Es importante señalar que, aun cuando la lectura y escritura son procesos diferentes, este trabajo de investigación los considera complementarios y propone estudiarlos considerando que se nutren mutuamente. El niño y la niña que intentan interpretar (“leer”) las marcas que reconocen en su cotidianeidad, intentarán con seguridad producir y reproducir estas mismas marcas en lo que serán sus primeros escritos (Ferreiro, 2000b). Y, al mismo tiempo, es bastante improbable que un estudiante intente escribir si antes no ha sido expuesto a textos escritos, es decir, si antes no ha pretendido leer (Smith, 2013).

En ese sentido, podemos reflexionar sobre lo que ocurre en el Perú a partir de los últimos resultados obtenidos por estudiantes de escuelas primarias públicas y privadas del país en las evaluaciones censales y en la prueba PISA, que recoge datos a nivel internacional. Los resultados de ambas pruebas revelan preocupantes resultados para la competencia comunicativa, específicamente en lo que se refiere a comprensión lectora (Ver Anexos).

Ello evidenciaría, que los estudiantes peruanos están acostumbrados a leer reteniendo información de manera mecánica, sin estar capacitados para realizar análisis inferenciales y críticos (Fernández,

2016). Vale considerar, además, que los resultados más recientes de ambas evaluaciones son del año 2018, por lo que el impacto de la pandemia y la educación virtual que tuvo lugar entre los años 2020 y 2021 está aún pendiente de ser recogido.

En ese contexto, llama la atención que el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), en el área de Comunicación, adopte un enfoque comunicativo por competencias, una propuesta moderna que indica que la lengua debe enseñarse y aprenderse en pleno funcionamiento, que los textos didácticos empleados deben estar alineados con las necesidades e intereses de los alumnos y que la enseñanza de la lengua debe poner en valor la diversidad de dialectos y registros que coexisten en el espacio educativo (Minedu, 2016). Desde este punto de vista, el aula se concibe como un escenario comunicativo ideal para que niños y niñas construyan sentido en equipo y donde se crean y recrean experiencias comunicativas de diversa índole: escribir informes, resumir textos, reflexionar a partir de lo que se lee, expresar ideas y sentimientos, intercambiar argumentos, entre otras muchas habilidades, todas útiles para el desenvolvimiento positivo y participativo del ciudadano en sociedad (Lomas, 1994). El desfase entre la propuesta del CNEB y los resultados observados en las pruebas (ver Anexos) pareciera estar en la implementación del enfoque en el aula, pues como lo señala la Ruta de Aprendizaje (Minedu, 2015), “a veces, bajo la denominación de enfoque comunicativo-textual se planifican, desarrollan y evalúan en las aulas propuestas muy diversas, algunas incluso contradictorias con el enfoque asumido” (p.13).

En Norte América, alrededor de 1970, también en un contexto de bajos resultados académicos en lectura y escritura, un grupo de docentes gestó la filosofía del lenguaje integrado (Goodman y Goodman, 2014). Se trata de una propuesta innovadora y moderna que propone enseñar y exponer a los estudiantes al lenguaje en todas sus formas, y que sea el significado y el sentido, los que guíen su aprendizaje (Goodman, 2014). En ese escenario, la semántica asume un papel central en la adquisición de la lectura y la escritura, y no puede desvincularse de otros aspectos de la lengua escrita como la morfología, la gramática y la ortografía (Foucambert, 1989 en López y Encabo, 2001). Desde la mirada de esa propuesta, el docente funciona como un facilitador del aprendizaje, que ante todo observa el proceso de cada estudiante y considera sus saberes previos para proponerles actividades y proyectos vinculados a sus intereses, que estén de acuerdo con sus demandas cognitivas, que les sean funcionales y que promuevan la reflexión y el trabajo colaborativo (Fernández, 2016).

A partir de todo lo expuesto, la presente investigación tiene como objetivo profundizar en la filosofía del lenguaje integrado y plantearla como una alternativa para optimizar la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas de las escuelas primarias del Perú. Para ello, en el primer capítulo se caracterizan los métodos tradicionales de enseñanza que aún se observan en el Perú vinculados al enfoque gramatical de la lengua, y las propuestas del enfoque comunicativo de la lengua en el que se enmarca

la filosofía del lenguaje integrado. Asimismo, en el segundo capítulo, se ahonda en la experiencia del lenguaje integrado, desde el rol que cumple el docente, y el trabajo y los materiales que se privilegian para despertar el interés del estudiante.

CAPÍTULO I. Una nueva mirada de la alfabetización

En estudios realizados en escuelas del Perú (Cueto et al 2006, en Villegas, 2017; Parra 2010 en Fernández, 2016) se ha revelado que la mayoría de los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en las escuelas del país están caracterizados por estrategias expositivas basadas en la transmisión de conocimientos formales de la lengua y la memorización, generando en los estudiantes dependencia intelectual y limitando el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Estas prácticas van de la mano con la costumbre docente de medir el éxito de su función a partir de los resultados que sus estudiantes obtienen en evaluaciones que valoran la aplicación de normas y conocimientos técnicos, y que justifican los bajos desempeños que pudieran obtener, en las dificultades que los estudiantes presentan para aprender (Guzmán y Guevara, 2010; Ferreiro, 1989).

Emilia Ferreiro (2000) reconoce que es una práctica docente común considerar el “fracaso escolar” como responsabilidad del estudiante, de su dificultad para comprometerse con el aprendizaje, sus problemas de atención o su contexto familiar. Es menos común, señala, considerar que el “fracaso escolar” se debe, más bien, a falencias vinculadas al desempeño docente: el método de enseñanza utilizado, los recursos desplegados y/o el sistema de evaluación (Goodman, 2014).

En este capítulo buscamos ahondar en la posibilidad de que uno de los factores que pueda explicar el fracaso escolar observado en las aulas peruanas, -a partir los bajos resultados obtenidos por el Perú en pruebas nacionales e internacionales que evalúan la comprensión lectora- sea la inconveniencia de los métodos de enseñanza aplicados por docentes que privilegian modelos educativos tradicionales. Para cuestionar la prevalencia de estos métodos, exploramos lo que propone el constructivismo, una corriente de pensamiento que reconoce al estudiante como constructor de su proceso de aprendizaje. De acuerdo con la propuesta constructivista, el niño y la niña parten de sus saberes previos para establecer conexiones con los nuevos conocimientos, una interacción en la que el docente funciona como guía, provocador y mediador. En ese proceso, la exploración, la reflexión, los conflictos cognitivos y la metacognición, son todas herramientas indispensables para lograr aprendizajes significativos que enriquezcan el mundo físico, social e individual del estudiante (Días y Hernández, 1999). Finalmente, en este capítulo desarrollamos la filosofía del lenguaje integrado, una alternativa que se alinea con el constructivismo y aplica sus ideas centrales específicamente a la adquisición de la lectura y la escritura.

1.1. Del enfoque gramatical al enfoque comunicativo

Entre las décadas de 1960 y 1970 los métodos tradicionales de enseñanza enfocados en desarrollar específicamente competencias lingüísticas a través de la memorización y el dictado de enunciados,

empezaron a cuestionarse (Alfonso, 2021). Es en esos años que surge el enfoque comunicativo como alternativa al enfoque gramatical que, como su nombre lo indica, había estado centrado en los aspectos formales y convencionales de la lengua, específicamente la ortografía y la gramática (Villegas, 2017). El enfoque comunicativo, no descarta la propuesta gramatical, sino que readapta los principios pedagógicos y las metodologías previas que la caracterizan y las optimiza poniéndole foco al uso y la función del lenguaje (Berghadid, 2013). Es desde esta perspectiva, que el aula se convierte en un escenario comunicativo donde a partir del habla, la escucha, la lectura y la escritura, el objetivo final es la construcción de sentido (Lomas, 2003).

