

Revalorización del estudiante bilingüe mediante un programa de lectura basado en literatura auténtica¹

Ivonne S. Freeman
Yetta M. Goodman
Marisela B. Serra *

Contraste entre puntos de vista acerca de los estudiantes bilingües

Escenario 1

Se trata de una clase de 3er. grado en una escuela de Caruthers, estado de California, integrada en un 80% por estudiantes hispánicos provenientes de familias inmigrantes. Estos estudiantes son sacados de su aula regular durante ciertas horas para ser traídos a esta clase donde Kay, una maestra especializada en educación bilingüe y en lectoescritura, los atiende ya sea en pequeños grupos o en forma individual. En esta oportunidad, Kay les está hablando acerca de los muchos inmigrantes que han llegado a los Estados Unidos y les pregunta si entienden el significado de la siguiente cita de un artículo publicado en un periódico local: "Cuando dejemos de dar entrada a los inmigrantes, es cuando vamos a dejar de ser grandiosos". Los alumnos intercambian ideas acerca de este tema tanto en español como en inglés y deciden hablar con sus familias acerca de las razones por cuales se trasladaron a los Estados Unidos. Después Kay les lee el libro **Mira cómo salen las estrellas** (Levinson, 1987) para que ellos comenten en español lo que recuerdan de este cuento, que trata de dos niños inmigrantes quienes a comienzos del Siglo XX llegaron solos a los Estados Unidos en un barco muy grande lleno de inmigrantes. Kay escribe todo lo que sus alumnos dicen en una hoja de papel muy amplia a fin de que todos en la clase puedan leer lo que allí está escrito. Los estudiantes, finalmente, deciden escribir e ilustrar un libro en español que resuma el cuento en sus propias palabras.

Pasamos al día siguiente: Kay les lee un libro en inglés, **How many days to America?** ¿Cuántos días para América?; Bunting, 1988) y luego les pregunta en qué se parecen y en qué difieren las dos historias acerca de los inmigrantes y anota sus respuestas tanto en español como en inglés. El resumen que hace en español uno de los niños demuestra una verdadera comprensión del cuento: "La niña no quería ir a los Estados Unidos, pero cuando llegaron, estaba feliz". Cuando Kay pregunta en qué se parecen **Mira**

¹ Este artículo es una traducción y adaptación del artículo, "Revaluating the bilingual learner through a literature reading program" publicado en la revista, **Reading and Writing Quarterly**. Vol. 9, Nº 2, abril-junio, 1993.

Agradecemos a Ruth Saez Vega y David Schwartzler, estudiantes de posgrado de la Universidad de Arizona, por sus valiosas sugerencias al manuscrito.

* Yvonne Freeman es la directora del programa de postgrado de educación bilingüe en el Fresno Pacific College, Fresno, California. Yetta Goodman es profesora regente de Educación en la Facultad de Educación, Departamento de Lenguaje, Lectura y Cultura de la Universidad de Arizona, Tucson, Arizona. Marisela Serra es profesora de didáctica y prácticas docentes del inglés en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

cómo salen las estrellas y How many days to America?, los estudiantes señalan las similitudes más importantes y obvias: “Los dos cuentos tienen una niña y un niño”, “Ambas historias son sobre un viaje a los Estados Unidos”, y “Los dos cuentos tratan de tristeza”.

Los alumnos que asisten a las clases de Kay, durante treinta minutos diarios, a menudo son considerados como niños discapacitados o con problemas de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de su falta de experiencia con el idioma inglés, participan activa y entusiastamente en estas clases debido a que Kay les demuestra que confía en ellos como aprendices, lo que contribuye a que descubran sus propias potencialidades. Esta maestra entiende que quienes están aprendiendo se involucran activamente en las actividades oyendo, hablando, leyendo y escribiendo la lengua cuando realizan trabajos que les son interesantes y significativos. El contacto con una verdadera literatura escrita en su lengua nativa y en su segunda lengua, y el estímulo que se les da para que compartan lo aprendido con los demás, les permite ir demostrando que las etiquetas limitantes que se les han asignado no se justifican.

Desafortunadamente, no siempre se toman en cuenta las potencialidades ilimitadas de los estudiantes bilingües y no a todos ellos se los percibe como poseedores de estas potencialidades.

Escenario 2

Irene es una estudiante hispana que está cursando el posgrado en educación bilingüe y es la única maestra en su escuela que ha estudiado las teorías sobre la adquisición del lenguaje y la educación bilingüe. En la escuela de California, donde ella enseña, también el 80% de los estudiantes provienen de familias inmigrantes hispanas. Irene escribe estos comentarios:

Me ha inquietado considerablemente el hecho de que estando sentada en la sala de profesores he sido abordada por otros colegas para proponerme que en el tiempo durante el cual enseño lectura, tome algunos de sus estudiantes hispanos que tienen “un nivel inferior al resto del grado” porque ellos “simplemente no saben cómo motivarlos”. Aún más, he visto cómo mis colegas miran las listas de sus clases, cuentan los apellidos hispanos, portugueses y hmongs y comienzan a clasificar los grupos de lectura en altos, medios y bajos.

Entre los diversos alumnos que asisten a esta escuela se incluyen aquellos que están aprendiendo inglés como segunda lengua teniendo como lengua nativa el español, el portugués y el hmong. Los hmongs son pueblos provenientes de las colinas de Laos que han estado dentro de su país en campos de refugiados, debido a que se los persigue por haber prestado colaboración a los Estados Unidos durante la guerra de Vietnam. Su cultura y su lengua representan nuevos desafíos para los docentes quienes, en el pasado, no han podido resolver en forma exitosa los problemas de alfabetización de las poblaciones hispanas y portuguesas.

