

El contenido y los alumnos de alto riesgo: Estrategias prácticas para maestros

Alfredo Schifini*

Introducción

Un gran número de alumnos de los grados superiores de la escuela primaria y, también, de la secundaria encuentran dificultades en los contenidos básicos de las ciencias naturales, los estudios sociales y las matemáticas. Las razones son varias. Algunos carecen de las habilidades lingüísticas necesarias para comprender material abstracto. Esto se complica cuando la enseñanza se da casi exclusivamente a través de exposiciones. Otros no tienen un dominio suficiente de la lectoescritura que les permita leer independientemente un libro de texto que, por lo general, es muy denso y con escasas ilustraciones. Muchos encuentran una o varias de estas dificultades, lo cual los pone en riesgo de no tener acceso al material de alto rigor cognoscitivo. El problema de los estudiantes es aun más grave cuando no hablan castellano como idioma materno o cuando viven en barrios marginales o en zonas rurales muy apartadas.

En este trabajo ofrezco algunas estrategias concretas que se pueden utilizar para facilitar la comprensión lectora de los textos expositivos y el logro de conceptos esenciales.

Nuevas tendencias en la enseñanza de los contenidos

Los siguientes principios reflejan algunas tendencias recientes en la enseñanza del lenguaje y de los contenidos.

1. No establecer diferencias en el contenido a impartir a los alumnos. No se puede discriminar dando sólo a algunos alumnos mayor cantidad de contenidos o contenidos más amplios. El contenido debe ser de alto rigor académico para todos. No es justo proporcionar solamente a los estudiantes más sobresalientes oportunidades para involucrarse en experiencias auténticas y relevantes, a través del estudio de los contenidos más complejos, y, al mismo tiempo, condenar a otros a la instrucción fragmentada, remedial, pasiva y memorística. La instrucción contextualizada facilita el aprendizaje de todos los estudiantes. Sobre todo ayuda a los de alto riesgo a comprender material complejo. La contextualización permite ubicar y organizar conceptos abstractos en marcos amplios (Sasser y Winningham, 1991).

2. El logro de nuevos conceptos se facilita cuando se ha enfocado y desarrollado el conocimiento previo del alumno. Cuando aprovechamos y valoramos los conocimientos de los alumnos, hasta los cotidianos, conectamos al sujeto con el nuevo material. Esto los induce a dar mayor relevancia a su vida actual y futura y, al mismo tiempo, aumenta su autoestima. Para aprovechar al máximo el conocimiento de los estudiantes, el salón de clase debe ser activo; un lugar especial donde lleven a cabo, en conjunto, una

* El autor pertenece a la California State University, Los Angeles, California, Estados Unidos.

amplia variedad de actividades relacionadas con el aprendizaje de nuevos conceptos. Así aprenden y pueden disfrutar en cooperación y disfrutan con compañeros más talentosos (Holt, 1993). También la lectoescritura se mejora cuando los estudiantes toman contacto activamente con un gran número de textos y material impreso (Goodman, 1987; Harste, Woodward y Burke, 1984).

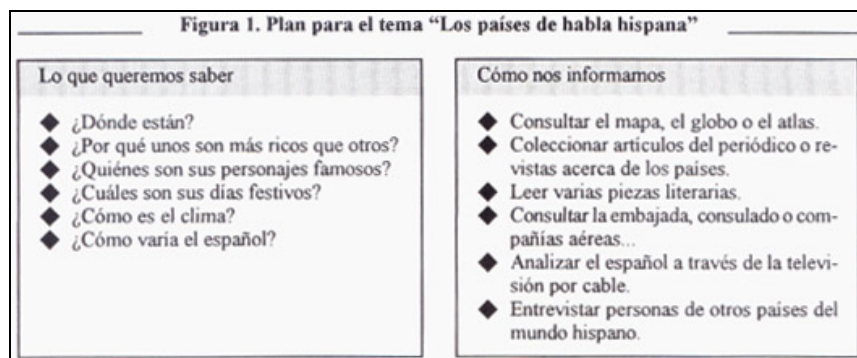
3. La evaluación del progreso del aprendizaje del alumno debe tomar en cuenta que no todos aprenden las mismas cosas al mismo ritmo.

Cada uno aprende y se desarrolla en una forma única. Es preciso brindar a todos los alumnos la misma libertad de experimentar y responder en forma divergente, sin temor de repercusiones negativas. La **evaluación auténtica** nos permite demostrar el progreso académico de varias maneras que, tradicionalmente, no se podía hacer.