El enfoque comunicativo es una propuesta que se nutre de los principios del modelo constructivista de la educación, pues coloca al estudiante al centro del proceso de aprendizaje y propone construir saberes a partir del capital comunicativo de cada estudiante que le permitan ampliar su repertorio de herramientas expresivas y comprensivas y afianzar sus competencias discursivas. En ese proceso, es fundamental movilizar el aprendizaje autónomo, lograr que sea el estudiante quien elabore -seleccione, organice y transforme- la información que recibe de diversas fuentes, y le atribuya significado (Días y Hernández, 1999). No se trata únicamente de saber cosas, sino de saber hacer cosas con las palabras: saber entender, saber interpretar, saber decir, saber preguntar (Lomas, 2003).

No obstante, el método que hasta hoy encuentra mayores adhesiones en el caso de la adquisición de la lectura y escritura, es el fonético, que se encuentra bajo el paraguas de los métodos gramaticales y se basa en la correspondencia entre la unidad mínima de sonido (fonema) y su representación gráfica (grafema) (Ferreiro, 1979; Ferreiro, 1989). Desde esta perspectiva, el acto de escribir es concebido como el de transcribir o codificar el lenguaje oral, y el de leer consiste en adquirir mecánicamente la técnica para descifrar textos. En suma, es una metodología que busca “simplificar” la lengua, proponiendo ir de las partes al todo (Ferreiro, 1989). La prevalencia de este método ha reducido la lengua escrita a un “código de transcripción gráfica” de sonidos o fonemas, desconociendo la lectura y escritura como herramientas para representar el lenguaje y su función de comunicar (Llanos, 2007). Ello ha resultado en estudiantes hábiles para decodificar e identificar palabras, pero incapaces de desplegar procesos cognitivos vinculados a la comprensión de textos, como anticipar mensajes e intenciones, conectar lo leído con saberes previos, plantear hipótesis y verificarlas o refutarlas, elaborar inferencias, entre otras. Como declara Cassany (2006), el sistema educativo ha estado formando analfabetos funcionales, capaces de oralizar una prosa en voz alta, pero desprovistos de destrezas comprensivas.

La alternativa al método fonético, es el método analítico, que se caracteriza por su perspectiva global e ideo-visual de la lectura y escritura. En ese sentido, la propuesta es que el estudiante aprenda a partir de textos, oraciones, y palabras que les sean significativos antes de analizar sus componentes

(Ferreiro, 1979). Este método tiene afinidad con aquello que postula el enfoque comunicativo sobre la importancia de poner en valor habilidades cognitivas y metacognitivas complejas que permiten al estudiante, no solo codificar y decodificar textos, sino concretar aprendizajes y potenciar su capacidad expresiva y comprensiva (Villalón, 2008 y Lomas, 1994). Como lo señala Smith (1998, en Morán y Uzcátegui, 2006) la lectura no es un proceso que va de la página al lector, sino del lector a la página, lo cual implica que el lector no sea un mero receptor de sentido, sino que él mismo participa de su construcción involucrando en el proceso sus conocimientos previos. Goodman (1980, en Morán y Uzcátegui, 2006) coincide con esta mirada al definir la lectura como un “juego de adivinanzas” en el que se despliegan estrategias cognitivas como la realización de hipótesis, inferencias, relaciones e interpretaciones a través de las cuales el sentido del texto se construye y deconstruye y el lector comprende lo leído. En suma, el lector no se limita a decodificar el texto, sino que interactúa con él.

Judith Newman (1985) indica que la mayoría de programas de lectura y escritura implementados en las escuelas de todo el mundo se basan en una serie de supuestos que hallazgos recientes refutan y objetan. Si antes se pensaba, como hemos señalado, que era necesario simplificar la estructura gramatical al mínimo posible para priorizar la identificación de palabras y que ello dependía fundamentalmente de la intervención constante de un docente que estuviera familiarizado con el método y sus objetivos, hoy la evidencia va por otro camino. Investigaciones recientes han puesto de manifiesto que los niños tienen un complejo repertorio de estrategias a su servicio para proveer de sentido experiencias orales y escritas. Incluso niños pequeños están equipados con sofisticados sistemas de comprensión del lenguaje y, aunque los estándares adultos, los consideren incompletos o carentes de lógica, lo cierto es que manifiestan complejas nociones del mundo que los rodea y la manera en que opera. En efecto, la comparación de la adquisición de la lectura y escritura con el habla, aporta importantes luces sobre los factores que están involucrados en el desarrollo del lenguaje como forma de comunicación. El niño que empieza a hablar, y el adulto que lo acompaña, no esperan de esas primeras comunicaciones palabras claras y bien pronunciadas, sino que reconocen y estimulan el deseo del niño de comunicar significados, de hacerse entender. Además, en ese proceso, el adulto cumple un rol de intérprete que, como hemos dicho, acompaña y estimula, pero es el niño el que ejerce total control sobre su aprendizaje. Se trata de un proceso de adquisición del lenguaje natural, donde el deseo de comunicarse sirve como principal motivador. Igualmente, las investigaciones también revelan que los niños son capaces de darle sentido a la palabra impresa mucho antes de saber leer convencionalmente. Y, de la misma manera, son capaces de crear significados con lápiz y papel antes de que sus escritos tengan correspondencias representacionales y fonéticas. Estos hallazgos comprueban que las prácticas tradicionales vinculadas al aprendizaje y uso del lenguaje se han basado en suposiciones inexactas e inapropiadas que hoy deben ser cuestionadas y replanteadas (Newman, 1985).

1.2. El lenguaje integrado: una filosofía centrada en el estudiante

Es en el contexto descrito líneas arriba que surge la filosofía de lenguaje integrado como una alternativa que busca revalorizar la utilidad, funcionalidad y el sentido del lenguaje en el marco de un enfoque comunicativo. Para los impulsores de esta filosofía, las prácticas tradicionales, al intentar simplificar el proceso de adquisición de la lectura y escritura, más bien lo han complejizado, porque lo han vuelto abstracto y desprovisto de significado. Desde su perspectiva, las convenciones del lenguaje impreso -la ortografía, la caligrafía, la gramática, la puntuación- deben ser vistas como herramientas de un objetivo mayor: comunicar ideas significativas (Newman, 1985). Como señala Dewey (1902, en Goodman y Goodman, 2014) la escuela no sirve para preparar a los alumnos para la vida, sino que es la vida. En ese sentido, los niños aprenden más fácilmente y mejor, cuando lo aprendido les es útil inmediatamente. El propósito, es clave. Se debe aprender a leer, leyendo; y a escribir, escribiendo. Y yendo un paso más allá: se aprende a leer, produciendo textos (de diversa índole y complejidad, acorde con la capacidad del niño), y se aprende a producir textos, leyendo (Jolibert, 2009).

Los docentes que comenzaron a comulgar con estas ideas e intercambiarlas con otros con inquietudes similares, son los que dieron origen a la filosofía del lenguaje integrado en Norte América, entre la década de 1960 y 1970. Estaban convencidos de la importancia de modificar su práctica, de alejarse de los métodos tradicionales y mecánicos y tenían la convicción de que la única forma de lograr mejorar los resultados que obtenían, era empoderando a sus estudiantes para que sean ellos los que decidieran qué leer y qué escribir. Ellos coincidían en que, a medida que modificaban su práctica -en muchos casos enfrentándose a directrices que provenían de la alta jerarquía de sus escuelas- el entusiasmo que percibían en sus estudiantes al experimentar con el lenguaje, se convirtió en su principal motivador (Goodman y Goodman, 2014).

Cabe destacar que las ideas sobre las que estos docentes formularon esta filosofía innovadora, están fundadas en el enfoque constructivista de la educación que parte de las teorías del aprendizaje propuestas por los psicólogos Jean Piaget y Lev Vygotsky (Bergeron, 1990). Aunque no es un enfoque del todo novedoso en el terreno educativo, los docentes del lenguaje integrado reconocían que los alcances del constructivismo en el área de comunicación aún tenían potencial para ser aprovechados. Es bajo su influencia, por ejemplo, que el lenguaje integrado busca rescatar la visión del estudiante como agente activo en el aprendizaje y, en consecuencia, destacar la importancia de despertar su motivación para aprender. En línea con eso, retoman la idea de recurrir a herramientas menos estructuradas para la enseñanza, como el juego, y descartar métodos más rígidos, formales y ajenos al estudiante. Vygotsky, específicamente, habla del valor de lograr que el aprendizaje trascienda el espacio del aula y sea permeable a todos los ámbitos de la vida del estudiante; y de la riqueza que existe en promover el trabajo y el intercambio colaborativo entre pares, lo cual cuestiona el rol del

docente tradicional como única fuente de conocimiento. Finalmente, el lenguaje integrado toma del constructivismo una de sus propuestas clave: la potencialidad que tiene el error para generar aprendizajes reflexivos y críticos (Goodman y Goodman, 2014).

