

LA FILOSOFÍA DE “WHOLE LANGUAGE” EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

M. C. Bosch Caballero

Universidad de Las Palmas G.C.

Antes de entrar en la definición de lo que es *Whole Language*, quiero hacer algunas precisiones al respecto. En primer lugar indicar que WL, como el título del taller indica, es una filosofía, y como tal, es un conjunto de creencias y actitudes acerca de la lengua y de su aprendizaje. “Whole language” significa “lengua total”, por lo que propone una enseñanza global y holística de la lengua. Este enfoque incluye muchas teorías ya conocidas de todos: psicología humanista, psicología cognitiva, teorías globalizadoras y constructivista del aprendizaje, el enfoque comunicativo de la lengua, los actos de habla de Searle, el enfoque natural de Krashen y Terrell, la duda metódica como fundamento del conocimiento (Descartes), la pedagogía crítica de Pablo Freire, el trabajo cooperativo (J. Dewey)... Sin embargo, para mí lo novedoso es que basa toda su teoría de la educación lingüística en el aprendizaje natural (Rousseau). Los estudios psicolingüísticos realizados afirman que el niño aprende de forma globalizada el sistema primario de la lengua (oír y hablar) y que de igual forma aprende el sistema secundario (leer y escribir), si en la escuela reproducimos un medio similar al medio en el que aprendió su lengua materna. Los estudiosos de WL afirman que hemos hecho difícil el aprendizaje de la lengua porque la hemos fragmentado, dividido y separado de su totalidad y de su contexto.

Whole Language nació para la lengua materna en Australia y Nueva Zelanda en los años 60, pasando luego a EE.UU y Canadá. En Australia y Nueva Zelanda la implantación de esta filosofía está bastante generalizada en todo su sistema educativo, no siendo así en U.S.A. En Canadá está más extendida empleándose, también, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En segundo lugar quiero aclarar que, aunque en este taller voy sobre todo a tratar de la filosofía que informa WL y de los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectura y escritura, este enfoque puede ser aplicado a todos los niveles de enseñanza, desde preescolar, primaria y secundaria, hasta la universidad, con las adaptaciones lógicas a edades e intereses. Esta educación lingüística abarca mucho más que el dominio de la lectura y la escritura ya que se apoya en ellas para extender el pensamiento y potenciar la reflexión, utilizando las cuatro destrezas de la lengua.

En tercer lugar, quiero seguir el consejo de K. Popper cuando se declara decididamente en contra de las definiciones argumentando que los esfuerzos para incrementar la precisión de la lengua a través de las definiciones sólo resultan en pérdida de claridad. Al contrario, comenta, debemos describir cómo las palabras se usan en determinados contextos y ocasiones ya que las palabras

se usan de acuerdo a la tradición, convención, registro y estilo. Las palabras no son la evidencia de una verdad definitiva, y el hecho de que el lenguaje haga dicha distinción no implica que ésta exista más allá de nuestra percepción.

En cuarto lugar, explicar por qué es fundamental la filosofía y qué entiendo yo por filosofía. Creo que todos estaremos de acuerdo en que no hay recetas fáciles para nada. Y que en primera y última instancia, el significado de nuestra vida está en nuestro lenguaje. Y el significado de nuestro lenguaje está en nuestra propia historia, en la manera en la que hemos construido el mundo nosotros mismos. Las palabras sólo encuentran su lugar entre otras palabras, y dependen enteramente del contexto. Las realidades que la lengua construye no están en el mundo sino en nuestras cabezas y en nuestra experiencia. Y las palabras nos retratan y dicen de nuestra forma de ser y de pensar. El pensamiento va más allá del lenguaje y por la misma razón, el significado debe buscarse, también, más allá del propio lenguaje. La lengua siempre necesita ser interpretada, jamás es explícita. Dicho de otra forma, y en palabras del filósofo austriaco Wittgenstein, la filosofía es una actividad que busca la clarificación de nuestro lenguaje, o si se prefiere, de nuestro pensamiento. La filosofía es la búsqueda de significado y sentido, no de la verdad. Por tanto, la filosofía, para nosotros educadores, ha de ser la búsqueda de sentido y de significado en lo que enseñamos, en lo que hacemos, en lo que transmitimos, en los roles que representamos. Nuestra actividad docente no es neutra, está cargada de nuestra ideología, de nuestra historia. “Un profesor se enseña a sí mismo”, dice Brumfit. Es necesario, pues, que reexaminemos nuestras posturas y creencias sobre el uso que damos a la lengua para interpretar el mundo. Toda filosofía es, en palabras de Wittgenstein, una crítica del lenguaje.

Whole Language es fundamentalmente una filosofía acerca de lo que es la lengua y su aprendizaje. Su campo de investigación es la psicología cognitiva, la teoría del aprendizaje, la psico y sociolingüística, la antropología y la educación. *Whole Language* es una forma de pensar sobre los alumnos y cómo aprenden. Es un conjunto de creencias que guía la práctica docente día a día y que lleva a la reflexión y autoevaluación permanente. No es, por lo tanto, un método con determinadas prácticas de instrucción, materiales o recetas. Es más bien una actitud que lleva al profesor a convertirse en una persona más que aprende dentro de su aula, porque tiene que aprender a descubrir qué necesitan sus alumnos y cómo proporcionárselo.

La filosofía de *Whole Language* se fundamenta en la observación de que los alumnos crecen y aprenden mejor si activamente se implican en su propio aprendizaje. En el caso del aprendizaje de la lengua, se aprende usándola de forma significativa y para la consecución de fines. Se aprende a leer y a escribir igual que se aprende la lengua oral, estando expuesto a la letra impresa, leyendo y escribiendo significativamente, “enganchado” y entusiasmado en lo que se está haciendo. De ahí que los estudiosos de *Whole language* estén con-

vencidos de que gran parte de lo que los niños aprenden lo hacen con muy poca instrucción directa y que, de hecho, el adiestramiento natural en la lectura y escritura se produce si a los niños se les involucra en este tipo de aprendizaje.

En WL la lengua siempre se presenta globalmente (fonología, sintaxis, semántica, pragmática), por tanto es integral e indivisible. *Whole Language* procede del todo a la parte, siempre en contexto y atendiendo las necesidades del que aprende.