Irene, al igual que Kay, se ha estado capacitando en el uso del lenguaje integral en la educación. La enseñanza bajo la filosofía del lenguaje integral se caracteriza entre otras cosas, por el hecho de que “otorga poderes” a los que

están aprendiendo inglés como segunda lengua proviniendo de diferentes medios culturales. Cuando hablamos de “otorgar poderes” nos referimos al término “*empowerment*” del inglés, término que está siendo muy utilizado en los Estados Unidos para significar que es necesario que las voces de los educadores y de los educandos sean escuchadas. En realidad, no se trata sólo de un asunto pedagógico, sino también político, porque cambia por completo la visión que se tiene acerca de quiénes son los responsables de tomar las decisiones en las escuelas y, muy especialmente, en aquellas que atienden poblaciones de una gran diversidad cultural y de bajo nivel socioeconómico. Cuando se trabaja bajo la filosofía del lenguaje integral, en vez de tener un curriculum impuesto desde arriba por las autoridades educativas, los docentes, junto con sus alumnos, toman las decisiones sobre el contenido y las actividades que se van a realizar dentro del aula. Irene, Kay y muchos otros docentes están convencidos de que la clave para el éxito académico en las clases donde existe una amplia diversidad cultural, radica en tener un curriculum que contribuya a otorgar poder a los estudiantes a través de un mejor aprovechamiento de sus propias potencialidades (Cummins, 1989; Edelsky, Altwenger y Flores, 1991; Freeman y Freeman, 1989; Olsen y Mullen, 1990).

Las opiniones expresadas en la sala de profesores de la escuela de Irene acerca de cuál debe ser el mejor curriculum para los alumnos bilingües, no solamente fallan al no tomar en cuenta las necesidades y potencialidades de estos niños, sino que también son responsables, por lo menos parcialmente, de su fracaso y deserción escolar. Estos docentes asumen que los estudiantes que no hablan inglés fluidamente tienen menos capacidad para aprender, por lo que necesitan un tipo de instrucción que vaya de las partes-al-todo, enseñanza ésta que resulta típica con los grupos que ya han sido identificados como estudiantes de bajo nivel de lectura, con los cuales se utilizan libros de texto básicos, graduados y sin ninguna autenticidad. Sin duda, existe un gran contraste entre lo que Kay hace con sus alumnos bilingües y aquello que los docentes en la sala de profesores creen que los estudiantes de la segunda lengua son capaces de hacer. Resulta imprescindible, entonces, que los educadores no sólo cambien sus actitudes y comiencen a mirar con una nueva óptica a estos estudiantes de distintas lenguas y culturas, sino que también les proporcionen, mediante el uso de materiales escritos auténticos, una gran variedad de experiencias de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias vitales.

La etiqueta de “limitada proficiencia en inglés” expone la visión etnocéntrica de aquellas personas que tienen a su cargo el diseño de pruebas orientadas a rotular a los estudiantes, que conllevan la actitud de que los bilingües son “limitados” y poseen un “déficit” simplemente por el hecho de no hablar inglés en forma fluida.

En este artículo refutamos tres conceptos erróneos, que se exponen, con llamativa frecuencia, acerca de los que están aprendiendo una segunda lengua y, luego, sugerimos tres alternativas positivas para los maestros que trabajan con ellos.

CONCEPTOS ERRÓNEOS	ALTERNATIVAS POSITIVAS
Los estudiantes que ofrecen otras culturas y experiencias diferentes a las que tiene el maestro constituyen un problema.	La diversidad ofrece a los docentes y a los estudiantes muchas oportunidades para construir una comunidad enriquecedora dentro del aula.
Los estudiantes de diferentes culturas que no hablan inglés fluidamente no están motivados y por tanto, tienen problemas en su aprendizaje.	Los estudiantes bilingües además de poseer el mismo potencial que aquellos hablantes nativos del inglés, tienen también las ventajas añadidas de ser tanto adaptables como bilingües.
Para que los aprendices bilingües puedan obtener éxito académico, necesitan un curriculum graduado, controlado, con una secuencia y con una instrucción que vaya de las partes al todo, especialmente en lo que se refiere a lectura.	Todos los aprendices, incluyendo los aprendices bilingües, aprenden mejor cuando los materiales de actividades son auténticos, significativos y funcionales.

Además de discutir estas concepciones negativas y sus alternativas positivas, examinamos, en este artículo, la enseñanza de la lectoescritura que, tradicionalmente, se le ha dado a los estudiantes bilingües y proponemos, finalmente, un programa para enseñar a leer y a escribir a todos los niños que inician su proceso de alfabetización, incluyendo aquellos que ya han sido estigmatizados como estudiantes con problemas de aprendizaje. Este programa ha sido diseñado desde la perspectiva del lenguaje integral, y el uso de una literatura auténtica constituye el pilar fundamental que apoya la instrucción. Antes es necesario aclarar lo que queremos decir cuando nos referimos a un programa de lenguaje integral de literatura para distinguirlo de otros enfoques para enseñar a leer como los enfoques fónicos, los enfoques de las palabras completas e incluso aquellos enfoques que se dicen estar "basados en la literatura" pero que controlan su uso.