Por otro lado, movimientos educativos más contemporáneos, como las escuelas abiertas, el enfoque natural al aprendizaje o el enfoque de lenguaje experimental, también influenciaron la gestación del lenguaje integrado porque ofrecían, desde diferentes perspectivas, rupturas con la mirada tradicional del lenguaje (Goodman, 1989 en Bergeron, 1990). En efecto, es posible identificar en las concepciones que sustentan esta filosofía, contribuciones de campos tan diversos como la sociología, la filosofía, la lingüística, la creación de currículos, el desarrollo infantil, la semiótica y la literatura (Newman, 1985). Es justamente esa apertura a distintos saberes, lo que nos lleva a definir el lenguaje integrado como una filosofía para efectos de este trabajo de investigación, aunque la literatura académica está dividida entre quienes lo definen como filosofía y como enfoque. Incluso, hay autores que lo definen como un enfoque que fundamenta una filosofía o como una filosofía que inspira un enfoque (Bergeron, 1990).

Parte clave de la definición del lenguaje integrado está en identificar los cuatro pilares sobre los que están ancladas sus ideas: el lenguaje, el aprendizaje, el docente y el currículo (Goodman y Goodman, 2014). En primer lugar, el lenguaje, debe ser presentado desde su aspecto funcional y real, como una herramienta para construir sentido y comunicar significado. En esa línea, Goodman (2014) indica que la lengua se aprende mejor cuando se percibe su utilidad, su relevancia y su propósito, pues ello motiva al estudiante a adquirirlo y dominarlo. En concordancia con esta idea, el lenguaje integrado propone una visión sobre el aprendizaje centrada en el estudiante, y destaca que debe ser contextualizado pues ello permite que el estudiante vincule sus saberes previos con los nuevos, que movilice sus intereses y su motivación (Bergeron, 1990) y que busque apropiarse de él (López y Encabo, 2001). Asimismo, el lenguaje integrado también sostiene que la democracia es el modelo de convivencia que debe privilegiarse en el aula y, por ello, busca empoderar a docentes y estudiantes, destacando la importancia de fomentar el aprendizaje permanente y bidireccional (Goodman y Goodman, 2014). Finalmente, el currículo no debe ser estandarizado ni depender de materiales didácticos específicos, sino que debe construirse a partir de los conocimientos de los estudiantes y ser lo suficientemente amplio y abierto como para adecuarse a distintas realidades. Además, sugiere que se busque mantener permeables las conexiones entre el aprendizaje dentro y fuera de la escuela para hacerlo más interesante, divertido y estimulante (Goodman, 1995).

Cabe destacar en este punto que es preciso dedicarle tiempo a la elaboración de una definición con la que investigadores, docentes y seguidores de esta filosofía se sientan identificados. Hasta el momento, la definición del lenguaje integrado se ha mantenido bastante abierta y ello puede generar que los

límites entre lo que es y no es lenguaje integrado, sean difusos. En su investigación centrada en el lenguaje integrado, Bergeron (1990), encuentra que se han dado casos en los que se ha identificado ciertas prácticas con el lenguaje integrado de manera equivocada, lo que le resta credibilidad y consistencia a la propuesta. Como punto de partida, el autor indica que aun cuando existe cierto nivel de consenso en la literatura académica respecto a que el lenguaje integrado podía considerarse tanto una filosofía como un enfoque, no es extraño encontrar referencias de autores que lo describen como una pedagogía, un método, una teoría, una orientación teórica e, incluso, un currículo, o una actitud frente a la educación. En su revisión destaca que donde convergen todas estas definiciones es en una idea poderosa, pero demasiado amplia: el ímpetu por generar cambios críticos y productivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Docentes consultados sobre la definición del lenguaje integrado, han señalado que les preocupa que el mal uso del término termine por desprestigiar la propuesta y motivar su abandono como ha ocurrido con otros enfoques innovadores en el campo de la educación (Gunderson y Shapiro, 1988 en Bergeron, 1990). A futuro, es importante afinar la definición de esta filosofía, pues como anticipan algunos docentes, les ayudará a unificar la manera en que comunican su propuesta y de hacer comprensibles y coherentes las prácticas que proponen, la manera en que evalúan y el proceso por el cual documentan sus progresos. Reconciliar lo que se propone desde la investigación y desde la práctica, desde la innovación y la realidad, es un trabajo aún pendiente pero necesario de hacer para fortalecer el concepto del lenguaje integrado y diversificarlo siendo leales a lo que propone (Watson, 1989 en Bergeron, 1990).

CAPÍTULO II. De la teoría al aula del lenguaje integrado

Smith (1981 en Hutchings, 1985) señala que aprender no es una actividad ocasional que pueda provocarse, sino que el cerebro humano está permanentemente replanteando la manera en que comprende y da sentido al mundo que lo rodea y ello genera aprendizajes constantes. Por naturaleza, los estudiantes en un aula están aprendiendo cosas nuevas todo el tiempo, aunque no siempre aprendan lo que el docente desea o espera. He ahí el desafío para el docente: cómo lograr involucrar a cada estudiante en el proceso de aprendizaje, cómo lograr que los aprendizajes les resulten relevantes, inquietantes y motivadores.

Esta es una pregunta que el lenguaje integrado está planteándose permanentemente, pues parte de su filosofía consiste en rechazar materiales didácticos específicos y descontextualizados, para focalizar su atención en empoderar a docentes y estudiantes en su proceso de aprendizaje (Goodman y Goodman, 2014).

En el presente capítulo ahondamos en los conceptos e ideas clave para trasladar los principios del lenguaje integrado a la práctica en el aula. En ese sentido, se profundiza el rol que cumple el docente y los desafíos que este experimenta al replantear el ejercicio de su profesión; y se describen los procesos que tienen lugar en el aula para fomentar el interés de los estudiantes por la lectura y la escritura.

2.1. El docente o *kidwatcher*

El docente es uno de los pilares del lenguaje integrado porque, como lo señala Judith Newman (1990) es quien debe cuestionarse, re-examinar sus creencias y suposiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y tener la apertura necesaria para modificar su práctica y enriquecerla con ideas innovadoras. Tradicionalmente el docente era visto como la única y mayor fuente de información, su labor consistía en repetir lecciones estructuradas de acuerdo con el currículo y en evaluar a sus estudiantes bajo el criterio de la repetición exacta. La mirada constructivista de la educación supuso una ruptura necesaria con esta forma de pensar la docencia, y puso sobre la mesa la teoría del proceso de aprendizaje como una construcción de sentido conjunta entre docente y estudiante. De acuerdo con César Coll (1986,1990 en Tigse Parreño, 2019) el docente constructivista debe considerar en su práctica estrategias cognitivas que implican la manipulación física y mental de conceptos e información; estrategias metacognitivas, que colaboran a que el cerebro asocie, reflexione, clasifique, infiera, analice, y construya aprendizajes; y estrategias afectivas, que motiven la autonomía del estudiante para la construcción de nuevas ideas y destrezas.

Yendo un paso más allá, el lenguaje integrado, como el constructivismo, promueve que los procesos de aprendizajes sean multidireccionales y que tanto educando como educador sean considerados como dos personajes activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Tigse Parreño, 2019). Los docentes, así como los estudiantes, deben encontrar en el aula un espacio para aprender, descubrir, explorar, reflexionar y enriquecerse a través del intercambio con otros y con el ambiente (Tünnermann, 2011).