Sabiendo que la lengua oral y la alfabetización se aprenden mejor a través del uso funcional, *Whole Language* implica a los alumnos en las cuatro destrezas de la lengua para una variedad de fines auténticos. Los alumnos diariamente leen, discuten, escriben, piensan, desarrollando simultáneamente las cuatro destrezas de la lengua y aprendiendo a través de estos procesos.

La filosofía de *Whole Language* afirma que con el fin de aprender y crecer, tanto profesores como alumnos deben convertirse en personas que aprenden, que se arriesgan, que toman decisiones y asumen responsabilidades significativas dentro del aula.

En WL el aprendizaje se propicia a través de la interacción social. El aula se convierte en una comunidad que potencia la colaboración y cooperación entre sus miembros. Se comparten ideas, se discute, se solucionan problemas y se realizan proyectos.

WL considera a todos los alumnos capaces y en proceso de aprender, no incapaces o torpes. Más que subrayar las deficiencias o dificultades de los alumnos señala sus aptitudes y su eficacia en el proceso de aprendizaje. Cuando se potencian los aspectos positivos de cada individuo o de los alumnos, el profesor crea un clima en el que los niños desean arriesgarse, aumentan su autoestima y pierden el miedo a cometer errores.

En las clases de WL hay pocos problemas de conducta, no sólo porque los alumnos están activamente inmersos en su aprendizaje sino porque se les da la posibilidad de autocontrolarse en vez de dejarlo en manos del profesor.

La filosofía de WL refleja y potencia un concepto diferente de educación lingüística del propiciado por el enfoque tradicional. En una clase tradicional aprender la lengua consiste en practicar las destrezas de la lectura y la escritura, generalmente divorciados del contexto de su uso. En las clases de WL no se practican las destrezas con el fin de convertirse en dominador del código lingüístico. Más bien utilizan dichas destrezas diariamente al leer y escribir diversos textos con diferentes fines -pensando, discutiendo, creando. En otras palabras, diariamente se emprenden en el tipo de conducta que caracteriza al adulto culto o educado.

WL potencia actitudes y conductas necesarias para una sociedad democrática avanzada. Aprenden a pensar críticamente por sí mismos y a no ser recipientes pasivos de información porque se les da la oportunidad de pensar, reflexionar y hablar cada día libremente.

“Literacy” o el dominio lingüístico es una palabra clave en WL. “Literacy” implica nuestra habilidad para usar el lenguaje en nuestra negociación con el mundo. Cuantas más estructuras lingüísticas hayamos internalizado y podamos usar apropiadamente, más éxito tendremos en la comunicación. Cuanto mejor manejemos la lengua, más poder tendremos y más capaces seremos de reflexionar y aprender. La lectura continuada y la escritura, son probablemente dos de las formas más efectivas de internalizar y controlar el lenguaje. Alcanzar un nivel adecuado de lectura y escritura produce un pensamiento activo, crítico, creativo, que resulta del dominio de esas formas lingüísticas. De ahí que, como afirman Birnbaum y Emig (1983), “un ciudadano que lee puede comprender y criticar. Pero sólo el ciudadano que escribe puede causar auténtico problema. Un lector se convierte en un cliente, en un consumidor de cultura; un ciudadano que escribe se convierte en su creador o destructor”.

Pero el objetivo primordial de WL no es sólo el desarrollo intelectual sino también el emocional de los alumnos, aceptando y respetando las diferencias de cada uno, ayudándole a descubrir su singularidad y potenciando su crecimiento personal.

F. Smith dice que lo que el mundo necesita no son grandes pensadores sino una mayor cantidad y variedad de sentido común acerca de las cosas de cada día. Las “historias” que todos creemos deberían ser críticamente examinadas y creativamente mejoradas. Tanto alumnos como profesores deben aprender a dudar. Sin embargo, hay poca tolerancia para la duda y la incertidumbre, en nosotros y en los demás; la escuela debiera ser fértil y hacernos reflexivos e inquisitivos para intentar comprender por qué la realidad presente es como es.

WL trabaja las destrezas pasivas y activas de la lengua como medio de potenciar el gusto por la lectura, el pensamiento crítico, la fluidez de expresión y la habilidad de usar el lenguaje de forma comunicativa.

La lectura va más allá del texto y tiene como objetivo desvelar en el alumno su autoconciencia y autoconcepto, guiándole en el aprendizaje de cómo tomar decisiones y mejorar sus vidas. El alumno analiza la información que recibe a la luz de su experiencia personal, la medita y critica para finalmente incorporarla a su propio concepto de la realidad.

WL no establece un programa de contenidos prefijados sino que a través del descubrimiento de los intereses de cada alumno, involucra a éste en actividades que potencien su pensamiento y su aprendizaje de la lengua.

Finalmente, WL toma en consideración la pedagogía crítica de P. Freire, en el sentido de que todo individuo puede modificar su propia realidad, y afirma que cada niño es el personaje central o protagonista de su propia vida.

Otro aspecto importante de la filosofía de WL es su concepto de aprendizaje. Aprender es algo tan natural como respirar. Es una función necesaria del ser humano y precisamente nos sentimos mal cuando no aprendemos. La idea que tiene la educación tradicional de que el aprendizaje es difícil, esporádico y lleno

de esfuerzo está trazado sobre un aprendizaje no significativo. Aprender se hace difícil cuando es limitado y cuando alguien decide qué tenemos que aprender y cuándo. Pero aprendemos con facilidad cuando nos sumergimos en una actividad que nos interesa y en la que nuestra experiencia pasada es relevante. Ello no significa que aprender sea siempre sencillo, aprender requiere esfuerzo y trabajo pero no sufrimiento. Aprender a pensar es menos un asunto de instrucción que de experiencia y oportunidad. De igual forma que el aprender, pensar depende de la compañía que tengamos, depende de nuestro concepto de nosotros mismos, que depende a su vez de cómo la gente nos trate. El desarrollo de nuestro pensamiento está influido por cómo vemos que la gente a nuestro alrededor se comporta y por el papel que nosotros jugamos en nuestra relación con ellos.

