

Ciclos temáticos: una alternativa para el desarrollo de la lectoescritura bilingüe

Katiuska Salmon*

La creciente desmotivación de los estudiantes por aprender, las altas tasas de deserción escolar, la falta de iniciativa y creatividad de los alumnos son, entre otros, problemas que surgen como respuesta a un sistema educativo que está alejado de las necesidades e intereses de los alumnos. La escuela ha alejado sus objetivos de la realidad de los niños para centrarse más bien en la acumulación de contenidos unidireccionales (profesor-alumno) sin relación entre ellos. El escaso significado que estas materias tienen para el alumno conduce a que los estudiantes aprendan de memoria una serie de contenidos que, al poco tiempo, son olvidados. La lectoescritura, la matemática, las ciencias sociales, las ciencias naturales, el arte, la educación física son abordados de modo aislado y fuera de contexto. Bajo un modelo que descontextualiza y que sólo se limita a la transmisión, el lenguaje (oral y escrito) responde a la práctica de ensayo y error de destrezas aisladas y sin sentido, es decir, a la producción de planas, hojas para ser llenadas, dictado, copia, etc. Las personas formadas en esta escuela tienen coartada su creatividad y curiosidad por lo que presentan dificultades para resolver problemas y crear alternativas en sus actividades fuera de la escuela.

Este trabajo¹ invita al lector a visualizar una opción viable para la solución de los problemas ya mencionados a partir del conocimiento y de la aplicación de ciclos temáticos. El hilo conductor de la propuesta será el desarrollo del lenguaje oral y escrito durante el trabajo con ciclos temáticos en un ambiente bilingüe. La experiencia a la que haré referencia es un reflejo de las teorías que sustentan los ciclos temáticos, las cuales provienen de distintas ramas del saber como son la psicología, la lingüística, la medicina, la pedagogía, entre otras. Estas teorías, que confluyen en una visión constructivista, se verán plasmadas, para los efectos de este trabajo, en tres grandes temas: la educación centrada en el alumno, el uso auténtico del lenguaje y la lectoescritura y el aprendizaje cooperativo. Como se ha podido comprobar, los ciclos temáticos ofrecen a los estudiantes oportunidades de aprendizaje que de modo natural los impulsan a leer, escribir y utilizar un segundo idioma. Es decir, el alumno se ve intrínsecamente involucrado en actividades en las que la matemática, la lectoescritura, el uso de la primera y segunda lengua pasan a ser instrumentos que le dan acceso al conocimiento que desea alcanzar, a la vez que le permiten conquistar el uso de estos sistemas de símbolos. Además, los ciclos temáticos dan paso a la estimulación intelectual, al cuestionamiento y a la socialización.

* La autora es doctora en Educación en la Universidad de Cincinnati, actualmente se desempeña como profesora de Educación en la Universidad de San Francisco de Quito, Ecuador, y como consultora en programas de lectura y escritura.

¹ Este artículo fue presentado como ponencia en la 43ª Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura bajo el título "Becoming literate in an ESL program using theme cycling inquiry approach", Orlando, Estados Unidos, 3 al 8 de mayo de 1998.

Caracterización de los ciclos temáticos

Los ciclos temáticos son unidades de estudio que invitan al estudiante a aprender a aprender, a pensar, a entender, a transferir, a resolver problemas y a crear un mundo mejor. Para Altwerger y Flores (1994), quienes por primera vez utilizaron el término "ciclos temáticos", éstos surgen de una educación centrada en el alumno, del uso auténtico del lenguaje y la lectoescritura, y del aprendizaje y enseñanza en colaboración. Ésta es una manera de ver la integración curricular con una participación democrática de los alumnos.

A continuación ilustraré con un ejemplo práctico la definición de ciclo temático. El ciclo temático parte de la negociación de un tema de estudio en la comunidad de la clase. A partir de esta decisión los estudiantes revisan lo que saben sobre el tópico, hecho que les permite formular preguntas para ser respondidas a través de varios sistemas de símbolos.