La diversidad es enriquecedora

En los Estados Unidos, desde hace mucho tiempo, ha prevalecido el objetivo de lograr que todas las personas que conforman la diversidad se mezclen en forma homogénea dentro de la otra mayoría netamente norteamericana, a la que se designa comúnmente como "*mainstream*". Por tal razón, quienes, en la actualidad, experimentan las mayores dificultades, dentro de las escuelas, son aquellos que han formado comunidades dentro de la sociedad mayor norteamericana, siendo, tradicionalmente, explotados por las poblaciones de anglos en el poder. Esos grupos incluyen a los afro-americanos, hispánicos e indígenas nativos norteamericanos (Cummins, 1989).

Los educadores necesitan mirar lo étnico como algo positivo. En vez de la imagen de una mezcla homogénea dentro de la cual la diversidad de estudiantes inmigrantes tendería a desaparecer, debería existir la imagen más positiva de una gran "colcha de retazos". Los docentes que tienen esta visión alternativa, consideran que los estudiantes bilingües ofrecen una contribución importante y valiosa dentro de la comunidad de cada aula de clases. Un buen ejemplo de esto nos llega del diario de un estudiante de educación:

La maestra que visité tenía un nuevo alumno procedente de Etiopia que no hablaba nada de inglés. Ella no podía hablar Amharic ni tampoco contaba con una ayudante para hacerlo. Pero, en lugar de ignorar al niño, prefirió usar gestos

y permitir, a la vez, que este estudiante le enseñara a sus compañeros un poco de su propia lengua, de manera tal que todos ellos pudieran comunicarse con él. Los niños se sintieron emocionados por el descubrimiento de una nueva lengua, lo cual condujo a que la maestra enseñara una unidad relacionada con África y que, entre todos, hicieran, en una de las paredes del aula, un mural de todo el continente africano. El resultado final fue la consideración y el tratamiento del nuevo estudiante como una parte valiosa de la clase (Freeman y Freeman, 1992, p. 73).

Vemos así cómo un docente ingenioso, sin ninguna ayuda especial, sin materiales o sin un programa especial para ayudar a los que no hablan bien el inglés, incorporó dentro de su clase a un hablante no nativo del inglés y lo ayudó a convertirse en un miembro activo, respetado y altamente participativo dentro de esa comunidad estudiantil.

El bilingüismo es enriquecedor

Como demuestra el ejemplo anterior, el curriculum se ve enriquecido cuando los docentes creen en el potencial de aprendizaje que tienen todos sus alumnos y cuando ven el bilingüismo como algo positivo y ventajoso. Desafortunadamente, se ha generalizado bastante una concepción errónea, que considera que aquellos estudiantes que no hablan inglés en forma fluida, poseen cierta incapacidad para aprenderlo. Esto no resulta un fenómeno nuevo. En los estados Unidos los inmigrantes han sido catalogados como deficientes desde comienzos del siglo XIX. A los primeros que llegaron en barco a Ellis Island, en Nueva York, les hicieron tests de inteligencia inmediatamente después de su arribo y quienes no aprobaban estos tests eran rotulados como "débiles mentales".

Durante muchos años, los educadores que se oponían al bilingüismo han argumentado que éste obstaculiza la adquisición y el desarrollo del lenguaje e incluso conduce a un retardo mental, y que el hecho de aprender dos lenguas confunde al niño (Flores, 1982; Hakuta, 1986). Sin embargo, estudios más recientes han demostrado que los estudiantes bilingües, no se muestran confundidos por el aprendizaje de dos lenguas, sino que más bien desarrollan una mayor flexibilidad en su pensamiento (Hakuta, 1986). Las concepciones erróneas en relación con los bilingües conducen a etiquetarlos incorrectamente. Después de haber leído sobre este problema, Sofía, una inmigrante hispana que, ahora, aspira graduarse como educadora, nos cuenta acerca de las desagradables experiencias que vivió en la escuela, cuando era niña, debido a las falsas concepciones que allí tenían para llevar a cabo el proceso de clasificación y rotulación de los estudiantes:

Cuando cursaba 4to.grado, yo no podía leer, escribir o multiplicar. Mi maestra, entonces, pidió que mis padres fueran a una reunión a fin de discutir mi progreso en la escuela. Yo tuve que acompañar a mi madre para poderle traducir al español. Mi maestra le dijo que yo era una estudiante muy lenta y que, probablemente, iba a necesitar ayuda profesional. También le sugirió varios tests para que me pudieran transferir a "una clase especial". Mi maestra dijo que yo era retardada mental. A esa edad pude entender muy bien lo que la maestra pensaba de mí. Llegué a odiar con pasión la escuela. Pero, al otro año, tuve un maestro diferente, que reconoció mi timidez e inseguridad. Al finalizar quinto

grado descubrí que podía multiplicar, leer, bailar y cantar (Freeman y Freeman, 1992, p. 213).

A menudo este tipo de etiquetamiento se debe a que se interpreta la falta de fluidez en inglés de los niños inmigrantes, como una falta de comprensión de todo lo que ocurre a su alrededor. Sofía servía de intérprete a su familia, lo cual significaba que no sólo entendía bastante acerca de esta situación, sino que también contribuía a saltar la brecha cultural.

Los docentes pueden ayudar a que sus estudiantes consideren, y aprecien, su lengua nativa y su cultura como algo valioso. Esto es lo que Kay y muchos de sus colegas hacen diariamente con sus estudiantes de la segunda lengua. Pero, para que ello ocurra es imprescindible que exista primero una verdadera estimación por la diversidad cultural y, segundo, que los docentes involucren a sus alumnos en actividades de aprendizaje auténticas y que utilicen materiales escritos que tengan significados y propósitos reales para ellos. En este sentido, la enseñanza de la lectura y la escritura enfocada hacia la búsqueda del significado va a constituir la clave para lograr el apoyo que deben recibir los estudiantes bilingües.