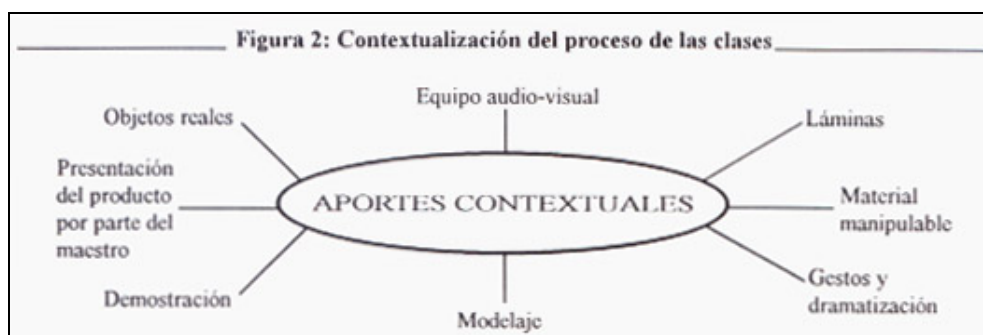
Contextualización

El uso de temas en la enseñanza de los contenidos no es nuevo. Los temas promueven un contexto social muy amplio para la construcción de conocimientos. Además facilitan la vinculación entre los contenidos a impartir y el mundo real. Los temas más interesantes para el alumno son aquellos que tienen relevancia en el mundo que lo rodea. En cambio, son menos eficaces los contenidos totalmente escogidos y dirigidos por el maestro con el simple propósito de transmitir algunos conocimientos o destrezas en una forma interdisciplinaria. Así el contenido se hace muy estático. Las "unidades temáticas" permiten superar la enseñanza fragmentada de las distintas asignaturas.

Los temas deben ser amplios y flexibles, pero al mismo tiempo tener un enfoque común (Cameron, Davies y Politano, 1993). P.e., un tema como la deforestación es relevante, amplio y apropiado para profundizar varios asuntos y/o conceptos como los cambios ambientales; los patrones de cambio; la causalidad, etc.; pero permite, también, cierta libertad o flexibilidad basada en los intereses y necesidades de los estudiantes. El estudio del contenido es más interesante cuando los alumnos toman la responsabilidad de elegir las áreas a profundizar, si bien esto no puede darse en todos los casos. En el ejemplo de la **figura 1**, los alumnos hicieron una lista con todo lo que querían saber de los países de habla hispana. Luego, en colaboración con el profesor, establecieron las fuentes que iban a utilizar para responder a los interrogantes y resolver los problemas. Fueron respetadas todas las ideas de los alumnos. El paso final fue la presentación de nuevos conocimientos y la formulación de nuevos interrogantes o futuros asuntos para explorar. El proceso brinda oportunidad para usar una variedad de estrategias de aprendizaje y opciones para expresar los conocimientos en distintas formas. La enseñanza se convierte en un ciclo de temas con mayor vinculación entre uno y otro (Altwerger y Flores, 1994).



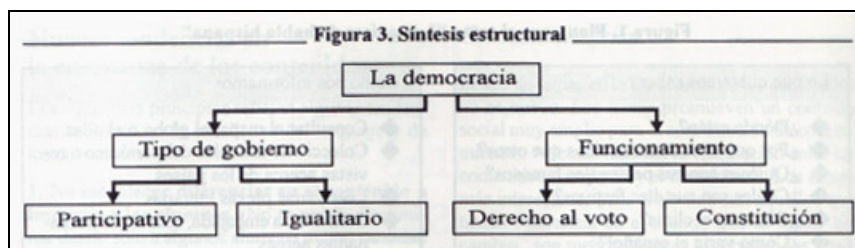
Los aportes contextuales juegan un papel importante en la comprensión del contenido. Las presentaciones multisensoriales ofrecen una variedad de indicaciones sobre los puntos esenciales de la lección. El uso del retroproyector, o simplemente, la pizarra para escribir mientras se explica, contribuye a la comprensión por parte de los alumnos. El modelaje, la demostración, el uso de objetos reales y hasta los gestos enriquecen el uso del lenguaje del maestro y hacen la lección más comprensible. Estos aportes, que son simples, de sentido común y forman parte del medio escolar, pueden contribuir al logro de un aprendizaje significativo para muchos alumnos. Una clase que no incorpora recursos, como los citados, se convierte en una experiencia pesada y aburrida.