Proceso

- 1) Negociación del tema: esta fase consiste en la planificación democrática que progresa de lo conocido a lo desconocido (Wills, 1995). Los estudiantes suelen tener interés en varios tópicos a la vez. En este momento el maestro los invita a pensar sobre la variedad de cosas que pueden derivar de cada tema. En la experiencia con niños de primer grado (Salmon y Truax, 1998), se advierte que los niños eligen el tema de acuerdo con lo que quiere su amigo más cercano. Para dar paso a que los temas a tratarse reúnan el interés de todos los alumnos se les pidió que escribieran en un papel sus temas favoritos, los cuales fueron expuestos en la pizarra. Luego de analizar los alcances de cada tema se los sometió a votación secreta.
- 2) Ya determinado el tópico de estudio, los niños conversan entre ellos acerca de lo que saben sobre el tema y extienden la actividad a sus hogares. A partir de esta información, empiezan a formular preguntas involucrando a otros niños y a otros adultos en el proceso. Short, Harste y Burke (1995) sostienen que el cuestionamiento se da únicamente a partir de lo que los estudiantes saben, de lo que perciben y de lo que sienten. De acuerdo con sus inquietudes, los estudiantes plantean qué es lo que quieren investigar y si lo van a hacer solos o en grupo.
- 3) El siguiente paso es determinar cómo van a buscar respuestas a sus preguntas. En este momento el maestro alienta a los estudiantes a plantear diferentes formas e instrumentos de investigación (entrevistas, observaciones, experimentación, visitas a museos, lectura, etc.) con el fin de alcanzar la comprensión de aquello que exploran. Los estimula a que sigan planteándose nuevas preguntas ya sea para complementar su investigación, o para un próximo ciclo de tema.
- 4) Finalmente, el maestro conversa con los estudiantes sobre los distintos sistemas de símbolos (arte, drama, música, matemática, lenguaje, etc.)

que pueden utilizar para crear y compartir significados. Como resultado de un ciclo temático de insectos los niños organizaron una fiesta de insectos, un festival de viviendas de insectos, una obra de teatro utilizando máscaras producidas por ellos mismos, expusieron murales, etc. (Salmon y Truax, 1998).

Cuestionamiento

Los ciclos temáticos promueven la elaboración de cuestiones basadas en conocimientos y entendimientos previos sobre un tema. Lo natural en el ser humano es que una vez que comprende algo está listo para explorar aquello que está más allá de su entendimiento. Es esta inquietud o conflicto intelectual el que nos permite conquistar el mundo. Así Altwerger y Flores (1994) sostienen que la construcción del conocimiento sigue un proceso en espiral. Por esta razón, en los ciclos temáticos los alumnos están en continua búsqueda de información porque se ven movidos por cuestiones que surgen a medida que se van apropiando de significados. Para Short, Harste y Burke (1995), la enseñanza de la lectura como cuestionamiento es diferente a la enseñanza de la lectura como comprensión porque implica una motivación intrínseca en la búsqueda de respuestas a inquietudes personales o del grupo. El alumno, al encontrar sentido en aquello que investiga, tomará bajo su responsabilidad su propio aprendizaje porque encuentra significado y funcionalidad en lo que está aprendiendo.

Se pudo constatar, en el aula, que la lectoescritura y el aprendizaje de una segunda lengua se desarrollan en el proceso de descubrir el mundo en un medio natural. Es decir que, en la escuela, las aulas ofrecen un ambiente relajado en el que el niño tiene oportunidades de jugar e interactuar con otras personas y materiales. En este contexto, los alumnos podían relacionar tanto el lenguaje oral como el escrito con situaciones reales. Si hablamos de un aprendizaje auténtico de la lectoescritura debemos partir del nivel de apropiación y entendimiento del lenguaje impreso por parte del niño porque, según Smith (1971), el estudiante aprende a leer y a escribir al hacerlo. El niño maneja estos símbolos en la medida en que se da cuenta de los beneficios que implica la utilización del lenguaje en su búsqueda de respuestas. Vale la pena citar una frase de Vigotsky para enfatizar la importancia del uso del lenguaje en contextos naturales de aprendizaje (en Wilde, 1996, p.286):

“El mejor método para enseñar a leer y escribir, no es en aquel en que los niños aprenden a leer y escribir, sino aquel en el cual estas dos destrezas se encuentran en situaciones de juego... De la misma manera que los niños aprenden a hablar, ellos deben aprender a leer y escribir.”