Algunas consideraciones importantes para la enseñanza de la lectoescritura

La enseñanza de la lectura y la escritura para aquellos estudiantes erróneamente identificados como retardados o discapacitados ha sido, tradicionalmente, una enseñanza que va de las partes al todo, la cual enfatiza el dominio de sonidos y palabras aisladas y carentes de todo significado. A causa de la poca confianza que se le tiene al que aprende, se parte del supuesto falso de que las partes pequeñas son más fáciles de aprender; sin embargo, en realidad, las partes del lenguaje son más abstractas y más difíciles de aprender. La lectura de las partes hacia el todo es dañina para todos los estudiantes, pero lo es aún más para aquellos que ya han sido estigmatizados y que, por supuesto, no han tenido éxito en la lectura dentro del ambiente escolar por lo que no tienen ninguna confianza en sí mismos ni en lo que son capaces de hacer. Por esta razón es necesario que estén inmersos en la lectura de materiales auténticos, como cuentos, noticias periodísticas y cartas y notas de sus familiares y amigos. Goodman (1986) describe, de la siguiente manera, el tipo de enseñanza de la lectura que, con frecuencia, se le ofrece a estos estudiantes a los que nos hemos venido refiriendo:

Se nos dice que estos estudiantes necesitan una enseñanza más estructurada y controlada. Vamos a darles una fuerte dosis de apresto seguido de innumerables ejercicios fónicos y ataque de palabras. Las mismas medicinas patentadas y recetadas para los disléxicos, son también publicitadas para los que tienen problemas de aprendizaje, los retardados mentales, los bilingües, los miopes, los que poseen una diversidad cultural y los simples lectores remediales (p. 1).

Goodman (1986) y Williams y Jack (1986) sugirieron que lo que estos estudiantes necesitan es "revalorizarse" a sí mismos como lectores y escritores por medio de actividades de lectoescritura que sean significativas y funcionales. Resulta fácil convencer a los niños que ellos no son capaces de

iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero, en cambio, toma bastante trabajo el hacerles entender que ellos sí poseen un elevado potencial de aprendizaje y que, por lo tanto, pueden avanzar en la escuela igual que los demás. Los estudiantes que se ven a sí mismos como lectores y escritores con problemas, deben comenzar a entender que la lectura y la escritura no consisten ni en el deletreo ni la pronunciación en voz alta de las palabras, ni tampoco en el dictado, la copia, los ejercicios de vocabulario o los de completamiento, ni en las preguntas de comprensión de lectura o la práctica repetitiva de destrezas aisladas. Por el contrario, leer es dar sentido a un texto en forma significativa.

En su libro acerca de su experiencia de trabajo con estudiantes bilingües, ya etiquetados como estudiantes de educación especial, Cummins (1984) coincide con Goodman en lo que se refiere al tipo de enseñanza de la lectura que resulta importante para estos niños:

“Una enseñanza efectiva de la lectura deberá orientarlos hacia el significado del texto, ayudándolos a hacer uso activo de todos los sistemas de claves contextuales que se encuentren disponibles (tanto lingüísticas como extralingüísticas). Durante el día se les proporcionarán, en la escuela, muchas oportunidades no sólo para escuchar sino también para leer sus cuentos favoritos” (p. 240).

El uso de materiales de lectura y escritura en su propia lengua nativa es otra de las estrategias posibles para ayudar a los alumnos bilingües a revalorizarse como lectores. Existen razones cognitivas y efectivas para sugerir el uso de este tipo de materiales en los programas de lectura para bilingües. El proceso de la lectura es un proceso unitario y es el mismo en todos los idiomas. El análisis de los desajustes (*miscues analysis*), procedimiento desarrollado por Goodman, que ha sido utilizado en muchos idiomas diferentes, ha demostrado que la lectura, en cualquier idioma, es primero y, por encima de todo, un proceso de construcción de significado (Goodman, 1984; Hudelson, 1987). Por lo tanto, cuando los estudiantes aprenden a leer en su primera lengua, ellos llegan a entender lo que es el proceso de la lectura. Luego cuando comienzan a leer en una segunda lengua ya conocen el proceso, lo que significa que de ninguna manera tienen que empezar a aprender a leer de nuevo.

Resulta muy importante tomar en consideración el idioma que los niños, antes de entrar a la escuela, han estado empleando para comunicarse y para aprender acerca del mundo que los rodea. El hecho de que se encuentren inmersos en una comunidad donde pueden ver una gran variedad de materiales impresos en su propia lengua, les va a permitir elaborar distintos conceptos acerca de la forma escrita de esa lengua. Por esta razón, es también importante comenzar la enseñanza partiendo de las potencialidades del estudiante las cuales vendrían a ser los conocimientos y experiencias que ya posee en su propia lengua.

Al ofrecerles la oportunidad de leer materiales significativos también reciben de la escuela este mensaje:

“Tu lengua nativa es importante y tiene mucho valor. Tiene libros con cuentos que nos enseñan siempre algo de interés.”

Este mensaje se transfiere fácilmente a los estudiantes, quienes sentirán entonces que si su lengua nativa es importante, también ellos lo son.