Judith Newman (1985), una de las precursoras y principales investigadoras de esta filosofía, explica que, en un punto de su carrera, descubrió que su práctica estaba modificándose. Había pasado de diseminar información, a comprender que leer y escribir podían convertirse en vehículos para que los estudiantes re-configuren su visión del mundo y amplíen sus capacidades para reflexionar sobre él. Desde entonces, Newman empezó a darle más importancia a la observación de sus estudiantes y a la manera en que ellos mismos se comprometían con sus aprendizajes y a partir de ahí inició un viaje de no retorno en su carrera como educadora.

Este acto de observar para plantear estrategias de aprendizaje adecuadas al estudiante y el contexto es, en efecto, el insumo principal de la práctica docente desde el punto de vista del lenguaje integrado. El nombre original, en inglés, *kidwatcher*, fue acuñado por primera vez por Yetta Goodman (1980) cuando explicaba que el docente debía ser, ante todo, un observador que supiese identificar las señales de crecimiento de sus estudiantes y los momentos claves para guiar y potenciar su aprendizaje (Goodman, 2014). Una característica clave del *kidwatcher* es su carácter mínimamente intrusivo, ya que asume el papel de acompañante y creador de contextos de aprendizaje que, como fin último, despierten en el niño la motivación por aprender autónomamente (Anula, 2005). Incluso la manera de imponer autoridad en el aula no consiste en ejercer el control de manera convencional, sino de hacerlo con sutileza, sin que eso signifique que los estudiantes desconozcan el respeto a las normas y la jerarquía (Goodman, 2014).

El tránsito de un docente tradicional a un *kidwatcher*, pasa por tomar una serie de decisiones cotidianas. Más que seguir métodos, se trata de asumir un enfoque y, a partir de ahí, confiar en su propio criterio y descartar materiales, recursos y estrategias que no sean consistentes con su juicio profesional. Se trata de estar en permanente cuestionamiento de su rol teniendo claro el objetivo: lograr que sus estudiantes adquieran la lectura y escritura de forma placentera y entusiasta. Es importante legitimar la idea de que hay muchos caminos para adquirir la lectura y escritura y que por eso es fundamental que el docente asuma la labor de acompañar a cada individuo a reconocer y valorar sus propias experiencias lectoras y escritoras (Goodman y Goodman, 2014).

En este punto cabe destacar que existe una brecha entre el entusiasmo que pueda experimentar el docente por la propuesta del lenguaje integrado y la posibilidad real de trasladar la filosofía a su

práctica. Nora Elichiry (2000, en Guzmán y Guevara, 2010) destaca en sus investigaciones que aun cuando el discurso educativo se ha modernizado y modificado a través del tiempo, las prácticas docentes no han logrado modificarse a la misma velocidad. La tendencia, según la autora, es a que los docentes repitan en su práctica aquellas formas de enseñanza bajo las que ellos mismos fueron formados. Ello se debe, fundamentalmente, a las creencias docentes, el principal agente influenciador del quehacer del educador (por encima, incluso, de sus conocimientos) (Xu, 2012). Se llama creencias docentes a los constructos mentales que corresponden a cada individuo y tienen su origen en su contexto histórico y cultural, sus experiencias personales, su formación profesional y los intercambios con otros colegas. Además, se caracterizan por vincular tanto aspectos cognitivos como afectivos y por influir y guiar la práctica del docente (Skott, 2015 en Villegas, 2017). Finalmente, se ha comprobado en investigaciones realizadas que las creencias docentes suelen ser estables en el tiempo y resistentes al cambio, por lo que no es extraño que se sobrepongan a la razón y la experiencia (Xu, 2012).

Es desde la toma de conciencia de esta realidad que se debe enfocar el trabajo con los docentes. De hecho, aquellos educadores que se identifican bajo el paraguas del lenguaje integrado recomiendan el trabajo con otros docentes en grupos de apoyo como una manera de plantearse preguntas conjuntas, intercambiar experiencias, discutir estrategias y fortalecer ideales. Del mismo modo, se recomienda al trabajo coordinado del docente con los directivos de la escuela y, por otro lado, con los padres de familia, para compartir con ellos sus progresos y percepciones y hacerle frente a miradas escépticas del lenguaje integrado (Goodman, 2014).

2.2. Experimentar la lectura y escritura

Newman (1985) quien hemos señalado que fue formada bajo las premisas de la educación tradicional, señala que cuando empezó a incluir en su práctica principios y propuestas del lenguaje integrado, una de las ideas que más llamó su atención fue la que re-planteaba el currículo. Desde la perspectiva del lenguaje integrado, el currículo ya no es un formato preconcebido de las instrucciones a impartir en cada sesión, sino que se utiliza como una hoja de ruta que sirve al docente como marco de referencia para orientar el aprendizaje de cada estudiante. Esta es una propuesta que comulga con lo que propone Ana Teberosky (2000) quien señala que para leer y escribir de “manera constructiva” es fundamental que el docente haga un intenso trabajo previo para identificar qué espera de sus estudiantes y definir quién va a escribir y quién va a leer en clase, qué textos les van a ofrecer, en qué tareas los van a involucrar, cómo los van a evaluar, qué aspectos van a valorar, entre otros temas. Desde esta mirada, ya no se trata de entrenar a los estudiantes para aprendizajes puntuales y estandarizados, sino de desarrollar competencias a través de aprendizajes funcionales que sean para toda la vida (López y Encabo, 2001).

Asimismo, el currículo desde la perspectiva del lenguaje integrado se basa en un principio clave: la manera en que los estudiantes experimenten el aprendizaje en el aula determinará sus concepciones sobre el aprendizaje y sobre ellos mismos como aprendices; así que si queremos formar lectores y escritores, el cómo es fundamental (Villalón, 2008). La filosofía del lenguaje integrado propone tres ideas clave para orientar al educador a encontrar el “cómo”. Primero, se sugiere tomar conciencia del muro que suele construirse entre los aprendizajes de la escuela y la realidad del estudiante; procurando que el aprendizaje, más bien, fluya y se nutra de las experiencias y saberes previos del estudiante dentro y fuera del aula (Lomas, 2003). Segundo, que cada niño es único e importante y que el aprendizaje se construye socialmente, por lo que conviene fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre pares, con el docente y con otros miembros de la comunidad que puedan aportar desde sus experiencias y saberes (Newman, 1985; Hutchings, 1985). Tercero, que leer y escribir son actividades complementarias e interconectadas, que se desarrollan en paralelo y se enriquecen la una a la otra (Goodman, 2014), sin perder de vista que hablar es otra capacidad de la lengua, y que para que los niños escriban y lean con fluidez, se debe lograr primero que se expresen fluidamente de manera oral. Por eso es recomendable trabajar también la oralidad en el aula, animar a los estudiantes a hacer preguntas, a escucharlas, ensayar respuestas, y reflexionar a partir de ellas (Goodman, 1995; Smith, 2013).

En cuanto a la lectura, la propuesta del lenguaje integrado va de la mano con lo expuesto en los estudios de Morgan y Fuchs (2007) que comprueban una relación bidireccional entre motivación y destrezas de lectura en niños de pre-escolar y primeros grados de educación básica. Los niños que encuentran placer y disfrute en la lectura, son los que leen con más frecuencia y desarrollan más habilidades lectoras. En el extremo opuesto, los que menos leen, tienen un dominio reducido de esta destreza y un disfrute menor (en Villalón, 2008). Se trata entonces de ofrecer la lectura como una actividad divertida, estimulante e informativa, que amplía nuestro horizonte y nos revela información sobre el mundo que nos rodea.