Educación centrada en el alumno

La educación centrada en el alumno ubica al estudiante como centro del proceso, es decir que las acciones de aprendizaje parten de los conocimientos y experiencias de los niños, de sus necesidades e intereses. Por esto coincide con Dewey (1910) en que el maestro debe incentivar en los niños el deseo de aprender a través de sus vidas, porque de este modo el estudiante encuentra sentido al aprendizaje. Es así también como, al conectar las experiencias de la vida con la lectura, los niños tienen opciones para responder a la misma (Short, Harste y Burke, 1995).

El ciclo temático parte del respeto y valoración de las inquietudes de los estudiantes y las decisiones curriculares se apoyan sobre cuestionamientos de los niños en un momento dado. De este modo, el alumno puede establecer lo que Jerome Bruner denominó andamiaje y se refiere a la ayuda que el adulto ofrece al niño para que éste logre superarse. Cuando el estudiante siente la necesidad de leer algo que le resulta difícil, ya sea por el idioma o el nivel de complejidad, el maestro puede establecer un andamiaje para que pueda construir significados de la lectura. Por medio de minilecciones o conferencias, el maestro puede ayudar a que el niño alcance a cerrar la brecha de lo que Vigotsky (1978) llama la "zona de desarrollo próximo". Vigotsky define la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente.

Los ciclos temáticos utilizan el lenguaje oral, la lectura, escritura, matemática, como vehículos para aprender sobre cosas del mundo (ciencias naturales, ciencias sociales, ejes transversales, etc.). Este tema ya fue discutido por Dewey (1910), para quien el currículo no debía ser visto como una sucesión de estudios, sino como el desarrollo de nuevas actitudes hacia los intereses y experiencias del alumno.

El proceso de enseñanza-aprendizaje estará orientado hacia la valoración de la realidad del niño sobre la cual se construirán nuevas perspectivas del mundo. El currículo es una invitación a que los alumnos creen nuevas realidades (Short, Harste y Burke, 1995). Estas se darán a partir de la comprensión que alcancen sobre el mundo, a través de un proceso de pensamiento que incluye la explicación, la búsqueda de evidencias y ejemplos, las generalizaciones, las analogías y la representación del tópico en nuevas formas. El facilitar el entendimiento es una de las metas más acreditadas de enseñar (*Blythe and the Researchers and Teachers for Under-standing Project*, 1998). Nadie habla de lo que no sabe o no entiende, por ende, los alumnos necesitan entender para poder hablar. Así Piaget (1964) sostiene que los niños construyen sus conocimientos desde su interior en lugar de que una fuente externa se los imponga.

Cuando la educación se centra en el alumno, valora sus distintas formas de aprender y no sólo sus destrezas lingüísticas y/o matemáticas como se lo hace comúnmente. Howard Gardner (1983) propone la existencia de ocho inteligencias para aprender y para comunicar lo aprendido: lingüística, lógico-matemática, cinestésica, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y

naturalista. La teoría de Gardner abre las puertas para ver el mundo de distintas formas como ocurre en la vida real. Al pensar en el tema "agua", por ejemplo, pueden surgir varias perspectivas sobre el mismo tema. Habrá personas que crearán un poema, otras que analizarán la cantidad de agua que existe en el planeta, otras que expliquen el curso del agua con movimientos corporales, otras que explicarán la evolución de los pueblos en torno al agua, etcétera.

La lectoescritura debe verse como un sistema múltiple de símbolos. Para Leland y Harste (1994),

"una persona verdaderamente alfabetizada (literate) es aquella que puede mediar su mundo a través de múltiples sistemas de signos para ganar nuevas perspectivas, cuyo resultado es el florecimiento del pensamiento y también del lenguaje".

