

Los maestros bilingües como creadores de contextos socioeducativos para el desarrollo de la lectura

Adelina Arellano-Osuna*

Introducción

Este trabajo es parte de mis experiencias a partir de los encuentros con maestros bilingües en sus salones de clases en el sur de California, durante 1994 y 1995. Muchas de las preguntas que ellos me plantearon mientras visitaba sus clases encontrarán las respuestas en este trabajo. En primer lugar, presentaré algunas consideraciones teóricas relacionadas con los principios del aprendizaje en contextos sociales según Vygotsky (1978). Además, incorporaré los principios que rigen cuando se lleva a la práctica la filosofía del Lenguaje Integral en contextos bilingües. Mis lectores se estarán preguntando: ¿por qué Lenguaje Integral para maestros bilingües? y podríamos de inmediato continuar con la siguiente pregunta: ¿será acaso que es diferente cuando se trabaja con alumnos monolingües?

Los principios que rigen el proceso de enseñanza / aprendizaje para unos y otros son los mismos. Sin embargo, es necesario recordar a los maestros, que los alumnos bilingües deben ser tratados con el mismo respeto y hay que brindarles las mismas oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos monolingües. Es decir, el maestro tiene que reconocer que los alumnos bilingües son seres inteligentes que llegan al salón de clase con un gran conocimiento del mundo en el cual han vivido, a pesar de que no puedan comunicarse, con eficiencia, en la segunda lengua. Este conocimiento debe manejarlo también el maestro monolingüe, ya que, en muchos casos, cierto número de estos estudiantes termina en un salón con un maestro monolingüe. Las vivencias que estos alumnos traen consigo son parte de su potencial como aprendices en un país –en este caso Estados Unidos– donde se habla un idioma que no es el de ellos, pero que les ofrece innumerables posibilidades para alcanzar una educación que les permitirá vivir en condiciones óptimas como, ciudadanos en una nación democrática.

En este trabajo expondré, brevemente, la teoría que sustenta la creación de contextos socioeducativos para el desarrollo de la lecto-escritura eficiente. Igualmente ofreceré algunas sugerencias prácticas para esta creación en los salones de clases. En primer lugar presentaré algunas consideraciones teóricas relacionadas con los principios del aprendizaje en contextos sociales según Vygotsky (1978). Además, incorporaré los principios que rigen cuando se desea proveer de situaciones de aprendizaje a partir de la literatura.

Los principios que rigen el proceso de enseñanza / aprendizaje dentro de aulas que funcionan con la filosofía del Lenguaje Integral ofrecen innumerables posibilidades para alcanzar una educación que satisfaga las necesidades de los educandos. En mis trabajos previos he planteado la necesidad de conocer y aplicar la filosofía del Lenguaje Integral si se quiere

* La autora es profesora de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

encontrar la mejor manera de organizar contextos sociales para educar, con el fin de hacer sentir a los alumnos que el aprendizaje es un proceso constructivo socialmente compartido, que implica plantearse grandes retos y alcanzar metas bien determinadas. Los maestros que aplican esta filosofía educativa proveen en sus salones de clase un ambiente rico en posibilidades de aprendizaje para todos, sin importar que muchos de ellos no han desarrollado, todavía, el idioma inglés en el ámbito académico.

En estos salones de clase toda la enseñanza se imparte en español, en los primeros tres años de la escuela, ya sea cuando se trata de desarrollar la lengua en forma oral o escrita, o bien, para alcanzar el desarrollo de nuevos conocimientos, de acuerdo con el contenido curricular de un grado, en particular. Se trata de agrupar, en un primer momento, en los diferentes grados de la escuela a todos aquellos alumnos hispano-parlantes que todavía no manejan el inglés a nivel académico, con el fin de que su instrucción sea impartida en la primera lengua. Este hecho les permitirá fortalecer su desarrollo cognoscitivo y su lengua, el español, antes de entrar en el proceso de apropiación de la lengua escrita en inglés. Fortalecer el aprendizaje de la lengua escrita en la lengua materna garantiza también un mejor desarrollo de la segunda lengua y no lo contrario.

Más adelante en este trabajo, presentaré algunas sugerencias pedagógicas que resultaron efectivas en las clases bilingües en donde se utilizaron dentro del marco de esta experiencia. Finalmente, ofreceré algunas ideas para la evaluación del aprendizaje en estos contextos sociales de aprendizaje bilingüe.

Este trabajo está dirigido a todos los maestros bilingües que desean llevar a la práctica la filosofía del Lenguaje Integral. Contiene material que puede ser utilizado desde el preescolar hasta los grados superiores de la escuela.