Para despertar esa motivación, la filosofía del lenguaje integrado señala que los materiales de lectura son fundamentales. Así como cuando los niños aprenden a hablar se requiere exponerlos a estímulos orales, para aprender a leer es clave tener a la mano materiales escritos que sean relevantes, funcionales e interesantes para despertar la curiosidad del niño y para responder a su necesidad de leer. Por un lado, los libros infantiles o álbumes ilustrados, son un recurso valioso que le permite al estudiante reconocer que los textos guardan significados y que aun cuando existen diferencias entre lenguaje oral y escrito, ambos cumplen la función de comunicar mensajes. Además, a través de la lectura de libros, los estudiantes entienden cómo se construyen las historias, cómo se describen los personajes y cómo van cambiando a medida que la historia progresa, cómo un evento sucede a otro, y

cómo se estructura la línea narrativa. Todo ello les permite ampliar su competencia sobre el lenguaje escrito (Newman, 1985). Es importante tener en cuenta, también, que la oferta de libros no debe limitarse a literatura, sino que incluir libros informativos será interesante para diversificar géneros literarios y para que los estudiantes comprendan que la lectura también cumple la función de informarnos acerca del mundo que nos rodea (Newman, 1985). Y además de libros, el aula del lenguaje integrado busca ampliar el repertorio de materiales de lectura incluyendo también carteles, etiquetas, menús, publicidades, paquetes de productos y todo aquello que el niño y la niña tienen a la mano de manera cotidiana y que por instinto se interesan en leer. Incorporar este tipo de recursos hará crecer la motivación de los estudiantes, los involucrará directamente y también aportará autonomía al proceso de aprendizaje (Goodman, 1995).

La participación en actividades de lectura debe ser parte de la experiencia escolar, siempre como una invitación y no como una demanda y permitiéndoles a los estudiantes elegir qué es lo que quieren leer (Newman, 1985). En línea con eso, las actividades de lectura deben incluir momentos de lectura en grupo y también de lectura individual. En primer lugar, la lectura en grupo en voz alta, modelada por el docente, le sirve de ejemplo a los estudiantes para conocer la lectura fluida, para que se familiaricen con el lenguaje y el ritmo de los libros y, también, para descubrir de qué manera el lector interactúa con el texto (Newman, 1985). El estudiante observa cómo a medida que lee, el docente se hace preguntas, corrige una palabra mal leída, respeta los signos de puntuación, re-lee porque perdió el hilo, y un largo etcétera de posibilidades. Asimismo, la lectura en voz alta permite reconocer los signos gráficos como una forma “fija” del lenguaje y que existe una diferencia entre lo que dice el texto -su sentido literal- y lo que interpretamos como lectores -su valor simbólico, cultural- (Olson, 1994 en Teberosky, 2000). Por otro lado, la lectura individual, que puede ser en voz alta o silenciosa, también cumple un papel importante. Desde la perspectiva del lenguaje integrado, es clave que cuando el estudiante se encuentre leyendo individualmente, no se le hagan interrupciones ni correcciones, porque ello le quitará el control sobre su propia lectura y anulará su capacidad para corregirse por sí mismo (Newman 1985).

En el caso de la escritura, el lenguaje integrado apoya la idea de que aun cuando los niños no sean capaces de escribir de manera convencional, los grafismos que realizan, y sus escritos repitiendo las letras que conocen, son también escritura porque encierran una intención comunicativa. En ese sentido, cuando el estudiante esté aun en proceso de adquirir la lectura y escritura, hay que alentar que escriba y hacer la labor de interpretar sus mensajes (Teberosky, 2000). Permitirle elegir sobre qué escribir será fundamental, porque hay estudios que sustentan que los niños escriben mejor cuando pueden elegir el tema (Newman, 1985). Entonces, en lugar de ofrecerles cuadernillos de actividades, hojas de trabajo, planillones y materiales estandarizados que únicamente tienen relevancia en el contexto escolar, es preferible que elaboren textos que tengan sentido para ellos, que les diviertan, les

emocionen, los ayuden a expresarse y a entenderse (Lomas, 2003). No debe pasarse por alto que el valor de la escritura está en su potencial para organizar y profundizar en la mente del escritor. A través de la escritura no solo se genera comunicación entre el escritor y el lector, sino que el solo acto de escribir le revela al autor cosas que no sabía, o que no sabía que sabía, antes de sentarse a escribir (Smith, 2013).

Desde el lenguaje integrado, hay dos grandes ámbitos desde donde se recomienda trabajar la escritura. El primero, escribir para comunicarse con otros, con audiencias reales. Noticias, mensajes secretos, rimas, listas, recetas o lo que el estudiante prefiera, pero tomando en consideración quién será su lector. En este caso, utilizar la escritura como herramienta de juego -la lista del supermercado, los precios de la tienda, la lista de pasajeros del tren, etc- favorecerá que el estudiante se motive y ello, en consecuencia, genera la expansión del aprendizaje (Newman, 1985). Asimismo, Smith (2013) recomienda que el docente, en lugar de enfocarse en la enseñanza de la escritura, la involucre en el contexto de otras actividades, o proyectos. Que sea una herramienta y no un objetivo. Los estudiantes pueden escribir letras de canciones que serán cantadas, poemas que serán recitados, libros que serán publicados, obras de teatro que serán actuadas, entre otros. Más que enseñar a escribir, se debe fomentar la escritura, lograr que el estudiante se vea a sí mismo con un escritor.

El otro ámbito es el de la escritura para ellos mismos, a través del uso de diarios personales, un ejercicio que los habitúa al uso de la escritura para entrar en contacto con ellos mismos, para reflexionar sobre sus experiencias y pensamientos. La espontaneidad que recoge la escritura de diarios personales es muy eficaz para fomentar la confianza y la fluidez al momento de escribir. Sobre todo al trabajar este tipo de textos, es clave que el docente ofrezca un acompañamiento contenedor y limite al mínimo sus correcciones, incluso las ortográficas, para promover la libertad y la fluidez al momento de escribir. Ello, además, promueve la idea de escribir con el propósito de comunicar, no para ser evaluado (Unia, 1985).

Al realizar estas actividades, se recomienda que el niño verbalice con sus pares o con el docente sobre qué va a escribir, qué quiere decir y a quién va dirigido su texto. De la misma manera, una vez terminado el texto, será importante conversar sobre el producto final, revisarlo y cuestionar si cumple con el objetivo que el estudiante se había trazado.

Estas estrategias ayudarán al estudiante a organizar sus ideas y tomar conciencia de aspectos más formales de la escritura, como el formato, el título, el vocabulario elegido, las mayúsculas, los párrafos, etc (Teberosky, 2000).

Cabe agregar que tanto para las actividades de escritura como de lectura, el lenguaje integrado recomienda involucrar a los padres familia puede contribuir con el aprendizaje transversal, vinculando

todos los ámbitos de la vida del estudiante. La correspondencia de cartas, la identificación de carteles en el vecindario, la lectura compartida, la realización de calendarios, entre otras muchas tareas de lectura y escritura, son actividades atractivas para el estudiante que pueden nutrirse por las experiencias familiares.

Aun cuando en este trabajo no se abordará en extenso el tema de las evaluaciones, es importante destacar que el lenguaje integrado busca revisar las evaluaciones estandarizadas que pretenden generalizar conocimientos en lugar de destacar el aprendizaje de cada estudiante y desconocen la posibilidad de que cada estudiante tenga su propio ritmo al aprender. Al leer y escribir, existen dos tareas que difícilmente pueden llevarse a cabo en paralelo: la revisión de la ortografía, la caligrafía, la puntuación y las habilidades de comprensión y expresión de ideas en los textos. Pedirle a los estudiantes -como lo hacen las evaluaciones tradicionales- que se enfoquen en ambas tareas al mismo tiempo, perjudicará sus resultados en los dos ámbitos. En cambio, se sabe que mientras más afinadas estén las habilidades de análisis y producción de textos en los estudiantes, mejores resultados se observarán también en el uso de convenciones de la lengua escrita (Smith, 2013). El foco, entonces, debiera estar en estas habilidades que buscan desarrollar capacidades creativas, críticas y significativas vinculadas al lenguaje escrito.

Para terminar, cabe señalar que desde la teoría y la práctica del lenguaje integrado aun existen aspectos por afianzar para lograr una propuesta articulada y bien definida. La apuesta consiste en fortalecer las credenciales de la filosofía en cuestión, a través de estudios e investigaciones modernas e innovadoras, que permitan replantear los métodos enfocados básicamente en la gramática de la lengua escrita. Ello, en la práctica, resultará en una creciente cantidad de docentes empoderados por la solvencia de su propuesta que sean capaces de contrarrestar el escepticismo de los directivos de la escuela, los padres de familia y los estudiantes. El foco siempre, debe estar en los estudiantes, y en lograr que adquieran la lectura y escritura a través de una filosofía que los cautive y desarrolle hábitos lectores que los acompañen a lo largo de su vida.