Aparte de los aportes contextuales es necesario proporcionar a los estudiantes estructuras organizativas que les ayuden a desglosar los temas y organizar la información. Estas herramientas facilitan el análisis e interrelación de conceptos. La presentación de la información en forma gráfica ayuda a los alumnos a comparar, contrastar, determinar relaciones de causa y efecto, etc.

Un organizador avanzado como la **síntesis estructural** ofrece a los estudiantes apoyo visual de la estructura de la unidad. La síntesis estructural les demuestra cómo se relacionan los términos técnicos con los conceptos. Los alumnos comprenden con claridad los objetivos de la unidad o lección y se obtienen mejores resultados cuando esta síntesis es elaborada por los mismos estudiantes. Puede servir como una herramienta excelente en el proceso de la lectura del texto, especialmente cuando maestros y alumnos formulan interrogantes, explicitan conceptos y agregan detalles de apoyo. Mediante el trabajo en grupo los alumnos se motivan para convertirse en personas críticas, capaces de buscar información, explicar eventos y profundizar conocimientos (Vacca, 1981).

La **figura 3** representa una síntesis estructural para el tema abstracto de la democracia que puede ser compartido con los estudiantes como una ayuda para leer un texto.

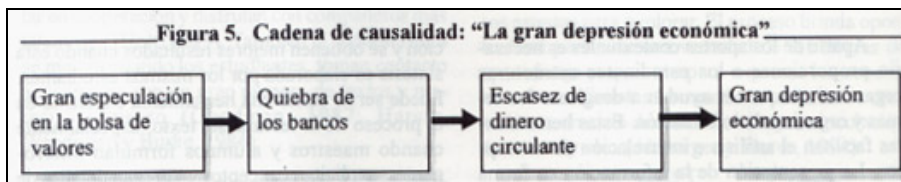


Una matriz de estudio es un instrumento muy eficaz para sintetizar información o comparar atributos y/o fenómenos. Las matrices aparecen con frecuencia en los libros de texto, esto hace que la técnica de analizar las matrices sea útil para la comprensión lectora (Moran, 1993). Es posible aprovechar las matrices como punto de partida para la escritura o para la evaluación del aprendizaje. Las matrices son útiles también en el grupo, p.e., la matriz parcial representada en la **figura 4**, permite que los estudiantes dividan la labor de buscar la información necesaria para llenar las casillas.

Figura 4. Matriz de estudio: "Los indígenas del hemisferio"

Civilización	Ubicación	Idiomas	Herramientas
Los incas	El Perú	Quechua	
Los aztecas	Meseta central de México	Nahuatl	Canastas, piedras para moler, navajas
Los mayas	Yucatán, Honduras y Guatemala	Kachikel, quiché, etc.	

Otra posibilidad de organizar el material en forma gráfica es una **cadena de causalidad**. A veces los estudiantes tienen dificultades para identificar la relación causa-efecto en el texto. La cadena se usa para ordenar en secuencia eventos históricos o científicos. No necesariamente tiene que ser muy detallada, aun cuando sea sencilla nos permite obtener y organizar la información esencial del texto.