SUPUESTOS ACERCA DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA

1.- WL considera que tanto la forma oral como escrita de la lengua son sólo superficialmente diferentes. Los dos modos de lengua difieren en formas diversas y complejas. Las dos requieren distintos tipos de conocimientos que los alumnos deben adquirir con el fin de operar con ellas. Evidentemente, hay ciertos aspectos de uso de la lengua escrita que requiere un conocimiento específico que no puede hacerse a través de la lengua oral o viceversa. Sin embargo, no existen grandes diferencias en términos de cómo procesa el cerebro ambas formas en los niveles profundos de producción.

Las cuatro destrezas de la lengua, aunque diferentes en muchos aspectos, son manifestaciones paralelas de la misma función vital - el esfuerzo de la mente para crear significados-. El hecho de que el oír y hablar pertenezcan a la producción y/o comprensión de secuencias estructuradas de sonido, y la lectura y escritura pertenezcan a la recepción y/o producción de elementos gráficos no es de vital importancia para considerar cómo funciona el cerebro para crear significado con ellas (Cambourne, 1960). El cerebro puede aprender a procesar las formas orales y escritas de la lengua en formas muy parecidas siempre que las condiciones en las que cada una de ellas se aprenda sean muy similares.

2.- Aprender a hablar (lengua materna) es una impresionante consecución humana. Cuando se ha aprendido a controlar la versión oral de la propia lengua ya se han aprendido incontables convenciones. Cada idioma contiene un conjunto único y arbitrario de signos y reglas para combinar esos signos y crear significados. Dichas convenciones no tienen ni una lógica ni una corrección inherente y, sin embargo, se aprenden o adquieren. Para los investigadores de WL la forma escrita de la lengua no tiene por qué ser más difícil o complicada que el aprendizaje del control oral, pero deben darse ocho condiciones para que la lengua se adquiera o aprenda: la inmersión, la demostración, las expectativas, el compromiso, la responsabilidad, el uso, la aproximación y la respuesta (Cambourne, 32-33).

La Inmersión: la inmersión significa estar sumergido e impregnado en lo que se está haciendo o viviendo. La inmersión ha de ser tanto auditiva como visual y no debe estar exclusivamente controlada por el profesor sino que, también, los alumnos deben participar plenamente en ella. La inmersión visual incluye todo tipo de letra impresa, desde libros, revistas o periódicos hasta carteles, etiquetas, folletos, anuncios, direcciones, etc. Todo ello siempre con un sentido funcional y significativo.

La inmersión auditiva va desde el uso oral de la lengua hasta la lectura de cuentos por parte del profesor o alumnos, la audición, poemas, canciones, obras de teatro, etc. La inmersión ha de ser permanente y duradera en el tiempo.

La Demostración: las demostraciones son acciones modelo de las que podemos aprender. Ver a alguien atándose un cordón de un zapato es una demostración de cómo se ata un zapato. “Un libro es un objeto que contiene demostraciones de cómo se escriben las palabras, cómo se puntúan las frases, cómo se estructuran los diversos tipos de textos” (Cambourne, 47). El libro, así, se convierte en un modelo que estudiar, desvelar, imitar. Y si el alumno, con la ayuda del profesor se entusiasma con la lectura, es probable que aquél se sumerja en dichas demostraciones y comience a organizar y reorganizar su conocimiento hasta que pueda producir o efectuar no sólo la tarea de la lectura sino también de la escritura.

El Compromiso: Sin compromiso, la inmersión y la demostración no son suficientes. Éste es uno de los aspectos más difíciles de conseguir pues significa que el alumno se implique en su proceso de aprendizaje y quiera aprender. Es mucho más que motivación. Y es necesario saber cómo y por qué ocurre el compromiso.

1.- Los que aprenden no se implicarán en el aprendizaje a menos que estén convencidos de que ellos mismos son potenciales “hacedores” y “propietarios” de lo que vayan a aprender. Deben verse capaces de montar en bicicleta o de ser jugadores de fútbol. Si no ven esa posibilidad, ni lo intentarán. Lo mismo ocurre con la lengua. Si no van a poder hablar, leer, escribir, discutir, y ser realmente valorados y escuchados por lo que hablen, lean, escriban y discutan, difícilmente se implicarán en estas actividades.

2.- Los alumnos deben creer, simultáneamente, que al comprometerse en este tipo de conductas y tareas tendrán la posibilidad de un futuro mejor, y por tanto mayores perspectivas en sus vidas.

3.- Los alumnos no se comprometerán a menos que los riesgos asociados con el compromiso sean soportables y vivibles desde una perspectiva emocional.

4.- Finalmente, el compromiso tiene más posibilidad de darse si las demostraciones las realiza una persona con la cual el alumno establece ciertos lazos o vínculos (admiración, gusto, respeto).

Expectativas: Las expectativas son mensajes que comunicamos a los que

aprenden de maneras muy diversas y sutiles. Tiene que ver con la confianza que el profesor deposita en sus alumnos, en mostrar que lo que se está aprendiendo merece la pena, es valioso, relevante, funcional y útil.

Las expectativas están muy relacionadas con el desarrollo del autoconcepto de los estudiantes y la clave está en convencer a los alumnos de que nosotros, profesores, somos sinceros y no falsos en las expectativas, sentimientos y actitudes positivas que tenemos hacia ellos.

Responsabilidad: La finalidad de la educación es la autonomía e independencia y ello significa que los alumnos han de ser capaces de examinar y dirigir su propio proceso de aprendizaje. Para ello es necesario:

1.- Que el alumno desee tomar decisiones acerca del aprendizaje independientemente del profesor. Ello implica compartir el poder que el profesor tiene con el alumno y guiarlo hacia su independencia.

2.- Que el profesor respete las decisiones del que aprende y sepa dirigirlo sutilmente cuando crea necesario.

Aproximaciones: La aproximación es una de las condiciones del aprendizaje natural y consiste en aceptar de forma positiva lo que el estudiante hace. El aprendizaje es un proceso permanente, en desarrollo. Es la comprobación de las hipótesis que cada alumno hace en su cerebro para probar si le funcionan o no. Estos acercamientos y errores son totalmente necesarios para la globalidad del proceso de aprendizaje y el profesor debe potenciar y apoyar dichos acercamientos o aproximaciones.