Estamos conscientes de que no siempre es posible ofrecer instrucción en la lengua nativa, de los alumnos. Sin embargo, existen muchas maneras de apoyar la lectura y escritura en otras lenguas, aunque no se cuente con suficientes docentes bilingües y aunque se trate de estudiantes que hablan una lengua que no tiene una forma escrita (Freeman y Freeman, 1993). Cuando no hay docentes bilingües, los ayudantes de aula y los mismos compañeros de escuela que hablan la lengua nativa de los estudiantes cumplen un rol fundamental, en la medida en que brindan a los principiantes, procedentes de otras culturas, distintas oportunidades de interactuar y discutir con ellos acerca de los diversos materiales escritos en su lengua nativa. Es importante poder tener disponibles libros escritos en varios idiomas ya que esto constituye una buena manera de transmitir a los niños otro mensaje:

“El mundo nos ofrece una gran riqueza de lenguajes. Los estudiantes bilingües pueden, con bastante frecuencia, leer libros que los mismos docentes u otros adultos no pueden. También ellos, además, pueden convertirse en importantes recursos para ayudar a los otros estudiantes no bilingües.”

Las claves de todo esto consisten en, primero, apoyar de cualquier manera la lengua nativa de los estudiantes y, segundo, ayudarlos a enfocar siempre su lectura hacia la comprensión y la construcción de significados, sin que importe mucho cuál de las dos lenguas es la que se utiliza en la enseñanza de la lectura.

Concepciones del proceso de la lectura

La concepción del reconocimiento de palabras

Goodman (1984) ha señalado que los puntos de vista que los educadores tienen sobre el proceso de la lectura afectan, notablemente, su forma de enseñarla. La postura teórica del reconocimiento de palabras considera que el proceso de la lectura consiste en la identificación de palabras, ya sea a través de la decodificación fónica o mediante la memorización de palabras completas escritas en tarjetas pequeñas. Los materiales que se utilizan para enseñar la lectura, desde esta perspectiva, enfatizan las partes del lenguaje incluyendo los sonidos, las sílabas y las palabras, y dejan de lado la verdadera naturaleza significativa del proceso de la lectura y el poder del uso del lenguaje como herramienta fundamental para aprender a leer. Los programas tradicionales que enseñan a leer mediante el empleo de textos seriados y graduados introducen a los estudiantes en la práctica de los sonidos básicos del lenguaje para, posteriormente, construir las palabras que les servirán para leer, de manera cuidadosa, cuentos adaptados y con un control estricto del vocabulario.

A pesar de que los autores de estos materiales graduados afirman darle importancia a la lectura para obtener significado, los análisis que se han hecho

tanto en inglés como en español de estos mismos materiales, indican que el objetivo esencial de los ejercicios de lectura que allí aparecen es el de la identificación individual de las palabras (Freeman, 1988b; 1988c; 1988d, Goodman, Shannon, Freeman, y Murphy, 1988). Por tal motivo, en los últimos años, estos textos han sido objeto de muchas críticas por parte de los educadores, quienes han comenzado a exigir programas de lectura basados en literatura auténtica, que pongan énfasis en la construcción de significados.

El enfoque psicosociolingüístico

Otra concepción del proceso de la lectura parte de la perspectiva psicosociolingüística. Desde esta perspectiva se considera la lectura, como un proceso en el cual los lectores utilizan diferentes claves lingüísticas para construir su propia comprensión de los textos que leen. Si bien los lectores deben hacer uso de la información grafofónica (la relación entre las letras y los sonidos), ésta no es la única información que utilizan. Hacen uso, también, de la sintaxis (el orden de las palabras y las relaciones entre las palabras, frases y cláusulas), de la semántica (el significado), y de sus conocimientos previos y sus experiencias en la lectura. Precisamente, todos estos conocimientos y experiencias permiten a los lectores predecir lo que esperan encontrar en la página impresa. De hecho, (Goodman, 1984) describió la lectura como un proceso de muestreo, inferencia, y predicción de significados, de confirmación y desaprobación de significados y de integración del significado dentro de nuestro propio entendimiento.

Es importante distinguir la gran diferencia que existe entre el enfoque psicosociolingüístico de la lectura y el enfoque del reconocimiento de palabras. Cuando se entiende la lectura como un proceso que depende de lo que el lector sabe y de lo que entiende y conoce del mundo que lo rodea, así como de lo que aparece en la página impresa (Smith, 1985), se hace más imperiosa la necesidad de utilizar materiales de lectura que tengan sentido para los lectores y que se relacionen con sus propios conocimientos y experiencias. No pueden predecir significados en textos cuyo vocabulario ha sido controlado y que, por lo tanto, tienen muy poco sentido para ellos. Tampoco pueden usar su conocimiento del mundo si los materiales no tienen ninguna conexión con sus vidas cotidianas. Por tales razones, los educadores que apoyan una posición psicosociolingüística de la lectura insisten en la utilización de materiales auténticos que incluyan una verdadera literatura concretada en libros de cuentos, revistas, cartas y periódicos, en lugar de los libros seriados de lectura (Edelsky, 1986; Goodman, 1988).

Los programas de lectura con una literatura controlada en oposición a los programas de literatura auténtica

El solo hecho de tener a disposición de los lectores una literatura auténtica – cuentos completos, no adaptados– no es suficiente para lograr efectividad en la enseñanza de la lectura (Freeman, 1988a; Gardner, 1988). Los educadores necesitan entender que quienes leen son diferentes, vienen de diferentes medios, han tenido experiencias diferentes y también se relacionan con la literatura de manera diferente. Por lo tanto, es bien importante que ellos entiendan las diferencias entre el uso de una literatura auténtica por sí misma,

y el uso de esa misma literatura pero acompañada de una serie de ejercicios mecánicos y preguntas de comprensión.