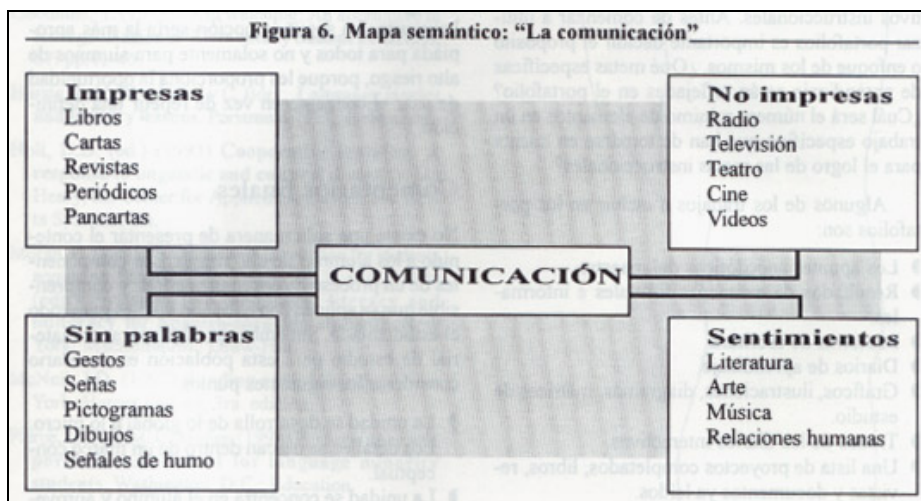
El conocimiento previo

Existe un gran consenso entre los educadores, que al presentar un tópico nuevo, es sumamente importante enfocar el conocimiento previo del sujeto (Barnitz, 1985; McNeil, 1992; Vacca, 1981). En realidad todos nosotros tenemos conocimiento amplio y rico del mundo. En ciertos casos los alumnos poseen experiencias que coinciden directamente con el programa académico escolar. Algunos maestros de estudiantes de alto riesgo comentan que muchas

veces existen lagunas en el conocimiento de los alumnos. Otros tratan de compensar la “falta de conocimiento previo” presentando actividades de pre-lectura, a veces aburridas, con muchos hechos y detalles irrelevantes. Es necesario establecer nexos entre el conocimiento del sujeto y el nuevo material (McNeil, 1992). El enfoque del conocimiento previo se puede lograr a través de una amplia variedad de actividades fáciles de llevar a cabo. Una conversación sobre los atributos de un objeto real, una foto o una lámina serviría para ubicar al estudiante. Los experimentos científicos, la demostración, los videos, la música y la lectura de una pieza literaria, son actividades magnificas para la provisión de experiencias anteriores a la lectura del texto o a la presentación de un material nuevo.

Hay muchas maneras de explorar los conocimientos de los estudiantes. P.e., pueden escribir en forma libre sobre un tema durante un lapso determinado. Algunos maestros comienzan una nueva unidad de estudio registrando en el pizarrón todos los conocimientos que ya poseen los estudiantes referentes al tema. Otros utilizan un torbellino de ideas en el cual los alumnos dicen palabras sueltas relacionadas con la palabra clave dada por el maestro. El mapa semántico es una buena extensión de la actividad antes mencionada. Los alumnos organizan las palabras o frases en categorías. A parte de enfocar el conocimiento previo, se puede, además, emplear el **mapa semántico** para el desarrollo del vocabulario en la fase de prelectura.

La **figura 6** muestra una variedad de ideas creativas presentadas por los estudiantes antes de explorar los medios de comunicación.



Evaluación del aprendizaje

Los maestros de clases regulares, así como los de alumnos de alto riesgo, han manifestado su preocupación por la evaluación tradicional basada en pruebas de selección múltiple a resolver sólo con papel y lápiz, porque no toman en cuenta las destrezas y aptitudes que son esenciales para la vida real. Estos exámenes contradicen muchos de los principios de aprendizaje vigentes hoy. Actualmente existen distintas alternativas en la evaluación del rendimiento que enfocan lo que puede hacer el alumno. Los maestros de estudiantes de alto riesgo deben considerar algunas formas alternativas de evaluación, como la

observación, la evaluación por ejecución de determinadas acciones y el uso de portafolios (O'Malley y Pierce, 1992).

Observar a los niños (*"Kid-watching"*, Goodman, 1978) implica que el maestro monitorea cuidadosamente el desarrollo e interviene cuando es necesario para facilitar la tarea. Cuando los observamos respetamos los patrones de desarrollo de cada uno de los alumnos, pero al mismo tiempo, los desafiamos para que mejoren desarrollo individual.

Los niños tienen capacidad para manifestar su aprendizaje en una amplia variedad de formas. Los **escritos anecdóticos** basados en las estrategias de aprendizaje que están utilizando los estudiantes son muy valiosos, porque informan sobre un proceso, evento o producto. No son de naturaleza evaluativa, pero pueden ser utilizados con ese objetivo. Esta interpretación con fines evaluativos es subjetiva, aunque siempre está relacionada con las metas instruccionales. Los escritos anecdóticos se combinan fácilmente con otras formas de evaluación.

Los **portafolios** son colecciones de trabajos, concluidos o en progreso, o cualquier otra evidencia de los conocimientos logrados por los alumnos. Como instrumentos de evaluación representan otra propuesta para interpretar los progresos alcanzados por los estudiantes sobre la base de los objetivos instruccionales. Antes de comenzar a utilizar portafolios es importante decidir el propósito o enfoque de los mismos. ¿Qué metas específicas de aprendizaje serán reflejadas en el portafolio? ¿Cuál será el número mínimo de elementos en un trabajo específico que han de tomarse en cuenta para el logro de las metas instruccionales?