Un poema puede traducirse en danza, dibujo, pensamiento interno, teatro, etc. Visto de este modo, un problema de matemática o ciencias puede ser explicado con palabras, música o movimiento, arte, experimentación, etc. Los distintos lenguajes (lingüístico, artístico, musical, físico, cinestésico, intra-personal, interpersonal, espacial y naturalista) facilitan al individuo explorar el mundo de distintas formas. El individuo, al sentir que logra aprender y ejecutar lo entendido, utilizando sus propias dimensiones de aprendizaje, fortalecerá su autoestima y alcanzará mayores conquistas.

Aprendizaje cooperativo

La interacción social da significado al aprendizaje y fortalece la cristalización de inteligencias. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los educadores y demás miembros de la comunidad juegan un rol muy importante porque el niño, por su naturaleza social, necesita de otros para dar sentido a lo que aprende. En los ciclos temáticos, el adulto aprende conjuntamente con el niño y para conocer sus intereses, sus necesidades, su nivel de desarrollo y sus inquietudes, debe observarlo constantemente para poder proporcionarle un andamiaje adecuado.

La teoría vigotskiana reflexiona ampliamente en torno al rol del maestro y la comunidad:

- 1) El maestro debe ser un buen observador para poder identificar las zonas de desarrollo próximo del niño. Goodman (1978) sostiene que nosotros nos convertimos en "observadores de niños" cuando los observamos y escuchamos, lo cual nos abre una ventana para examinar sus pensamientos y nos da nuevas ideas para valorar y evaluar el desarrollo de su lenguaje escrito. Por otro lado, Dewey (1910) coincide en que uno de los roles más importantes del maestro es el de observar detenidamente los intereses de los alumnos porque esto permite tener más comprensión de aquello que le gusta, en lo que está listo y el material que le puede ser más fructífero. Es decir que los niños son nuestros colaboradores e informantes curriculares (Short, Harste y Burke, 1995).

- 2) Dewey (1910) también recalcó la importancia de que estudiantes y profesores deben trabajar juntos de modo cooperativo y aprender el uno del otro porque los dos tienen un bagaje de experiencias y conocimientos previos. Esto también es beneficioso porque cada persona ve el mundo de modo distinto y al trabajar cooperativamente se pueden compartir varias formas de apreciar una misma realidad u objeto.
- 3) El maestro debe ser un promotor de actividades intelectuales, ya que su misión es promover distintas formas de aprender y cuestionarse.
- 4) El maestro debe proporcionar al alumno un ambiente libre de riesgos en el cual éste se sienta con libertad de aprender sin ser juzgado.
- 5) El maestro debe ayudar al alumno a valorar y evaluar sus logros y a trazarse metas.

Uso auténtico del lenguaje y la lectoescritura

El factor social es decisivo en el desarrollo del lenguaje. Para comprender este proceso, es útil revisar el modelo de aprendizaje que propone Brian Cambourne (1988), cuyas condiciones se aplican a todo tipo de aprendizaje, sobre todo al que tiene que ver con el lenguaje oral, el lenguaje escrito y la adquisición de una segunda lengua. Bajo estas circunstancias, el aprendizaje se torna una actividad atractiva, espontánea y natural. La temática expuesta en párrafos anteriores se articula con estas siete condiciones para el aprendizaje:

INMERSIÓN: Desde el momento mismo en que el niño nace, y luego a medida que va creciendo, está inmerso en un ambiente donde se usa lenguaje oral y escrito para la comunicación. Bajo estas circunstancias, el niño se da cuenta de las distintas formas que asume esa comunicación. El ciclo temático le ofrece una mayor exposición al lenguaje oral, escrito y demás sistemas de símbolos debido a que éstos son los instrumentos que le sirven para descubrir el mundo.