Los docentes y sus creencias

A menudo escuchamos a los maestros decir: "yo aplico el Lenguaje Integral en mi salón de clase". ¿A qué se refieren cuando hacen esta afirmación? Se refieren a la idea de aceptar que toda persona aprende si encuentra las condiciones apropiadas para lograrlo. Es decir, ellos como maestros han entendido que los alumnos llegan a sus clases con un cúmulo de conocimientos bien consolidados que les servirán como andamiaje para continuar su desarrollo como aprendices. Ese conjunto de vivencias o conocimientos previos es considerado su potencial y será necesario crear contextos socioeducativos apropiados para que los alumnos continúen su viaje mientras se apropian de nuevos conocimientos.

Estos maestros conocen, también, la importancia del desarrollo de la lecto-escritura como objeto de conocimiento fundamental para tener éxito en la escuela. Saben que la lectura y la escritura son instrumentos de comunicación que se controlan socialmente. Asimismo entienden que estos

objetos de conocimiento deben ofrecerse como un todo y no en fragmentos abstractos descontextualizados para el sujeto que aprende.

El desarrollo del lenguaje y el maestro bilingüe

El maestro bilingüe debe recordar que las funciones del lenguaje en los niños bilingües se desarrollan de dos maneras diferentes cuando se trata de la segunda lengua, en nuestro caso el idioma inglés. Según Cummins (1981) estos alumnos desarrollan en el idioma inglés habilidades básicas de comunicación interpersonal que les permiten comunicarse y resolver problemas en la vida diaria. Se trata de un lenguaje muy contextualizado lo que hace que resulte altamente predecible para los alumnos bilingües. Este concepto se denomina en inglés el desarrollo de BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*: éste no es un conocimiento suficiente de la segunda lengua que les permita obtener éxito en su trabajo escolar. Muchos maestros confunden este primer desarrollo lingüístico del niño y creen que ya están listos para sumergirlos en clases donde sólo se habla inglés. Por otra parte, existen las habilidades de proficiencia del lenguaje cognitivo y académico (CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*) que deberá desenvolver el alumno en contextos reducidos de comunicación, es decir, tienen que desarrollar el segundo idioma más allá de un conocimiento del inglés general para la conversación rutinaria. La primera forma de comunicación en inglés, o su "BICS", según el autor mencionado, se adquiere en dos años aproximadamente. Sin embargo, el segundo tipo de comunicación el CALP, se adquiere después de cinco o siete años de haber estado en contacto con el idioma inglés a este nivel académico. De estos resultados de investigación, podemos inferir, entonces, que nuestros alumnos bilingües necesitan tiempo para desarrollarse lingüísticamente antes de enviarlos a un salón en donde el idioma utilizado sea el segundo y no el primero. De aquí que más y más maestros están dedicados a alfabetizar a los alumnos en su primera lengua y una vez que desarrollan su lectura y escritura en ese idioma, sí pasan a sumergirlos en el idioma inglés, y no lo contrario, pues se ha demostrado que esa forma de proceder resulta más perjudicial que beneficiosa.

Si tenemos presentes estos aspectos vinculados con el desarrollo de una segunda lengua, entonces, podremos encontrar la mejor manera de crear ambientes socioeducativos que permitan el desenvolvimiento de la lecto-escritura en la primera lengua. Veamos a continuación los principios de la enseñanza / aprendizaje que nos ofrece Vygotsky (1978) para comprender mejor el aprendizaje de nuestros alumnos y qué debemos hacer para facilitar y fortalecerlo.

El lenguaje es tanto personal como social. El individuo utiliza el lenguaje cuando necesita comunicarse y recurre al conocimiento previo que domina, las estrategias cognoscitivas y sus procesos lingüísticos: semántico, sintáctico, fonológico y pragmático, para comunicarse con los demás y, al hacerlo, comparte una serie de propiedades del lenguaje, ya sea en forma individual o socialmente.

El lenguaje está organizado como un sistema para construir significados y no como un recurso para generar estructuras lingüísticas. Por lo tanto, se desarrolla a medida que se expresa en situaciones auténticas y funcionales para nuestros alumnos. Es importante que nosotros les permitamos a ellos sentir que su lenguaje les pertenece, que es interesante, relevante y que deben desarrollarlo en forma adecuada para que sus mensajes, bien sea en forma oral o escrita, sean comprensibles. Recordemos que tanto el lenguaje como el pensamiento se desarrollan para darle sentido al mundo que rodea a cada individuo y que ambos están íntimamente relacionados.