En vista de que los docentes han exigido más materiales auténticos, los editores han respondido a estas exigencias con la publicación de materiales basados en la literatura. Así encontramos que, en los nuevos programas de lectura, se incluyen versiones reales de literatura infantil, no recortadas ni adaptadas para hacerlas más fáciles. También es posible observar en ellos, a diferencia de los programas anteriores, que las guías para el docente incluyen más sugerencias para la escritura y el trabajo en grupos. Los nuevos libros de ejercicios que acompañan estos programas proporcionan espacios para que los estudiantes escriban sus comentarios acerca de lo que leyeron, en vez de contener solamente hojas de ejercicios de completamiento. Igualmente han sido eliminadas muchas de las preguntas de comprensión que debían ser respondidas por los estudiantes. Y además de la antología básica de lectura para cada nivel, se ofrecen ejemplares de literatura infantil en ediciones menos lujosas.

Sin embargo, los cambios que se han hecho a muchos de estos nuevos materiales seriados resultan bastante superficiales. P. e., todavía se les dice a los docentes y a los alumnos qué deben hacer y cuándo y cómo hacerlo. También se les da un extenso libro de tareas con una gran cantidad de ejercicios dirigidos a los "lectores menos hábiles y a los estudiantes de inglés como segunda lengua" quienes "podrían tener problemas para leer textos completos y no adaptados". Como se puede ver, se da por sentado que los estudiantes de la segunda lengua van a resultar lectores con problemas. Por otra parte, se ofrecen ejercicios complementarios (que tienen muchas semejanzas con los que aparecen en los libros seriados) para "cuando los estudiantes necesiten practicar algunas destrezas particulares".

Otros programas de lectura producidos comercialmente en forma de paquetes completos, incluyen libros de literatura infantil que no han sido modificados, junto con ejercicios acerca de cada uno de los cuentos, y luego, actividades de extensión que giran alrededor de una unidad relacionada con un tema presentado en el libro. Este tipo de programa podría, eventualmente, cumplir con la función de puente para ayudar a los docentes en la transición de un programa seriado y graduado hacia el diseño de su propio programa de lectura.

Sin embargo, asignar a los estudiantes la lectura de determinados libros en determinados grados o niveles, y luego requerir de ellos la realización de ejercicios y actividades relacionadas con la lectura, no viene a ser muy diferente del hecho de pasar de un nivel a otro en los libros seriados. El propósito de algunos de estos programas, más que el de proporcionar una experiencia literaria significativa, parece ser el de usar la literatura como medio para enseñar las destrezas de lectura. Tales actividades referidas a una literatura auténtica, que ya ha sido previamente seleccionada y asignada al docente, y luego controlada de acuerdo con el nivel y el grado de los alumnos, pueden llegar a ser tan monótonas y mecánicas como el tener que estudiar una lección en uno de esos libros seriados (Hopkins, 1991). Cuando a todos los estudiantes se les asigna la lectura de un mismo libro y, a la vez, la realización

de las mismas actividades complementarias hemos organizado, de nuevo, la enseñanza de la lectura sin tomar en cuenta las necesidades e intereses individuales de los estudiantes con diversidades lingüísticas y culturales (Freeman, 1988a). Si partimos del hecho de que los lectores traen al texto sus propios conocimientos e intereses y de que la lectura involucra la construcción individual de un significado, entonces este tipo de enseñanza resulta inaceptable.

Aunque las publicaciones a las que hemos hecho referencia pueden aparecer como una respuesta a la necesidad de un currículum basado en una auténtica literatura, ellas todavía reflejan una concepción de la lectura como algo que puede enseñarse a todos mediante el uso "correcto" de un programa comercial empaquetado y bien organizado. Nos preocupa que este tipo de programa pueda ser considerado como la respuesta al clamor de los docentes por tener programas orientados a enfocar el uso de una amplia variedad de materiales de lectura y géneros literarios. Cuando las editoriales promocionan sus programas como "programas totalmente novedosos, basados en la literatura" y "en las investigaciones y teorías más recientes", es necesario que los docentes revisen estos materiales con ojos críticos.

A fin de examinar en qué consisten, realmente, los programas de lectura, que hacen uso de una literatura controlada, vamos a comparar uno de estos programas con un programa de lectura que tiene como único fundamento la auténtica y verdadera literatura. Los resultados se presentan en la **Tabla 1**.

Si observamos (a) los supuestos que subyacen en cada tipo de programa; (b) lo que hacen los estudiantes y docentes en cada uno de ellos, y (c) los contenidos de cada uno de estos dos programas, es posible ver las diferencias que presentan cada uno de ellos en relación con el tradicional programa seriado de lectura (Freeman, 1991).

Cuando a los estudiantes se les proporcionan materiales de lectura reales, no modificados y, al mismo tiempo, se les ofrecen oportunidades para su selección y exploración, indudablemente, además de despertar su interés, se los va a motivar para que exploren nuevos caminos y, en consecuencia, se los habrá de estimular hacia la búsqueda de una lectura recreativa y placentera.