Uso: El uso consiste en dar la oportunidad al alumno para que ponga en práctica todo aquello sobre lo que está trabajando. Los estudiantes han de tener tiempo en el aula para hablar, leer, escribir, discutir, y no para aprender sobre la lengua, la lectura o la escritura.

Respuesta: En el aprendizaje de la lengua materna, las respuestas dadas al niño que aprende a hablar son las siguientes:

1.- Son generalmente consecuencia de un intercambio lingüístico. El niño y el experto se comunican con el fin de conseguir algo. Y como consecuencia del objetivo original, hay una respuesta que suministra al aprendiz con información acerca de la lengua que está aprendiendo.

2.- La respuesta dada está siempre centrada en el significado, no en la forma.

3.- La respuesta del experto no es amenazadora, más bien al contrario, motivadora e incitadora.

4.- No hay atención directa por parte del experto a ninguna parte específica del discurso o tentativa de discurso del niño. En conclusión, las respuestas o *feedback* muestran: aceptación, celebración, evaluación (cubierta y subconsciente por parte del experto) y demostración.

Por último, quiero hacer hincapié en lo fundamental que es proporcionar a los que aprenden sentimientos positivos de sí mismos y destacar sus puntos

fuertes, así como propiciarles un medio de seguridad y apoyo.

UNA ALTERNATIVA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

WL considera que tanto la lectura como la escritura son dos actividades que propician el pensamiento, dando por supuesto que lo que se lee merece la pena ser leído y lo que se escribe es para ampliar la imaginación del que escribe y explorarse a sí mismo. WL centra su programa de educación lingüística en la lectura y la escritura pero concebidas éstas como herramientas que le sirven al individuo para profundizar en su propia experiencia, en la búsqueda de significado, y como resultado final para dominar la lengua en todas sus manifestaciones.

¿QUÉ ES LEER?

Se puede leer de varias formas: comprensión literal, que consiste en recordar o reconocer lo que se leyó. Comprensión interpretativa, que incluye inferir y entender la información implícita así como analizar y sintetizar. La comprensión crítica es la habilidad para evaluar lo que se ha leído y, la comprensión creativa incluye la respuesta emocional de cada lector. Todas estas formas de lectura son importantes para la vida pero WL comienza con la lectura como diálogo con el texto, en la que el lector entiende e interpreta el texto en función de su experiencia, de sus vivencias. De ahí que no haya respuestas correctas o incorrectas a un texto sino más bien respuestas personales.

F. Smith dice que son los ojos los que miran y el cerebro el que ve, pues es éste el que suministra significado al texto. La lectura, desde el principio, no puede convertirse en identificación de letras ni de palabras pues sólo una pequeña parte de la información necesaria para la lectura comprensiva procede de la página impresa.

El gusto por la lectura es el primer objetivo que conseguir en el aula de WL y es el profesor el responsable de “demostrar” qué se hace cuando se lee. Por ejemplo, y en primer lugar, se elige un tema del agrado del lector. Si no se entienden palabras hay varias opciones: o intentar describirlas por el contexto, o subrayarlas para preguntar su significado o buscarlo en el diccionario, o simplemente ignorarlas. También es usual en la vida real comentar lo que se está leyendo con un compañero, hacer conexiones de lo que se lee con la propia vida, ponerse en el papel del personaje, analizar sus reacciones, estar de acuerdo o en desacuerdo con ellas, etc. y si el libro elegido no gusta, dejarlo y coger otro.

En el aula de WL, para llevar un control de la lectura se escriben “diarios literarios” en los que se anotan los comentarios del lector sobre el libro que está leyendo. Dichos comentarios pueden ser de todo tipo, desde lo que la lectura le sugiere al lector y por qué, lo que le gusta o disgusta y por qué, qué le ha proporcionado la lectura del libro, hasta preguntas al profesor o compañeros sobre

estructuras, estilo, vocabulario, comprensión, ideas o sentimientos. De esa manera, se establece un diálogo no sólo del lector consigo mismo, sino también del lector con el profesor o cualquier otro alumno. La interacción con los otros es fundamental, convirtiéndose tanto profesor como alumnos en compañeros de una misma empresa, el descubrimiento y creación de significado. Este diario permite al lector seguir el proceso de su reflexión o pensamiento inicial, enriquecido o modificado por las distintas respuestas de las personas a las que se dirige.

Siguiendo a C. Weaver (1990), “la lectura es un proceso en el que la información de un texto y el conocimiento que posee el lector actúan juntos para producir significado” (175). Cada alumno tiene su singular banco de conocimiento y experiencia, y este conocimiento previo influye profundamente en el significado que un alumno da al texto, o lo que él comprende. Es, por tanto, más importante el proceso que el alumno emplea para llegar a su conclusión que la posible respuesta correcta. De igual forma que el adulto no le enseña al niño a hablar sino que éste aprende a través de la interacción con aquél en un medio rico en lengua, de igual forma aprenderá a leer y a escribir, interactuando de forma significativa con la letra impresa y sumergiéndose en ambientes “literarios”, en donde se habla, discute y piensa sobre lo que se habla, escucha, escribe y lee.

¿QUÉ ES ESCRIBIR?

Igual que para leer, para escribir se necesita un alto sentido de la comprensión. El que escribe no sólo necesita comprender su propio mensaje sino comprender las razones o finalidad para escribir, y por supuesto, a quién va dirigida su escritura (público).

Como los lectores, los que escriben necesitan dominar cierto conocimiento semántico, sintáctico y gráfico. Pero mientras los lectores pueden leer sin necesariamente ser escritores o saber gran cosa sobre la composición, los escritores tienen que ser lectores, lo cual crea un tipo de lenguaje y pensamiento que es único: “Cuando los escritores escriben, no sólo se comunican consigo mismos sino que descubren cómo ordenar su pensamiento y sus mundos (...) El proceso de releerse continuamente tiene unos efectos impresionantes en la forma en que se lee, y en última instancia, en la diferente gama de formas textuales que el escritor llega a controlar” (Cambourne, 184).