DEMOSTRACIÓN: Los niños necesitan recibir demostraciones de las funciones del lenguaje y de otros sistemas de símbolos. No aprenden a leer y escribir por ósmosis, sino porque ven cómo otras personas hacen uso de estos instrumentos, así ellos también deciden explorar. Si el adulto es lector y lo demuestra, el niño será lector; si el adulto demuestra varias formas de aprender, el alumno buscará varias formas de aprender. Los ciclos temáticos proporcionan oportunidades para mostrar cómo el lenguaje y los textos funcionan en distintos contextos. Mediante la demostración, el adulto proporciona andamiaje para que el niño avance a otra etapa.

EXPECTATIVA: Un factor decisivo en el aprendizaje radica en las expectativas que el maestro tiene acerca del niño. Si considera que el alumno tiene el potencial para aprender a hablar, leer y escribir en otro idioma, le ofrecerá situaciones de aprendizaje que generen un reto para el alumno. Se ha visto

cómo con ciclos de tema las expectativas de los maestros son elevadas y los alumnos por su parte tratan de acercarse a niveles más elevados de entendimiento.

RESPONSABILIDAD: Los ciclos temáticos invitan al alumno a tomar decisiones y a apropiarse de su aprendizaje por iniciativa propia. Toma la responsabilidad de aprender a aprender porque tiene el deseo de hacerlo. Además adquiere hábitos de autorreflexión, de autorregulación e independencia.

Uso: En un contexto natural, el alumno hará uso del lenguaje en su afán de conquistar lo que le rodea. Los ciclos temáticos lo encaminan a hacer uso del lenguaje para investigar y comunicar lo que entiende. Vale enfatizar que la interacción social desarrolla el lenguaje y el pensamiento. Para Vigotsky, el lenguaje es uno de los instrumentos claves creados por la humanidad para la organización de los procesos del pensamiento, además porta conceptos que pertenecen a la experiencia y al conocimiento de la humanidad (Moll, 1993).

APROXIMACIÓN: Como todo individuo que se dispone a aprender, el primer paso es aproximarse a la realidad que lo rodea. Al trabajar en ciclos temáticos, el niño tiene muchas oportunidades para consolidar su entendimiento y expresarlo de varias maneras sin temor a ser juzgado. En ambientes bilingües, en su afán de conocer más sobre un tema, los niños exploran un nuevo idioma haciendo aproximaciones tanto en la lectura como en la escritura. Bajo estas circunstancias es común observar cómo mezclan (*code-switch*) espontáneamente su idioma materno con el segundo idioma, con el fin de dar sentido a lo que leen o para hacerse entender por los demás tanto desde la oralidad como con la escritura. Yetta Goodman (en Wilde, 1996) sostiene que una manera de pensar simultáneamente sobre las diferencias y las similitudes del lenguaje y la lectoescritura en el mundo es incorporar a nuestras clases idiomas que no entendemos. A medida que leen y escriben los niños diferencian un idioma del otro. En los ciclos temáticos esto funciona porque los alumnos espontáneamente se exponen a textos escritos en una segunda lengua o lengua extranjera sin necesidad de ser alfabetizados en dos lenguas simultáneamente. De este modo ellos generan sus propias hipótesis sobre la lectura y escritura en dos idiomas.

RESPUESTA: Al ser el lenguaje un fenómeno social, para que éste se desarrolle, el niño necesita respuesta a sus aproximaciones por parte de otros. Esta retroinformación vista como parte del proceso natural de aprendizaje nutre al individuo. En los ciclos temáticos se generan trabajos y discusiones en grupo. En tales ocasiones el niño tiene la oportunidad de recibir respuesta a sus esfuerzos.

Para que los niños desarrollen óptimamente tanto el lenguaje oral como el escrito, es importante que se encuentren inmersos en un medio rico en lenguaje, donde tengan acceso a demostraciones e intercambios de informaciones con otras personas. El aula debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de aprender de distintas maneras creando experiencias de la vida real y alentándolos a ser autores, artistas, científicos e investigadores.

Los niños necesitan apropiarse de su propio aprendizaje para lo cual es necesario construir ambientes sociales y físicos que les permitan explorar el mundo. Además, es preciso crear comunidades donde el niño se sienta un miembro activo y, por ende, pueda participar de la planificación y resolución de problemas. En este ámbito los alumnos reciben el mensaje de que confiamos en ellos.