TABLA 1	
Los programas de lectura con una literatura controlada en oposición a los programas de literatura auténtica	
<u>Programa de lectura con una literatura controlada</u>	<u>Programa de literatura auténtica</u>
Supuestos	
<p>La literatura se presenta en secuencia de acuerdo con las edades y niveles del grado en que están los estudiantes.</p> <p>Todos los estudiantes que están en cierto nivel deben leer los mismos libros.</p> <p>Todos los estudiantes obtienen el mismo significado de un mismo texto literario.</p> <p>Todos los estudiantes que están en un mismo nivel de grado tienen los mismos intereses y experiencias previas.</p> <p>La literatura se encuentra en los libros, y más que todo en los cuentos.</p>	<p>La literatura no necesita una secuencia. Por el contrario, es algo que se puede apreciar y disfrutar a cualquier edad.</p> <p>Los estudiantes en todos los niveles deben escoger lo que desean leer.</p> <p>Los lectores obtienen diferentes significados de un mismo texto literario.</p> <p>Los estudiantes tienen variedad de intereses y experiencias previas.</p> <p>La literatura se encuentra en una amplia gama de géneros literarios.</p>
Estudiantes	
<p>No pueden escoger los materiales que van a leer.</p> <p>Son controlados por los materiales.</p> <p>Buscan el significado de otra persona.</p> <p>Responden las preguntas de otros.</p> <p>Escriben lo que se les indica.</p> <p>Siguen instrucciones.</p>	<p>Pueden escoger sus propios materiales de lectura.</p> <p>Tienen control sobre los materiales.</p> <p>Construyen sus propios significados.</p> <p>Responden sus propias preguntas.</p> <p>Escriben sus propias reacciones y comentarios acerca de la literatura.</p> <p>Toman decisiones.</p>
Docentes	
<p>Siguen lo que les señalan los materiales.</p> <p>Se les dice lo que van a enseñar, cómo lo van a enseñar y cuándo lo van a enseñar.</p> <p>Utilizan materiales de instrucción ya preparados (libros de ejercicios, diarios, unidades y preguntas de comprensión publicados por compañías editoriales).</p>	<p>Siguen lo que les señalan los estudiantes.</p> <p>Deciden y negocian junto con ellos lo que quieren hacer y cuándo lo quieren hacer.</p> <p>Utilizan materiales escritos por autores e ilustradores profesionales y materiales producidos por los mismos estudiantes. (Involucran a los alumnos en estudios de la literatura, en la escritura de sus propios libros y los ayudan a convertirse en expertos sobre diversos tópicos de interés.)</p>
Materiales	
<p>Incluyen tanto el uso de una literatura auténtica modificada como el de una literatura auténtica no modificada.</p> <p>Incluyen antologías.</p> <p>Incluyen libros de texto comerciales y otros materiales educativos profesionales con cuadernos de ejercicios, unidades, guías de actividades, resúmenes y preguntas de comprensión.</p>	<p>Incluyen siempre el uso de una literatura auténtica no modificada.</p> <p>Incluyen siempre obras completas.</p> <p>Las librerías, las aulas de clase, las escuelas y las bibliotecas públicas se convierten en el punto focal para la selección de los materiales. Los estudiantes escriben sus propios materiales.</p>

La literatura auténtica para el estudiante bilingüe

Los estudiantes bilingües necesitan que se les proporcione abundante literatura auténtica, revistas y periódicos de los cuales puedan escoger el material de lectura que sea apropiado para ellos, de acuerdo con su lengua nativa, sus intereses y sus experiencias y conocimientos previos. Aunque algunas veces resulta difícil conseguir libros y otros materiales en la lengua materna de los estudiantes bilingües, hoy en día existe una gran variedad de

publicaciones que permiten seleccionar materiales de alta calidad que pueden ser empleados por los docentes en su trabajo diario. En español, p.e., se encuentran disponibles algunas bibliografías comentadas que contienen muchos títulos que pueden ser adquiridos a través de varios distribuidores en países de América Latina y en los Estados Unidos (Freeman y Cervantes, 1993).

Además de esta literatura, se pueden usar, en el aula, de varias maneras, otros materiales auténticos de lectura tales como revistas, periódicos, o folletos. P. e. Kelly, una maestra de cuarto grado en una escuela con una población hispánica numerosa, utilizó revistas en español y en inglés así como también información publicada en ambos idiomas por la Sociedad Americana del Cáncer para estudiar una unidad sobre el problema de fumar (Freeman et al., 1992). Kelly tenía en su salón muchos estudiantes hablantes nativos de español. Aunque el conocimiento que ellos tenían del inglés variaba, Kelly quería asegurarse de involucrarlos a todos en su clase, sin importar su proficiencia en el inglés. Habían estado trabajando por mucho tiempo en un proyecto sobre drogas para responder a la pregunta: "¿Cómo las drogas afectan mi vida?" Leyeron juntos la advertencia que contienen las cajas de cigarrillos contra el hábito de fumar y los efectos del tabaco en la salud. En forma natural surgió la pregunta de por qué la gente continúa comprando cigarrillos y fumando, aun cuando sabe que existen evidencias médicas que señalan que el fumar causa cáncer. Esto condujo a examinar cuidadosamente diferentes avisos comerciales para ver de qué manera los medios de comunicación utilizaban la propaganda. Los estudiantes observaron los anuncios publicitarios que aparecían en las calles, entrevistaron a miembros de la familia y otras personas en su comunidad, recortaron propagandas de revistas y periódicos impresos en español y en inglés y discutieron acerca de algunos comerciales de televisión.

Mientras se desarrollaba esta unidad sobre el cigarrillo y el hábito de fumar, uno de los estudiantes de Kelly entrevistó a sus abuelos para conocer sus opiniones en torno a este hábito. Ellos, al percatarse de lo que su nieto estaba haciendo, le ofrecieron prestar a la clase una grabación que tenían con propagandas de cigarrillos de un programa de televisión producido en los años cincuenta. Con este recurso adicional los alumnos pudieron, en primer término, comparar las propagandas de cigarrillos antes de se exigiera la colocación de la advertencia médica en la caja, y luego, observar la diferencia entre las promesas hechas por los publicistas en el pasado y las que se hacen hoy en día.