Aunque la comunicación con los otros es una de las funciones principales del escritor, también lo es, y no menos importante, la función de organizar nuestro pensamiento y entender nuestra vida. WL usa la escritura como una forma de aprender, como un proceso permanente que ayuda a pensar, reflexionar y a compartir sentimientos y pensamientos. Karen LeFebvre contempla la “invención” como un acto social, un acto que generalmente lo inicia el inventor y lleva a término el público, en el que las actividades de hablar, escuchar, leer y

escribir son fundamentales. En consecuencia, “la invención retórica es un acto iniciado por los escritores y finalizado por los lectores” (ibid, 38).

En la enseñanza de la composición hay que tener en cuenta tres aspectos fundamentales si queremos que nuestros alumnos escriban. El *tiempo* es la primera condición que implica que son los alumnos quienes deciden cuándo está el texto terminado. También, en el aula, los alumnos necesitan tiempo para leer y escribir. La *propiedad* significa que lo que escriben les pertenece, por tanto, son responsables de su texto. Necesitan sus propios temas sobre los que escribir y son ellos, en última instancia, los que aceptan o rechazan las sugerencias de los demás.

La *respuesta* procede del profesor o de sus propios compañeros y consiste en los comentarios, aclaraciones y preguntas al texto, que hacen que el escritor reflexione y reconsidere el contenido de su escrito.

Es importante que los profesores aclaren a sus alumnos que escribir es, ante todo, una actividad y un proceso, un poderoso medio de descubrir el significado que hay en ellos y en otros, y que exige trabajo y lleva tiempo.

WL, al igual que la moderna teoría de la composición, contempla la escritura como un proceso más que como un producto. Un proceso en el que se enfatiza la búsqueda de significado, el descubrimiento, la reformulación de ideas, la percepción. Dicho de otra forma, un proceso en el que se tiene la oportunidad de entrar en contacto con mucho de lo que tenemos dentro, una vez comenzamos a recordar, reflexionar y reconstruir.

A continuación se especifican los pasos que suelen seguirse en el trabajo de la composición como proceso, aunque en la realidad dichas secuencias se superponen, o se dan simultáneamente. Sin embargo, pueden ser orientadoras para el trabajo en el aula:

1.- *Etapa exploratoria*: en ella se habla, comenta, piensa, o se lee con el fin de buscar un tema que el alumno quiera explorar y por tanto escribir sobre él.

2.- *Borrador*: el significado y el contenido del texto ha de ser la preocupación principal. El alumno trabaja solo en lo que compone. Jamás se lee lo que escribe, solamente le escuchan con atención y contestan. Este proceso lleva tiempo, y pueden realizarse múltiples borradores.

3.- *Redacción Final*: En este estadio entra la revisión escrita, en la que se invita a los alumnos a que se ayuden en dicho proceso. El énfasis sigue puesto en el significado y el contenido. El segundo paso es la corrección de pruebas, en el que se corrige la mecánica de la lengua, estructuras, ortografía, puntuación, etc. También son los propios compañeros los que se ayudan en este proceso. Una vez realizada la redacción final, la composición pasa al profesor.

CÓMO RESPONDER A LOS BORRADORES

Se hace necesario analizar estos dos tipos de contestación porque son fundamentales en el proceso de la composición. El primer tipo de respuesta ha de

venir tanto de alumnos como de profesores, y como ya anteriormente se ha dicho, ha de llevarse a cabo con demostraciones. Tenemos que ser conscientes, como dicen Knoblauch y Brannon, de que no hay respuestas óptimas, sólo más o menos honestas (132). Lectores diferentes encuentran cierto significado en diversos lugares, y un profesor descubrirá aspectos potenciales en el texto de un alumno que otro profesor no verá. Susan Sowers da una recomendación muy razonable al respecto: "... La fe en la pregunta correcta está fuera de lugar. No hay preguntas mágicas. Todo lo que debemos cultivar es la atención y la confianza en la lenta acumulación de conocimiento que produce escribir" (76). En consecuencia, la mejor respuesta que puede tener la persona que escucha es mostrar un interés sincero y actuar de forma natural y honesta, preguntando lo que realmente le interese. Los alumnos, al aprender a convertirse en contestadores ellos mismos, se darán cuenta de lo crucial de las revisiones y de los comentarios del público u oyente, los cuales le llevarán a la reconsideración de su texto, ideas o argumentaciones.

CÓMO RESPONDER AL TEXTO ESCRITO

Hay dos formas de responder al texto escrito, una que enfatiza la respuesta mecánica o formal (directiva), y otra que considera el contenido, el desarrollo del tema, el proceso de componer (enfoque generador o facilitador), más que la calidad absoluta del texto conseguido.

El enfoque directivo no motiva a los alumnos a revisar porque "los profesores han tomado el control del texto" (Knoblauch and Brannon, 123). Dichas respuestas llevan al alumno a cambiar pequeños detalles porque los comentarios suenan tajantes, definitivos y no se refieren al significado sino a lo formal. Por otro lado, el que escribe no tiene el control sobre su propio texto y, por tanto, se sentirá inferior y descorazonado. Por el contrario, la respuesta facilitadora "preserva la integridad del estudiante porque le lleva a revisar el texto y le hace verse como escritor" (Knoblauch and Brannon, 128-129). Las respuestas facilitadoras implican que el control está en manos del alumno, al profesor ofrecerle diversas opciones. Estas pueden presentarse de varias formas, por ejemplo preguntando "¿qué quieres decir...?" o, ¿podrías explicar...?", o, "me pregunto si...", o "tengo problemas en..." o, "me gusta...", "es interesante...". Dichas preguntas o comentarios dan al profesor la oportunidad de convertirse en un guía más que en el director o juez a los ojos del alumno.

El crecimiento continuo y la expansión del pensamiento es el objetivo del profesor-facilitador. Siempre hay un nivel superior que conseguir. Shaughnessy nos recuerda que "escribir es algo que los escritores siempre están aprendiendo a hacer" (276).