El aula debe ser diseñada de la forma en que funciona el cerebro, es decir, debe contener centros de aprendizaje que permitan al estudiante aprender de distintas maneras. El juego es la situación ideal para que desarrolle su pensamiento y lenguaje con varias perspectivas (Vigotsky, 1978). En situaciones de juego el niño consolida su conocimiento del lenguaje y encuentra el sentido para hacer uso de este sistema de símbolos.

Implicaciones pedagógicas

Tras un proceso de aprendizaje cooperativo entre docentes, alumnos y padres (Salmon y Truax, 1998) la práctica habla de la teoría. Ilustraré esta afirmación con ejemplos de cuatro clases de primer grado de un colegio bilingüe en Ecuador. En este contexto, el idioma materno de los niños es el castellano. Los niños están expuestos al inglés el 80% de la jornada escolar. La filosofía de este ámbito escolar concibe las teorías discutidas como el marco conceptual dentro del cual se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Los maestros se identifican con la filosofía del lenguaje integral y tratan de interpretarla mediante la aplicación de ciclos temáticos.

El primer reto para las docentes fue el integrar el currículo y operar con los dos idiomas como instrumentos de comunicación y aprendizaje orientados hacia una misma meta: el desarrollo de los niños. La aplicación de ciclos temáticos fue la solución para que las maestras lograran complementarse y trabajar en equipo. Una realidad para esta escuela era que la mayoría del material impreso estaba en inglés y no todos los libros se adecuaban al nivel de lectura de los niños. Las maestras llegaron a un acuerdo por el cual, durante el período de español, los alumnos se dedicarían a elaborar preguntas y recoger datos y, en el período de inglés, se concentrarían en organizar y procesar la información además de extender su investigación. Las dos maestras trataban de fortalecer el aprendizaje de los niños en los dos idiomas. Es decir, si los niños habían aprendido los nombres de los planetas en inglés, la profesora de español se valía de este conocimiento para generar en los niños cuestiones que los guiaran hacia nuevos rumbos en su investigación utilizando el español. De esta experiencia se relevaron algunos datos interesantes:

Al interesarse en un tema, algunos niños se propusieron investigar en libros e, independientemente, seleccionaron su material de la biblioteca. En el proceso de selección, buscaron libros con dibujos que atraían su curiosidad sin preocuparse del nivel de complejidad del texto escrito ni del idioma. En su deseo de aprender, se apropiaron del vocabulario nuevo. Al leer, trataban de hacerlo por sí solos; cuando encontraban algo que no entendían demandaban

ayuda o andamiaje de los adultos o compañeros para construir nuevos significados.

Al culminar un ciclo sobre insectos, los estudiantes utilizaron varios sistemas de símbolos (arte, drama, etc.), como lo indiqué anteriormente. Los niños hablaban, leían, escribían en español e inglés dependiendo de quien los escuchaba. Esto se debía a que al terminar su investigación tenían mucho de qué hablar. Se pudo observar, en sus diarios e informes, que transmitían las ideas en los dos idiomas de modo fluido. Si bien en ocasiones mezclaban los dos idiomas, sobre todo cuando se comunicaban en inglés, a medida que se apropiaban del segundo idioma, dejaban de mezclarlos. Los niños se preocupaban más por transmitir lo que habían aprendido que por el idioma que utilizaban. Esto confirma que los niños utilizan el lenguaje porque quieren hablar del mundo, no porque quieren hablar del lenguaje (Cazden, 1992).

Se pudo observar, además, que los alumnos se valían de varios sistemas de símbolos para entender. Por ejemplo, una niña decidió hacer algún experimento para entender cómo se alimentan las plantas, así solicitó a su maestra material para comprobar lo que decía la teoría y de este modo ejecutó el experimento y luego lo difundió.

Una niña, de modo espontáneo, decidió explicar la distancia de los planetas escribiendo: "*with one hundred of coins, we get to the moon, with two hundred we get to Jupiter, and with three hundred we get to Saturn, and with four hundred we get to Uranus, and with five hundred we get to Neptune*", ("con cien monedas llegamos a la Luna, con doscientas llegamos a Júpiter y con trescientas llegamos a Saturno y con cuatrocientas llegamos a Urano y con quinientas llegamos a Neptuno"), ilustrado en la **figura 1**.