Algunos de los trabajos a incluir en los portafolios son:

- Los apuntes anecdóticos del maestro.
- Resultados de exámenes formales e informales.
- Muestras de escritura.
- Diarios de aprendizaje.
- Gráficos, ilustraciones, diagramas, matrices de estudio.
- Trozos de los diarios interactivos.
- Una lista de proyectos completados, libros, revistas y documentos ya leídos.

La **evaluación de la ejecución de determinadas acciones**, a través de la observación de comportamientos o del análisis de un producto, refleja el logro de aprendizajes de los alumnos. P. e., después de examinar las diferencias y similitudes entre los países de habla hispana, los estudiantes pueden hacer una pancarta que sintetice toda la información recogida o preparar un aviso comercial con el propósito de motivar a los visitantes. Algunos estudiantes más avanzados podrían escribir una tarjeta postal de un país cualquiera. La evaluación por ejecución implica acción. P. e., después de completar una unidad de estudio sobre los circuitos simples de electricidad, aparecen dos opciones. Primero, los estudiantes pueden escribir la definición de un circuito completo o seleccionar la respuesta correcta de un listado de posibilidades. Segundo, pueden utilizar el concepto, averiguando el funcionamiento del circuito en una lamparita. La segunda opción sería la más

apropiada para todos y no solamente para alumnos de alto riesgo, porque les proporciona la oportunidad de usar el concepto en vez de repetir una definición.

Comentarios finales

No existe una sola manera de presentar el contenido a los alumnos de alto riesgo. Los componentes de un proceso de enseñanza eficaz y comprensible que se aplican con ellos son viables para todo el estudiantado. Sin embargo, al preparar el material de estudio para esta población es necesario considerar los siguientes puntos:

- La unidad se desarrolla de lo global a lo micro. Los detalles se ubican dentro de un marco conceptual.
- La unidad se concentra en el alumno y aprovecha sus intereses y conocimientos previos.
- La unidad refleja las altas expectativas del maestro y afirma el logro académico a través de una variedad de evaluaciones auténticas.

Referencias bibliográficas

- Altweger, B. y B. Flores (1994) "Theme Cycles: Creating Communities of Learners." En **Primary Voices K-6**, Vol. 2, 1, Urbana, IL., National Council of Teachers of English.
- Barnitz, J. (1986) **Reading Development of Non-native Speakers of English**. New York, Prentice Hall.
- Cameron, C.; A. Davis y C. Politano (1993) **Making Themes Work**. Winnipeg, Canadá, Peguis Publishers.
- Freeman, D.; Y.S. Freeman y R.D. González (1987) "Success for LEP Students: The Sunnyside Sheltered English Program." En **TESOL Quarterly**, 21. 361-367.
- Goodman, K. (1987) **What's Whole in Whole Language?** Portsmouth, N.H., Heinemann.
- Goodman, Y. (1978) "Kid Watching: An Alternative to Testing." En **National Elementary School Principal**, 57. 41-45.
- Harste, J.; V. Woodward y C. Burk. **Language Stories and Literacy Lessons**. Portsmouth, N.H., Heinemann.
- Holt, D.D. (ed.) (1993) **Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity**. Mc Henry, IL, Center for Applied Linguistics and Delta Systems, inc.
- Moran, C. (1993) "Content Area Instruction for Students Acquiring English." En J.V. Tinajero y A.F. Ada (eds.) **Power of Two Languages: Literacy and Biliteracy for Spanish-speaking Students**. New York, Macmillan/Mc Graw-Hill.
- McNeil, J.D. (1992) **Reading Comprehension**. New York, Harper Collins, 3ra. edición.
- Pierce, L.V. y J.M. O'Malley (1992) **Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students**. Washington, D.C., Education.
- Sasser, L. y B. Winingham (1991) "Sheltered Instruction across the Disciplines: Successful Teachers at Work." En F. Peitzman y G. Gadda (eds.) **With Different Eyes**. Los Angeles, UCLA Publishing.
- Schifini, A. (1994) "Language, Literacy and Content Instruction: Strategies for Teachers." En K.S. Urbschat y R. Pritchard (eds.) **Kids Come in All**

Languages: Reading Instruction for ESL Students. Newark, International Reading Association.
Vacca, R. T. (1981) **Content Area Reading.** Boston, Little, Brown.