Cuando los niños ingresan a la escuela, por lo general, son usuarios de su lengua. Ese conocimiento que ya poseen les permite comunicarse con cierta eficiencia en el ambiente escolar. Es un error creer que los niños aprenden el lenguaje escrito sólo en la escuela, ya que se ha demostrado que muchos niños llegan leyendo a primer grado, pues se han apropiado de la lengua escrita fuera de ambientes escolares.

Vygotsky y la educación

Los trabajos de Vygotsky (1978) y, en particular, su concepto denominado la **zona de desarrollo próximo**, nos ayudan a comprender cómo es que toda persona en el proceso de adquisición de una lengua se encuentra al mismo tiempo en dos niveles de desarrollo. Uno de ellos sería aquel que se refiere al estado actual del conocimiento que se posee y el otro corresponde al posible nivel de desarrollo que se alcanzara.

Vygotsky (1978) decía que la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución de un problema en particular, y el posible nivel de desarrollo para resolver problemas bajo la dirección de un adulto o de una persona en un nivel de desarrollo más avanzado. Este autor estaba convencido de que el aprendizaje en sí mismo es un proceso social dinámico en el cual el docente, mediante el diálogo con sus estudiantes, puede guiarse con las estrategias que van surgiendo producto de esa interacción para ayudarlos a desarrollarlas mejor. Podríamos extendernos más en este punto, pero no es el objetivo de este trabajo hacerlo. Por consiguiente, pasaré a analizar los principios de Vygotsky en la enseñanza y el aprendizaje.

Los principios de Vygotsky en la enseñanza y el aprendizaje

Según Vygotsky (1978) en el desarrollo del conocimiento del niño se requiere lo siguiente:

1. La presencia de un adulto o un compañero más capaz.
2. La presencia de una comunicación de dos vías entre el que aprende y el adulto o el compañero más capaz.
3. La comunicación tiene que efectuarse en una lengua que comprenda tanto el adulto como el compañero más capaz.
4. Que tanto el adulto o compañero más capaz temporalmente suministre ayuda en el área del desarrollo próximo del aprendiz.

En la teoría de Vygotsky, el aprendizaje comprende un proceso de dos fases en donde debe recibir ayuda el aprendiz por medio de interacción social significativa con otros antes de que pueda aprender por sí solo.

Otros efectos reguladores del aprendizaje:

1. El adulto o el compañero más capaz ayuda en la tarea al aprendiz.
2. El adulto o el compañero más capaz negocia los significados con el aprendiz.
3. El adulto, o el compañero más capaz suministra información comprensible en forma temporal y se ajusta a las necesidades y habilidades que posee el aprendiz.

Aprendizaje autorregulado:

1. El aprendiz practica y aplica lo que ha comprendido en tareas similares a aquellas realizadas mediante regulación o con ayuda de otros.
2. El aprendiz planifica, guía y monitorea nuevas tareas.

Andamios y andamiajes en estrategias de diálogo

Andamiaje: se refiere al apoyo audible y visible que un adulto o un compañero más capaz suministra al aprendiz permitiendo que éste resuelva problemas desde el comienzo. Cuando se utiliza el andamiaje para interactuar con aprendices de lenguas extranjeras en pequeños grupos debe usarse en forma selectiva para lograr las siguientes tres metas:

1. Como apoyo para eliminar la responsabilidad verbal que recae sobre el estudiante.
2. Como herramienta para guiar a los aprendices a alcanzar el desarrollo de nuevas áreas de conocimiento.
3. Como una extensión de su condición de maestro de tal manera que pueda sostener un diálogo con el aprendiz de la lengua extranjera. Un diálogo que resultaría imposible sin la ayuda que su andamiaje le puede suministrar.

Estrategias para realizar el diálogo

Un buen diálogo ocurre como resultado de la contribución de los alumnos mientras son asistidos por el maestro. Es decir, ellos suministran su parte y el maestro el resto.

Los alumnos pueden comenzar un diálogo de dos maneras posibles: 1) los propios alumnos comienzan una conversación; o 2) el docente comienza orientando al alumno hacia un tópico en particular sobre el cual desea continuar hablando. No importa quién es el que da inicio a la conversación. El papel del docente es mantener la conversación de tal manera que el diálogo avance hasta que sea el alumno quien más hable y no el docente. Los planteamientos previos ofrecidos por Vygotsky para entender mejor el papel que juega el adulto, o el compañero más capaz –llámese maestro o alumno más avanzado–, nos servirán de marco teórico para respaldar todas las ideas pedagógicas que analizaré a lo largo del presente trabajo.