Para explicar un fenómeno natural que aprendió, un niño escribió: "*the dust came wet to Saturn, then came to the sky*" ("El polvo bajó a Saturno mojado, después subió al cielo"). Esta frase fue ilustrada con un dibujo que habla por sí solo en la **figura 2**.

Se pudo observar que los niños abordan en sus historias datos referentes a temas que han investigado y experiencias cotidianas. Es así como la profesora de inglés, como segunda lengua, indicó a los niños que *Brown Dog*, el perro de peluche que siempre la acompañaba, estaba enfermo. La reflexión de los niños que estudiaban los planetas era que el perrito había absorbido el polvo de Plutón. Una niña de la clase donde estaban estudiando "las plantas" asumió que la enfermedad de *Brown Dog* se debía a que éste había absorbido polen y tal vez *Brown Dog* era alérgico. Así se puso en evidencia que los niños parten de esquemas previos para construir nuevos.

FIGURA 1

Daniela
WUIT a HANRET of COÑ
Wui GET TO The MOON
en WUIT a 2 HANRET wui GET
TO JUPITER en WUIT a 3
HANRET wui GET TO SATURN
en WUIT 4 HANRET WUIT
GET TO UREYNOS en WUIT
a 5 HANRET wui GET T NEPTUN

FIGURA 2



Al leer sus historias los alumnos seleccionaban el lenguaje que sería entendido por su audiencia sin poner atención al idioma en que estaba escrito el texto. Por ejemplo, cuando la profesora de inglés, como segunda lengua, se acercó a dos niñas que estaban escribiendo una historia en la computadora, una de ellas empezó a leer en inglés hasta que fue interrumpida por la otra quien le hizo darse cuenta de que la historia estaba escrita en español. Este ejemplo evidencia que si bien los ciclos temáticos llevan al estudiante a focalizar significados seleccionando el idioma de acuerdo con el contexto,

también surge en ellos lo que Goodman (en Wilde, 1996) describe como conciencia metalingüística, es decir, el niño está pensando cómo funciona el lenguaje. Este tema podría ser abordado de modo más extenso en investigaciones similares.

Otro aspecto que merece ser compartido es el beneficio del aprendizaje cooperativo. Una de las ventajas de trabajar cooperativamente radica en que el alumno juega los roles de estudiante y profesor. Las investigaciones (Lazaer, 1991) han demostrado que cuando el individuo enseña retiene el 95 % de la información. Para poder enseñar algo, debe entender sobre el tema. Los ciclos temáticos promueven que los niños se cuestionen entre ellos y que expliquen lo que entienden a sus compañeros, profesores y padres. Con esto, todo miembro de la comunidad tiene la oportunidad de experimentar el liderazgo.

Durante el juego libre también se pudo observar que los niños utilizaban el vocabulario con datos de lo que estaban aprendiendo. Lo interesante es que utilizaban vocablos del idioma en que inicialmente habían aprendido.

Conclusiones

“El niño que tiene una variedad de materiales y cosas sobre las que quiere hablar controlará y utilizará más su lenguaje... La lectura y escritura debe enseñarse bajo esta base... esto ocurrirá si el niño tiene el deseo social de hablar de sus experiencias y conocer sobre las experiencias de otros” (Dewey, 1943).

La teoría y la práctica se ven estrechamente relacionadas en los ciclos temáticos. Se ha demostrado que en esta experiencia el estudiante es el centro de la educación, lo cual implícitamente valora sus conocimientos y experiencias previas, como punto de partida. Así, para leer se da una transacción con el texto, es decir, el niño está influido por sus experiencias pasadas para construir significados a partir de una lectura. De igual manera, para escribir pone en juego su pensamiento porque a través de la escritura trata de organizar su pensamiento. Los niños aprenden a leer y a escribir leyendo y escribiendo y aprenden a hablar y a entender un segundo idioma cuando el contexto social los invita a hacerlo de modo natural.