CONCLUSIONES

La situación de la comprensión lectora en el Perú, valorada en las evaluaciones censales y en la prueba PISA, requiere de acciones inmediatas desde el sector educativo (Ver Anexos). Aun cuando en el 2018 (fecha en que se realizaron las últimas pruebas mencionadas) se percibían algunos progresos respecto a años anteriores, el camino sigue siendo largo y complejo. Ello, sin considerar, además, que los estudiantes de primaria de escuelas públicas y privadas del país se han educado de manera remota entre marzo de 2020 y el primer semestre de 2022, algo para lo que nuestro sistema educativo no estaba preparado.

Por un lado, ponerle foco a la comprensión lectora, a la capacidad de retener datos relevantes, conectar lo leído con saberes previos, anticipar e interpretar mensajes y plantear hipótesis (Casany, 2006), es clave en el contexto que vivimos. La información en la actualidad, está más disponible que nunca antes, y ello hace que sea fundamental la formación de ciudadanos informados, con buenos hábitos de lectura y capaces de procesar información de manera crítica. Por otro lado, no se debe descuidar también el valor de motivar a los estudiantes a sentirse y saberse escritores y lograr que ellos mismos desarrollen el gusto por escribir como herramienta para expresarse frente a otros y frente a ellos mismos, de conocerse, organizarse y descubrir cosas que no sabían o que no sabían que sabían (Smith, 2013).

En esta monografía se ha realizado una revisión documental de una propuesta educativa innovadora y moderna que trabaja precisamente en esa dirección. El lenguaje integrado, a diferencia del método tradicional de enseñanza de la lectura y escritura, busca rescatar la visión funcional y utilitaria del lenguaje escrito, que se enseñe de manera abierta y amplia validando las experiencias y realidades lingüísticas de todos los estudiantes, en un ambiente donde docentes y estudiantes estén igualmente empoderados y generando aprendizajes que les sean mutuamente significativos (Goodman, 2014).

Aun cuando este trabajo apuesta por las ideas que propone la filosofía del lenguaje integrado, también reconoce que existen una serie de aspectos pendientes de abordar para lograr una adopción más masiva de esta filosofía. Afinar la definición y hacerla flexible a distintos contextos es una tarea que a futuro permitirá afianzar la propuesta y lograr, desde la teoría, que los docentes inquietos y cuestionadores de su práctica, la incorporen a sus aulas y contribuyan a la divulgación de sus alcances.

Luego de todo lo dicho, este trabajo espera contribuir con la discusión sobre la comprensión lectora en el Perú ofreciendo argumentos que sustentan la importancia de trabajar la lectura y la escritura paralelamente a través de la propuesta del lenguaje integrado, una filosofía moderna acorde con el enfoque comunicativo al que se refiere el Currículo Nacional de Educación Básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, T. (2021). Y al fin, ¿en dónde nos deja el enfoque comunicativo? *Forma y Función*, 35 (1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v35n1.86017>
- Anula, J. (1995). *La práctica del lenguaje integrado, donde motivación y comprensión van unidas*. CL&E.
- Beghadid, H.M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente [Archivo PDF]. https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Bergeron, B. (1990). What does the term Whole Language mean? Constructing a definition from the literature. *Journal of Reading Behavior*. 22 (4). <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969009547716>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Coloma, C.R. y Tafur, R.M. (1999). *El constructivismo y sus implicancias en la educación*. *Educación*, 8(16), 217-244.
Dialnet-ElConstructivismoYSusImplicanciasEnEducacion-5056798.pdf
- Díaz, A.F. y Hernández, R.G. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, 13-33. McGraw Hill.
<http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/647/Constructivismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, P. (2016). Reflexión sobre el papel docente y las estrategias de enseñanza en nuestro sistema educativo peruano. *Revista Educación Unifé*, 22, 79-82.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1152/1098>
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (Mayo de 2000a). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en el 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro, E. (2000b). La escritura antes de la letra. *Revista Hachette Education*, 13-64.
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, (3), 77-91. Recuperado de:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf
- Goodman, K., Goodman, Y. (2014). *Making Sense of Learners Making Sense of Written Language*. Routledge.

- Goodman, K. (2014). *What's whole in whole language in the 21st century?* Garn Press.
- Guzman, R., Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 861-872. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155007.pdf>
- Hutchings, M. (1985). *What teachers are demonstrating*. En Newman, J. (Ed.). (1985). *Whole Language. Theory in use* (37-43). Heinemann Educational Books.
- Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.
- Llanos, F. (2007). *La conciencia fonológica, ¿una condición para leer?*
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1090/643.%20La%20conciencia%20fonol%C3%B3gica%20una%20condici%C3%B3n%20para%20leer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lomas, C. (2003). *Aprender a comunicar(se) en las aulas*.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf?sequence=1>
- Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*.
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_971/enLinea/1.htm
- Lomas, C. (2015). *Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)*.
<https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento-Ensenar-Lengua-y-Literatura-.pdf>
- Lopez, A., Encabo, E. (2001). Lenguaje integrado, currículum y aprendizaje para toda la vida. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 13, 201-214.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110203A/19569>
- Minedu. (2015). Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Área curricular comunicación [Archivo PDF].
<http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/pdf/documentos-primaria-comunicacion-iii.pdf>
- Minedu. (2018). ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Ministerio de Educación del Perú.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6588/Qu%C3%A9%20aprendizajes%20logran%20nuestros%20estudiantes%20Evaluaciones%20de%20logros%20de%20aprendizaje%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Minedu. (2018). Evaluación PISA 2018. Ministerio de Educación del Perú.
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/PPT-PISA-2018_Web_vf-15-10-20.pdf
- Minedu. (2019). Evaluaciones de logros de aprendizaje: Resultados 2019. Ministerio de Educación del Perú.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6909/Evaluaciones%20de%20logros%20de%20aprendizaje%20resultados%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Morán, AL., Uzcátegui, A. M. (2006). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7(16), 35-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118726003>
- Newman, J. (1985). (Ed.). *Whole Language. Theory in use*. Heinemann Educational Books.
- Smith, F. (1975). *Comprehension and Learning: A Conceptual Framework for Teachers*. Thomson Learning.
- Teberosky, A. (2000). *Enseñar a escribir de forma constructiva*. En Rovira, M. (Ed.), El constructivismo en la práctica (59-70). Editorial Laboratorio Educativo.
- Tigse Parreño, C.M. (2019). *El constructivismo, según bases teóricas de César Coll*. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Unia, S. (1985). *From Sunny Days to Green Onions*. En Newman, J. (Ed.). (1985). *Whole Language. Theory in use*, 37-43. Heinemann Educational Books.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Villegas, F. (2017). Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9, 31-60. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/57/124>
- Xu, L.(2012). The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397-1402. [researchgate.net/publication/267225750_The_Role_of_Teachers'_Beliefs_in_the_Language_Teaching-learning_Process](https://www.researchgate.net/publication/267225750_The_Role_of_Teachers'_Beliefs_in_the_Language_Teaching-learning_Process)

ANEXOS

Gráfico 1

Prueba Censal de comprensión de lectura, segundo grado de primaria. Resultados obtenidos por departamento.