Otro resultado interesante e inesperado que surgió como consecuencia de la observación de los avisos fue que los estudiantes notaron que había más propagandas de cigarrillos en las revistas en español que en las revistas en inglés. De igual manera observaron que había más anuncios publicitarios para los cigarrillos en español que las que había en inglés. Esto condujo a una interesante discusión acerca de si los hispanos fumaban más que los norteamericanos y sobre las posibles causas de esta situación. Cuando un invitado de la **Sociedad Americana para el Cáncer** vino a la clase a dar una charla, algunas de las preguntas que se discutieron fueron: ¿Cuántos hispanos fuman en relación con otros grupos étnicos? ¿Cuántos fabricantes

de cigarrillos pueden estar utilizando los medios de comunicación para influir sobre esto?

En grupos, los estudiantes escribieron sus propias propagandas en contra del cigarrillo, tanto en español como en inglés, y luego las filmaron en video. A lo largo de toda la unidad, los estudiantes estuvieron constantemente utilizando el inglés y el español en forma oral y escrita con propósitos significativos.

Al tomar en cuenta de esta manera los intereses de los alumnos y la información disponible en el mundo real, Kelly logró acrecentar el potencial de aprendizaje de sus estudiantes bilingües. Así, después de haber invitado a algunos expertos a la clase, los estudiantes también se convirtieron en expertos.

Conclusión

Cuando los estudiantes bilingües comparten junto con sus docentes, el poder de planificar y negociar los currícula y cuando, además, se les estimula a sentir orgullo por su lengua nativa, ellos se convierten, entonces, en parte activa e importante de toda la comunidad escolar. Así mismo, cuando se los respeta como personas, se les reconocen sus capacidades y potencialidades y se les ofrecen programas auténticos, interesantes y significativos, es indudable que se les está revalorizando su condición de educandos y lectores y al propio tiempo se está contribuyendo a su autorrevaloración como tales.

Por otra parte reiteramos que, la diversidad, lejos de constituir un problema, representa una fuerza que va a ayudar a todos los miembros de la comunidad escolar, incluyendo a los docentes, a enriquecer sus experiencias personales con nuevas lenguas y culturas.

Referencias bibliográficas

- Cummins, J. (1984) **Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy**. Clevedon, England, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1989) **Empowering Minority Students**. Sacramento, CAFE.
- Edelsky, C. (1986) **Writing in a Bilingual Program: Había una vez**. Norwood, NJ, Ablex.
- Flores, B. (1982) **Language Interference or Influence: Toward a Theory of Hispanic Bilingualism**. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson, AZ.
- Freeman, D. E. e Y. S. Freeman (1993) "Strategies for Promoting the Primary Languages of All Students." En **The Reading Teacher**, 46(7), 552-558.
- Freeman, Y.S. (1988a) "The California Reading Initiative: Revolution or Merely Revision?" En **The New Advocate**, 1(4), 241-249.
- Freeman, Y. S. (1988b) "The Contemporary Spanish Basal Reader in the U. S.: How Does It Reflect Current Knowledge of the Reading Process?" En **NABE Journal**, 13(1), 59-74.
- Freeman, Y S. (1988c) "Do Spanish Methods and Materials Reflect Current Understanding of the Reading Process?" En **The Reading Teacher**, 41(7), 654-664.

- Freeman, Y. S. (1988d) "Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?" En **Lectura y Vida**, Año 9, **3**, 20-28.
- Freeman, Y. S. (1991) "Literature-based or Literature: Where Do We Stand?" En K. Goodman; L. Bird y Y. Goodman (eds) **The Whole Language Catalog**. Santa Rosa, CA, American School Publishers, 189.
- Freeman, Y.S. y C. Cervantes (1993) **Libros de literatura en español para el lenguaje integral: Una bibliografía comentada**. Tucson, Arizona.
- Freeman, Y. S. y D.E. Freeman (1992) **Whole Language for Second Language Learners**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Gardner, M. (1988) "An Educator's Concerns about the California Reading Initiative." En **New Advocate**, 1, 252-253.
- Goodman, K. (1984) "Unity in Reading." En A. Purves y O. Niles (cd.) **Becoming Readers in a Complex Society: Eighty-third Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago, IL, University of Chicago Press, 79-114
- Goodman, K. (1986) **What's Whole in Whole Language**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Goodman, K. (1988) "Look What They've Done to Judy Blume?: The 'Basalization' of Children's Literature." En **The New Advocate**, 1 (2), 29-41.
- Goodman, K.; P. Shannon, Y. Freeman y S. Murphy (1988) **Report Card on Basal Readers**. New York, Richard C. Owen.
- Hakuta, K. (1986) **Mirror of Language: The Debate on Bilingualism**. New York, Basic Books.
- Hopkins, L. B. (1991) "The Ultimate Teacher's Guide to Whole Language in the Whole Wide World." En **New Advocate**, 4, 85-88.
- Hudelson, S. (1987) "The Role of Native Language Literacy in the Education of Language Minority Children." En **Language Arts**, 64(8), 827-840.
- Smith, F. (1985) **Reading Without Nonsense**. New York, Teachers College Press, 2^a ed.
- Williams, G. y D. Jack (1986) "The Role of Story: Learning to Read in a Special Education Class." En **Revaluing Troubled Readers**. Tucson, AZ, University of Arizona, 12-39