Finalmente, creo que en el proceso global de lo que implica responder, es importante tener en consideración que un texto jamás está bien o mal, más bien está acabado o inacabado, necesita ser revisado y mejorado, o no, "porque así

ocurre en el arte” (R. Graves, 49). Esta creencia posiblemente llevaría a niños, adolescentes y adultos que escriben a la revisión como una necesidad interna y no porque el profesor lo ha mandado o prescrito.

CÓMO SE ESTRUCTURA UNA CLASE DE *WHOLE LANGUAGE*. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Especificar objetivos concretos en un programa de educación lingüística, que propone la globalidad, es prácticamente imposible si nos decantamos por un enfoque holístico y total de la lengua. De igual forma que no se puede fragmentar la lengua en lo que parecen ser conjuntos lógicos de conceptos o destrezas, tampoco se pueden fragmentar los objetivos en niveles o conjuntos de objetivos específicos. Una lengua se aprende usándola en el contexto de negociar su significado en interacciones significativas, estando inmerso en ella y utilizándola en todas sus formas con fines funcionales y significativos. En última instancia, lo que quiera que decidamos enseñar estará en función de lo que sepamos, valoremos y creamos acerca de nuestra concepción de lo que es la lengua y de lo que signifique para nosotros. Consecuentemente, los objetivos nunca podrán ser fijos ni inmutables. De igual forma que cambian nuestros valores y niveles de conocimiento, así también cambiarán nuestros objetivos y propósitos.

Cambourne recomienda plantearse algunas preguntas que pueden ayudar a centrar y decidir objetivos para la enseñanza de la lengua, como por ejemplo:

- 1.- ¿Qué queremos conseguir en nuestra clase de L1 o L2?
- 2.- ¿Qué tipo de alumnos queremos que emerja cuando hayamos terminado con ellos?
- 3.- ¿Qué queremos que nuestros alumnos hagan con la lengua cuando hayamos terminado nuestro periodo de instrucción? (ibid, 84). El objetivo principal del profesor de WL es conseguir un “ambiente literario” en el aula. Es la consecución de este “ambiente” lo más difícil de lograr si se tiene en cuenta que ni el profesor ni el alumno están acostumbrados a trabajar de la forma que se propone. Ello exige muchos cambios, desde un cambio de actitud y reparto de responsabilidades hasta un cambio de roles en el aula. El profesor comparte su poder con los alumnos, pero para ello los alumnos han de responsabilizarse de su trabajo y aprendizaje. Es por tanto, un proceso largo de lograr y se necesita paciencia, grandes dosis de entusiasmo y una firme convicción en lo que se está haciendo y se quiere conseguir. De cualquier forma, lo realmente importante es lo que hacemos y no sobre lo que hablamos. Como dice Jane Tompkins, “la clase es un microcosmos de nuestro mundo; es la posibilidad que tenemos para poner en práctica nuestros propios ideales. El ambiente que creamos en la clase es la verdadera prueba de lo que uno realmente es” (26).

Muchas son las maneras de comenzar con WL. No hay caminos correctos o errados, sino que funcionan o no. Los expertos afirman que se tarda de 5 a 10

años en convertirse en un profesor de WL y que en este proceso no hay cambios radicales sino transiciones. De ahí se desprende que es el profesor el que tiene que ir tomando sus propias decisiones en el aula e introduciendo progresivamente lo que considere oportuno. Es, también, para el profesor una cuestión de ensayo y error, de ir sintiendo seguro y a gusto con lo que hace, y lo que es más importante, de ir descubriendo a través de una cuidadosa observación, qué es lo que sus alumnos necesitan. Es necesario, además, una actitud de reflexión permanente ante la propia práctica docente y un análisis de sus valores y actitudes. En resumen, ser consciente de lo que uno hace en el aula y por qué, qué papeles representa y qué valores transmite.

Los modelos que presento (Nancie Atwell y Kathleen Weir) están dirigidos a la enseñanza secundaria en EE.UU aunque existe una amplia bibliografía para la educación primaria. En la universidad, WL se presenta como “talleres de lengua” y el artículo de Jane Tompkins al que hago referencia puede ser un modelo para su implantación.

DISTRIBUCIÓN FÍSICA DEL AULA

Los cambios físicos en un principio no son fáciles de introducir porque van de la mano con el desarrollo de nuestra teoría del aprendizaje. Por eso la transición, aquí, suele ser lenta y gradual.

El aula normalmente se arregla con el fin de que los alumnos puedan leer, escribir y colaborar. Para eso son necesarios espacios abiertos donde la clase o los grupos puedan reunirse. Además, debe haber lugares donde los estudiantes puedan hablar, explorar, leer, escribir y compartir. En las aulas pequeñas, a veces el pasillo se usa para hablar o colaborar.

El aula debe, también, disponer de una biblioteca con todo tipo de libros, revistas, periódicos, diccionarios, libros de referencia... Los rincones de lectura deben estar especificados con el fin de que los que leen no sean molestados. Igual debe ocurrir con las mesas para escribir, donde se debe disponer de papel, lápiz, tijeras, goma, y todos los materiales necesarios. El lugar de audición está destinado a que el alumno pueda escuchar con cassettes lo que desee oír, estando a su disposición los materiales a tal fin.

Es también interesante disponer de bandejas con fines específicos, como por ejemplo para los trabajos que estén listos para corregir o para la correspondencia de cartas (diario literario).

MATERIALES QUE NECESITA EL ALUMNO

- 1.- Un archivador llamado “cuaderno literario” para escribir sobre los libros que lee.
- 2.- Un portafolio para guardar todas las composiciones realizadas así como los borradores.
- 3.- Diario de clase (cuaderno) para anotar la marcha diaria de su propio

aprendizaje.

¿En qué consiste el cuaderno literario?