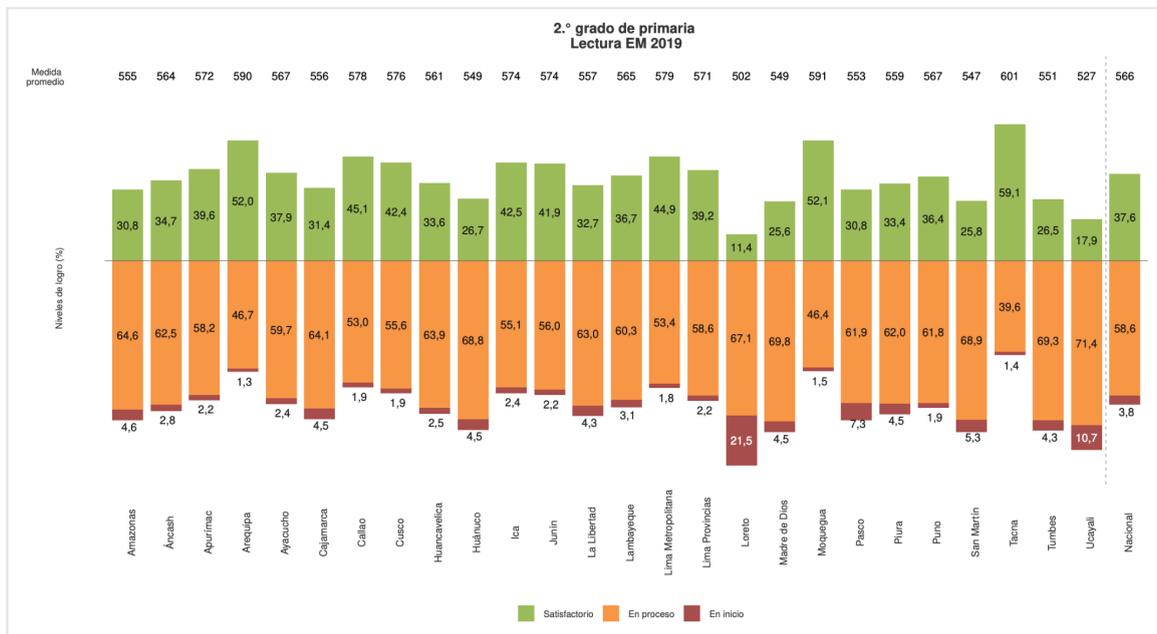


Gráfico 2

Prueba Censal de comprensión de lectura, segundo de primaria. Resultados comparativos en las pruebas realizadas entre el 2007 y el 2019.

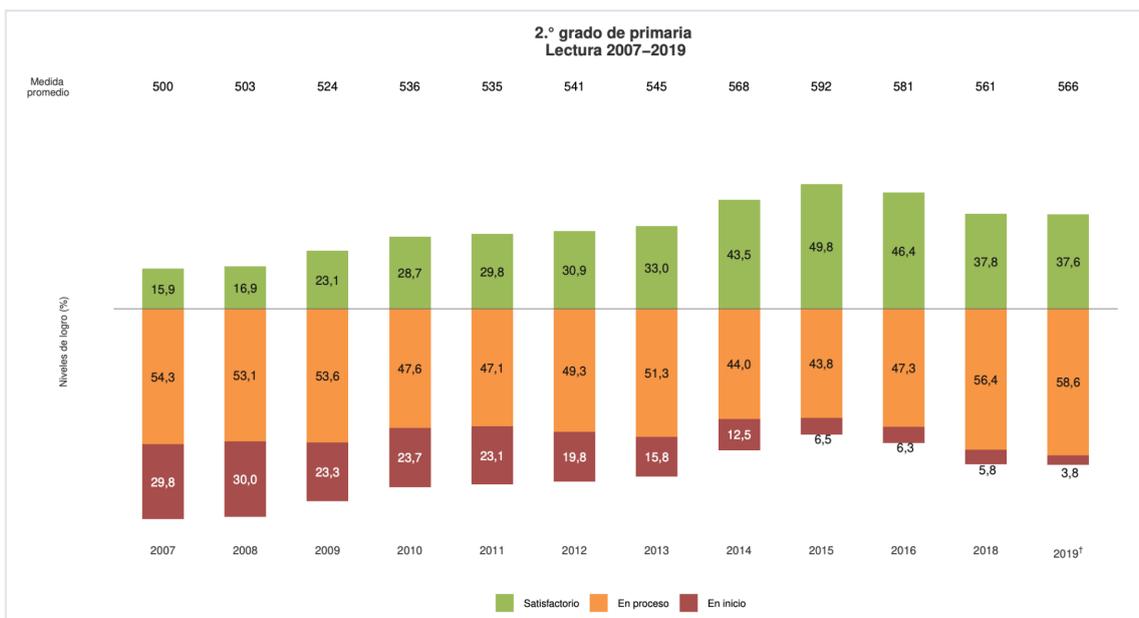


Gráfico 3

Prueba Censal de comprensión de lectura, segundo de primaria. Evolución histórica desde el 2007 hasta el 2019.

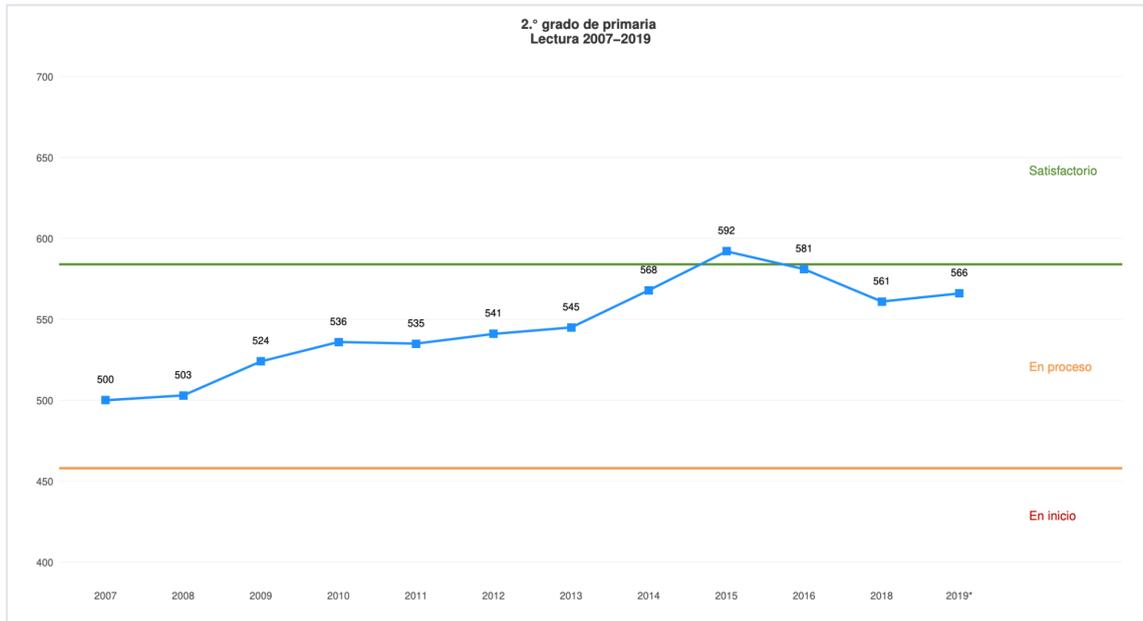


Gráfico 4

Prueba Censal de comprensión de lectura, cuarto grado de primaria. Resultados obtenidos por departamento.