Los estudios sobre el desarrollo del lenguaje coinciden en que el individuo aprende el lenguaje cuando éste tiene un significado, una función y cuando se da de modo natural. Los ciclos de tema proveen al estudiante de oportunidades para descubrir el significado y la funcionalidad de la lectura y escritura sin importar el idioma. Además, con este modelo, el alumno puede descubrir varias formas de comprender y puede valerse de varios sistemas de símbolos para darse a entender.

El lenguaje oral y el lenguaje escrito, entre otros, son símbolos que sirven como instrumentos para comunicarse, pero es el entorno social el que ayuda a dar sentido a los sistemas de símbolos. Los niños reconocen a los adultos u otros compañeros como alguien que les puede ofrecer andamiaje

para alcanzar nuevas conquistas. En lo que se refiere a un segundo idioma, los alumnos seleccionan el idioma para comunicarse dependiendo de su audiencia. Por este motivo se aprecia que el aprendizaje cooperativo surge espontáneamente y favorece el aprendizaje.

El aprendizaje de la lectoescritura, tanto en idioma materno como en una segunda lengua, se da cuando el niño se siente intrínsecamente motivado a hacer uso de ellos. Se apropia de su propio aprendizaje y lo hace porque siente la necesidad de hacerlo para aprender y hablar del mundo.

Referencias bibliográficas

- Altwerger, B. y B. Flores (1994) "Theme Cycles: Creating Communities of Learners." En **Primary Voices K-6, Challenge for Challenge: Theme cycles**, 2 (1), 2-6.
- Cambourne, B. (1988) **The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom**. Auckland, New Zealand, Ashton Scholastic.
- Cazden, C.B. (1992) **Language in Early Childhood Education**. Washington, DC, NAEYC.
- Dewey, J. (1910) **My Pedagogic Creed**. Chicago, A. Flanagan Company.
- Dewey, J. (1943) **The Child and the Curriculum and the School and Society**. Chicago, University of Chicago Press. (Las obras originales fueron publicadas en 1902 y 1915.)
- Blythe, T. y Researchers and teachers of the teaching for Understanding Project (1998) **The Teaching for Understanding Guide**. San Francisco, Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1993) **Multiple Intelligences: The Theory in Practice**. New York, Basic Books.
- Goodman, Y. (1978) "Kid Watching: An Alternative to Testing." En **National Elementary Principal**, 57, 4-45.
- Krechevsky, M. y S. Seidel (en prensa) "Minds at Work: Applying Multiple Intelligences in the Classroom." En J. Sternberg y W. Williams (eds.) **Intelligence, instruction, and assessment**. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Moll, L. (comp.) (1993) **Vygotsky y la educación**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Lazaer, D. (1991) **Seven Ways of Knowing**. Chicago, Ill, Zephyr Press.
- Leland, C.H. y J.C. Harste (1994) "Multiple Ways of Knowing: Curriculum in a New Key." En **Language Arts**, 71, 337-345.
- Piaget, J. (1964) **Judgment and Reasoning in the Child**. Paterson, NJ, Littlefield, Adams and Company.
- Salmon, A.K. y R. Truax (1998) "Developing Child-centered Learning." En **Educational Leadership**, 55, 66-68.
- Short, K.; J. Harste y C. Burke (1995) **Creating Classrooms for Authors and Inquirers**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Smith, F. (1971) **Understanding Reading**. New York, Holt, Rinehart, and Winston.
- Vigotsky, L.S. (1978) **Mind in Society: The Development of Higher Order Psychological Processes**. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman (eds). Cambridge, Harvard University Press.
- Wilde, S. (1996) **Notes From a Kid Watcher: Selected Writings of Yetta M. Goodman**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Wills, C. (1995) "Voice of Inquiry: Possibilities and Perspectives." En **Childhood Education**, V. 71 (5), 261-165.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en setiembre de 1998, se le solicitaron modificaciones en abril de 1999 y fue aceptado definitivamente en setiembre de este año.*