En dicho cuaderno se escribe cada vez que el alumno quiera anotar sus reacciones a lo que está leyendo. Es un medio para conectar la lectura con la escritura y ampliar el significado del texto y para dar a los lectores la propiedad de su experiencia literaria. Es un lugar para que tanto alumnos como profesor puedan escribir acerca de la lectura, personaje, autor... que estén trabajando. En este cuaderno se establece relación por escrito (correspondencia) con el profesor y con otros alumnos, y si varios alumnos están leyendo el mismo libro, puede servir de documento de trabajo para un posible debate en grupo, en el que el profesor es un miembro más de dicha discusión. Si cada alumno lee un libro diferente, los comentarios pueden ir desde lo que el libro le sugiere, lo que le gusta o disgusta y por qué, hasta qué le ha aportado el libro y por qué. A veces es el profesor el que le sugiere sobre qué aspectos reflexionar. En estas anotaciones también se incluyen cuestiones gramaticales, léxicas y de cualquier tipo que el alumno necesite trabajar o profundizar.

Al final del cuaderno se anotan los libros leídos con las fechas correspondientes y se hace una pequeña síntesis de los mismos con comentarios personales. De esa forma los compañeros podrán disponer de información sobre los libros leídos y así tener más criterios a la hora de elegir qué leer.

Portafolio: En dicho cuaderno se guarda todo lo que el alumno escribe con la finalidad de componer. Es conveniente guardar todos los borradores realizados para hacer un seguimiento del proceso y de su evolución. Por eso hay que escribir en una sola cara del papel, enumerar cada borrador, y poner la fecha de cada entrada.

Los temas a explorar en este portafolio son libres y dependerán totalmente del gusto y del interés del escritor. Pueden ir desde experiencias personales (autobiografía) hasta exploraciones sobre algún tema concreto que le interese. Los borradores serán trabajados en grupo y el profesor dará su opinión como un miembro más y no como una autoridad.

Al final de este portafolio se debe anotar todo lo que se va aprendiendo acerca de la escritura: respuestas al contenido y aspectos mecánicos como puntuación, ortografía, léxico, género literario ... con el fin de que el alumno vaya tomando conciencia de lo que va aprendiendo y lo relacione con el contexto en el que lo aprendió. También ha de reflexionar al final de cada trimestre acerca de cuál es su mejor composición y por qué, qué le hace o no un buen escritor, de dónde saca las ideas para escribir y qué es lo más importante o útil que ha aprendido como escritor durante el último trimestre. Asimismo, planificar sus expectativas de aprendizaje para el siguiente periodo de trabajo.

Diario de Clase: es una reflexión que se hace después de que cada clase haya finalizado. En él se anotan las cosas que se han aprendido ese día, lo que

aún queda por mejorar, o sencillamente cómo nos hemos sentido y por qué. Este diario lo recoge el profesor periódicamente, respondiendo por escrito con algún comentario y centrándose en el contenido más que en la forma.

UNA POSIBLE ESTRUCTURA A SEGUIR EN EL AULA DE WL SEGÚN EL MODELO DE NANCIE ATWELL

Mini-Lección: Dura de 5 a 10 minutos y en ella el profesor introduce las tareas o informa de asuntos puntuales sobre la clase. Es la ocasión en que el profesor aprovecha para mostrar aspectos o procesos que se siguen en la lectura o escritura, sugerir temas para leer, hablar o escribir.

También puede ser el momento en que lea a la clase con algún fin determinado o bien para transmitir el puro placer por leer algo que le ha gustado.

Grupos de trabajo: Se forman grupos de trabajo con el fin de que los alumnos discutan sobre qué escribir o leer si después de la mini-lección aún no lo han decidido. También se trabaja en grupo antes de entregar las composiciones finales al profesor. La tarea de los alumnos es proporcionarse *feedback* sobre el texto escrito y ayudarse en la corrección del mismo.

Taller de lectura o escritura: Si el alumno sabe qué hacer, se pone inmediatamente a trabajar solo durante unos veinte minutos. O bien lee silenciosamente su libro o trabaja en la redacción que está elaborando, o escucha cintas grabadas o realiza una lectura compartida con algún compañero.

Control del estado de la clase: el profesor se asegura de que todo el mundo esté trabajando y anota en una hoja de control qué hace cada alumno y en que fase se encuentra. Por ejemplo, primer o segundo borrador sobre tal tema, corrección de pruebas, redacción final, consulta, etc.

Consulta: el profesor asiste a aquel alumno o alumnos que estén atascados por cualquier razón, circulando por las mesas. De esa forma, se establece una relación directa con cada alumno y una ayuda más individualizada y en contexto.

Participación de toda la clase: 10 minutos antes de finalizar la clase, todos los alumnos se reúnen con el fin de compartir algo de lo que han estado haciendo. O bien plantean algún problema con el que se han tropezado y no saben resolver. En este momento todos han de participar en la búsqueda de soluciones. Es la culminación de la clase después de haber leído, escrito, hablado y escuchado. Es el momento en que los alumnos verbalizan. Aquellos que no quieren compartir tienen la posibilidad de escuchar y reflexionar sobre lo que sus compañeros dicen y los tipos de problema que tienen con el manejo de la lengua (Nancie Atwell).

Estos son sólo algunos de los pasos que se siguen en el aula de WL pero es evidente que a medida que la clase se desarrolla, otras muchas actividades se ponen en funcionamiento según las necesidades del momento. Por ejemplo, debates, publicación de los trabajos, entrevistas, proyectos, etc.

Otra forma de iniciar WL es el que propone Kathleen Weir en su artículo “Freedom and Responsibility”. En su aula la literatura es el punto de partida y la respuesta del alumno a la lectura es el marco en el que se va a fundamentar todo el desarrollo del programa de lengua. Cuando escriben se centran en sus propios temas de interés, y al compartir, discutir, escuchar, van descubriendo lo que cada uno desea expresar. A continuación especifico brevemente los pasos que se siguen:

LA LECTURA COMO PUNTO DE PARTIDA

-1- *Diario*: en él se anotan los comentarios a la lectura y estas reflexiones y sentimientos iniciales permiten al alumno vislumbrar sus reacciones al texto.

-2- *Discusión en grupo*: se comparten los comentarios iniciales al texto con los compañeros de grupo. Esta discusión permite al grupo definirse en su interpretación y llevar al gran grupo una determinada postura respecto al significado de la lectura.

-3- *Discusión de clase*: los grupos comparten con toda la clase lo que cada uno ha descubierto. Ésta es una oportunidad para revisar, clarificar y ampliar el significado del texto.