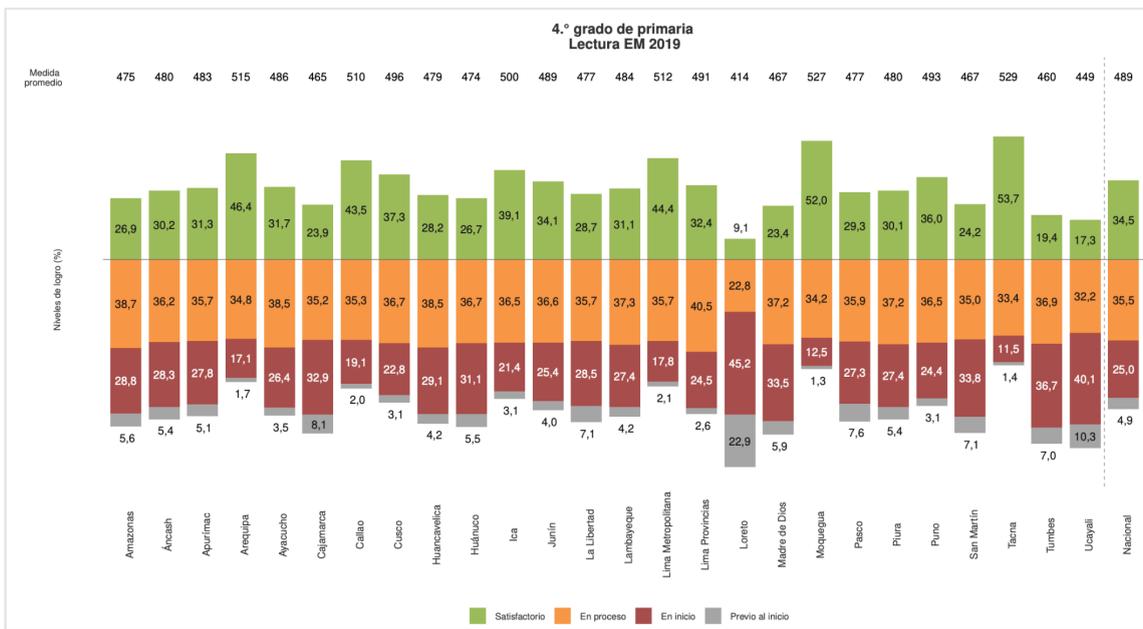


Gráfico 5

Prueba Censal de comprensión de lectura, segundo de primaria. Resultados comparativos en las pruebas realizadas entre el 2016 y el 2019.

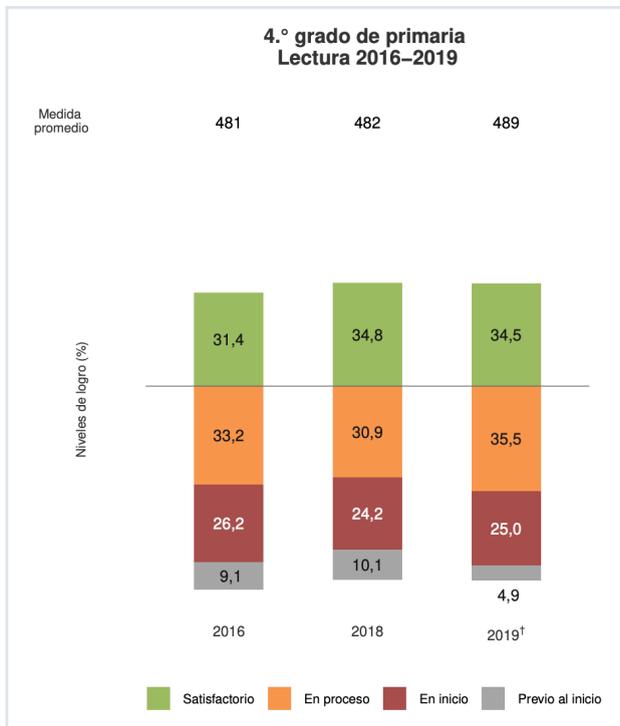
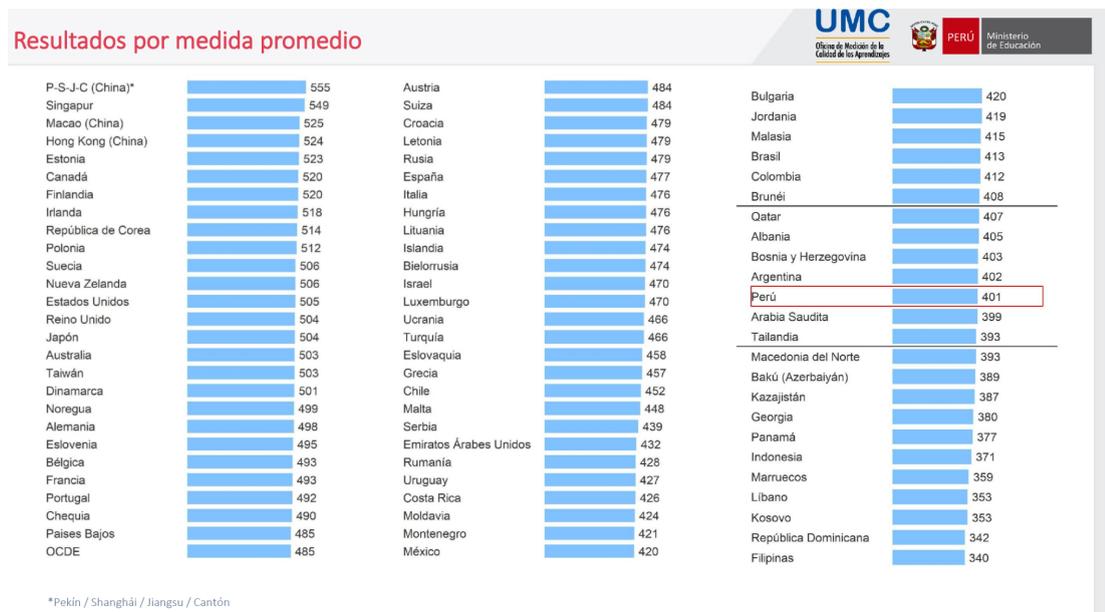


Gráfico 6

Resultados por medida promedio, PISA 2018.



* Pekín / Shanghai / Jiangsu / Cantón

Gráfico 7

Variación de los resultados en Lectura por medida promedio en Latinoamérica 2009 - 2018, PISA.

Variación de los resultados en Lectura por medida promedio – Latinoamérica (2009 – 2018)



País	2009	2012	2015	2018	Variación 2009-2012	Variación 2012-2015	Variación 2015-2018	Tendencia promedio 2009-2018
Perú	370	384	398	401*	+14	+13	+3	+10,3
Argentina	398	396	-	402	-2	-	-	+2,0
Chile	449	441	459	452	-8	+17	-6	+1,0
Brasil	412	407	407	413	-5	+1	+6	+0,3
Uruguay	426	411	437	427	-14	+25	-9	+0,3
Colombia	413	403	425	412	-10	+22	-13	-0,3
México	425	424	423	420	-2	0	-3	-1,7
Costa Rica	443	441	427	426	-2	-13	-1	-5,3
República Dominicana	-	-	358	342	-	-	-16	-16,0
Panamá	-	-	-	377	-	-	-	-

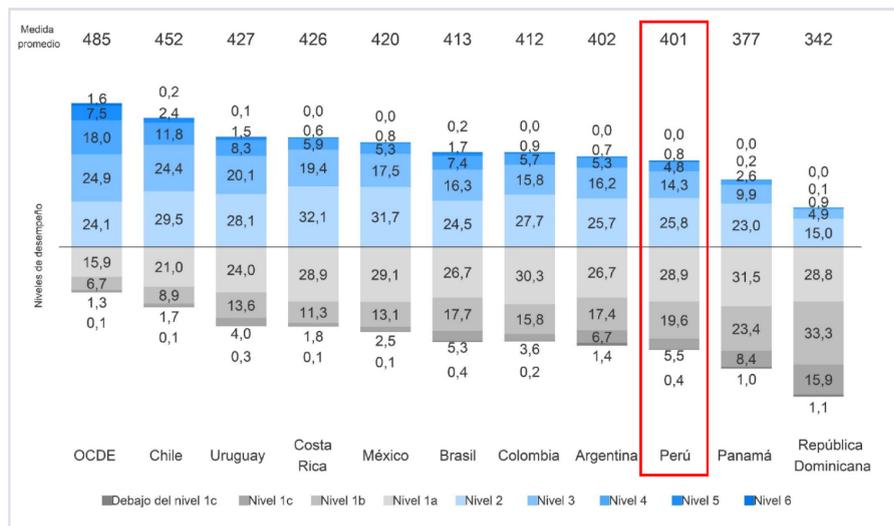
(*) La diferencia en el puntaje no es estadísticamente significativa para el periodo 2015-2018.
OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing.



Gráfico 8

Resultados de Lectura según medida promedio y niveles de desempeño en Latinoamérica.

Resultados en Lectura según medida promedio y niveles de desempeño - Perú, Latinoamérica y OCDE



Medida promedio (401)	
Nivel	%
2 – 6	45,7%
<1c – 1a	54,3%