-4- *Comentarios adicionales en el diario*: después de los trabajos en grupo, discutir, repensar y releer se vuelve a escribir en el diario para realizar comentarios más elaborados.

LA COMPOSICIÓN: Se comienzan a formular las ideas y los sentimientos relacionadas con la literatura.

-5- *Preparación para la escritura*: El alumno usa el diario y las discusiones de grupo para desarrollar un tema que le interese o que le permita profundizar en el texto leído.

-6- *Primer borrador*: se escribe y se va decidiendo el objetivo, el público, el tono y estilo de la composición.

-7- *Respuesta del grupo*: el grupo proporciona feedback al borrador siguiendo estas líneas:

A.- El grupo está para apoyar y ayudar al alumno.

B.- El grupo no está para evaluar o juzgar el texto, está para responder al texto y a las preocupaciones del escritor.

C.- Es el escritor el que establece el orden del día. Todo escritor tiene la posibilidad de pedir *feedback*.

D.- El escritor lee el texto o parte del texto; el grupo escucha y responde a su compañero.

-8- *Escritura en realización*: incluye varios borradores en los que el escritor perfila su composición para el público elegido. Los pasos a seguir pueden incluir desde replanteamiento de ideas hasta consultas a compañeros, revisión,

investigación, corrección, etc.

-9- *Entrega de la primera redacción:* Ésta es la primera ocasión en la que el profesor lee el trabajo terminado. Es, normalmente, un “texto pulido” e irá acompañado de una autoevaluación en la que incluirá lo que el alumno cree que ha funcionado, de lo que está satisfecho, y lo que aún necesitaría o podría ser mejorado.

-10- *Consulta o entrevista con el profesor y revisiones posteriores:* la respuesta del profesor puede ser oral o escrita. Si el trabajo requiere revisión habrá que seguir trabajando en el texto, si no, se guardará en el archivo de composiciones o portofolio que cada alumno tendrá con el fin de disponer de ellas para evaluar los progresos y para una posible publicación.

LA EVALUACIÓN

La evaluación en WL se considera como un proceso global y holístico puesto que no existe ninguna conducta, estrategia, actividad o tarea que pueda proporcionar un cuadro completo del aprendizaje de cada alumno. De este tema, sólo unas pocas apreciaciones por razones obvias de tiempo y espacio.

Regie Routman (301) comenta que antes de que la evaluación se pueda convertir en una parte integral, significativa y natural de la enseñanza, el profesor ha de tener en cuenta ciertas condiciones:

- Un conocimiento exhaustivo de los procesos que intervienen en el aprendizaje y del curriculum.
- Un análisis y una clara articulación de las propias creencias acerca de los objetivos de la evaluación.
- Flexibilidad y apertura para probar y valorar distintos procedimientos con el fin de obtener un cuadro más completo del alumno.
- Un firme compromiso para entender e implementar un enfoque significativo de cara a la evaluación.

Para que la evaluación se convierta en objetiva y significativa, los profesores debemos mejorar nuestros métodos. La observación del alumno es uno de los aspectos más importantes, debiéndose anotar no sólo anécdotas que nos parezcan indicativas de su proceso de aprendizaje sino también el resultado de las entrevistas mantenidas con ellos así como considerar los comentarios sobre la evolución de sus cuadernos y también el nivel de implicación del alumno en el proceso de aprendizaje. El manejo en los procedimientos de la evaluación es una de las causas principales por las que el profesor no se involucre plenamente en el proceso evaluativo. Todo ello lleva mucho tiempo y trabajo, y hasta que los alumnos y el profesor no compartan la responsabilidad de la enseñanza/aprendizaje, la tarea de la evaluación es desbordante.

La finalidad de WL con respecto a la evaluación es involucrar al alumno en todo el proceso de evaluación. El propósito igual que el objetivo de la enseñan-

za, es hacer al alumno autónomo, independiente, y capaz de regularse a sí mismo. El propósito más elevado de la evaluación es que los alumnos y el profesor valoren el propio trabajo (autoevaluación) y establezcan nuevas direcciones de cara a la enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Atwell, Nancie: (1978): *In the Middle*, Heinemann, Portsmouth, New York.
- Brooke, Robert (1991): *Writing and Sense of Self*, Urbana, National Council of Teachers of English.
- Brown and Cambourne (1990): *Read and Retell*, Heinemann, Portsmouth, New Hampshire.
- Cambourne, Brian: (1988) *The Whole Story*, Ashton Scholastic
- D'Arcy, Pat, (1989): *Making Sense, Shaping Meaning*, Heinemann, New Hampshire.
- Dewey, John, (1963): *Experience and Education*, MacMillan, N. York
- Goodman, Kenneth, (1986): *What is "Whole" in Whole Language*, Heinemann, Portsmouth, N.H.
- Goodman et al. (Editors) *The Whole Evaluation Book*, Heinemann, Portsmouth, N.H.
- Graves et al. (Editors): *Breaking Ground*, Heinemann, Portsmouth, N.H.
- Knoblauch and Brannon: (1985): *Rhetorical Traditions and the Teaching of Writing*, Boynton/Cook.
- LeFebre, Karen, (1987): *Invention as a Social Act*, Carbondale, S.Illinois, U.P.
- Lindemann, Erika, (1987) *A Rhetoric for Writing Teachers*, O.U.P. New York.
- Rig, Paul (1990): "Whole Language in Adult ESL Programs" in ERIC/CLL, News Bulletin, March
- Routman, Regie: (1991): *Invitations*, Heinemann, N.H.
- Shaugnessy, Mina: (1977): *Errors and Expectations*, O.U.P., New York
- Smith, Frank: (1973): *Psycholinguistics and Reading*, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- (1978): *Reading Without Nonsense*, Teachers College Press, New York.
- (1990): *To Think*, Teachers College Press, New York.
- Tompkins, Jane (1992): "Teaching Like It Matters" in CCC.
- Weaver, Constance: (1988): *Reading Process and Practice. From Psycholinguistics to Whole Language*, Heinemann, Portsmouth, N.H
- (1990): *Understanding Whole Language*, Heinemann, Portsmouth, N.H.
- Weir Kathleen, (1991): "Freedom and Responsibility", in Journal of Education, March.