La enseñanza y el aprendizaje

Es nuestro reto lograr que los alumnos entiendan que siempre tendrán la oportunidad de aprender. Debemos brindarles un ambiente rico en posibilidades de donde puedan tomar todo aquello que necesitan para construir nuevos conocimientos. Según Vygotsky, es necesario crear las zonas de desarrollo próximo para que pueda ocurrir un verdadero aprendizaje.

Debemos aceptar que todos estamos aprendiendo, tanto alumnos como docentes. Además que nos integramos en una comunidad que nos permite realizar constantemente las transacciones necesarias para que el proceso de enseñanza / aprendizaje resulte exitoso. Los docentes no serán los expertos y los alumnos los receptores pasivos de información sino que unidos se conforma una comunidad de aprendices.

Los alumnos deben experimentar con su lengua para que la conozcan y, en consecuencia, sean capaces de utilizarla eficientemente. Se acepta el error como una manifestación del proceso de desarrollo de la lengua. El error no se considera sólo para penalizar a los alumnos, sino para ayudarlos a desarrollar su lengua a niveles óptimos de comunicación. Esos errores se analizan y se brindan oportunidades para que, por medio de las actividades que realizan, mejoren todas aquellas inconsistencias lingüísticas.

Visualización de las zonas de desarrollo próximo en los salones de clases bilingües

Para que el aprendizaje tenga éxito debemos crear zonas de desarrollo próximo en nuestros salones de clases bilingües. Para alcanzarlo debemos:

1. Organizar una interdependencia positiva. Los alumnos están muy interesados en su progreso y el de otros miembros de su grupo de trabajo.
2. La interacción cara a cara. Los alumnos se comunican y discuten materiales como grupo para alcanzar mayores conocimientos y comprender los textos que leen.
3. Los alumnos trabajan juntos para completar proyectos específicos del grupo. Cada alumno se hace responsable de su parte con el fin de lograr finalizar el proyecto de grupo y contribuir con el producto final.
4. Es necesario la socialización del conocimiento. Los alumnos necesitan recibir instrucciones de tal manera que trabajen en grupos para la resolución de problemas, necesitan cooperar y comunicarse. Esto se logra a partir de la demostración constante de todo lo que se desea aprender. Así se permite poner en evidencia que: tanto alumnos como maestros aprenden en una constante transacción y socialización del conocimiento.
5. La observación y evaluación constante son necesarias para implementar los cambios requeridos. Los estudiantes en cada grupo necesitan evaluar su progreso y discutir la forma en que pueden mejorar para hacerse más efectivos como aprendices. Otro punto importante es monitorear el funcionamiento de los grupos de trabajo. Para fomentar las transacciones en los grupos es necesario que a cada miembro se le aclare de qué es responsable. Esas responsabilidades deben cambiar mientras trabajan los grupos en los distintos proyectos:

- a. Un miembro del grupo debe ser el líder para ayudar a sus compañeros a ampliar su potencial, asegurarse de que todas las ideas se respetan y conducir al grupo hacia el consenso.
- b. Un alumno del grupo puede ser el que anote las ideas mientras se realiza el torbellino de ideas y escriba la información que compartirá con su grupo o con el resto de sus compañeros de clase.
- c. Un participante del grupo será el informante, quien debe compartir las ideas o las conclusiones del grupo con toda la clase.

¿Cuáles son las características de los maestros que tienen éxito en su salón de clase?

1. Poseen metas, propósitos y objetivos bien determinados durante el proceso de enseñanza / aprendizaje.
2. Utilizan sus recursos (p.e., tiempo, materiales de enseñanza, tecnología y a los propios estudiantes) efectivamente.
3. Saben determinar hasta qué punto logran sus metas para corregir el rumbo educativo si no se las alcanzan.
4. Comprenden la importancia de la relación maestro-alumno para desarrollar el conocimiento tanto del alumno como del maestro en este proceso de enseñanza / aprendizaje.
5. Organizan ambientes de trabajo escolar que invitan de manera amigable y productiva a alcanzar metas y objetivos.
6. Se consideran estudiantes ellos también pues constantemente leen material profesional, se plantean interrogantes, escuchan, aceptan las críticas constructivas y siempre tratan de hacer mejor su trabajo como maestros.

La escuela como una comunidad de aprendices

Compromiso. La enseñanza se basa en preguntas guiadas por interrogantes y conversaciones con el maestro como el adulto que provee ayuda para que los alumnos realicen verdaderas tareas que sin esta ayuda no podrían llevar a cabo. Los maestros crean múltiples oportunidades para el aprendizaje, bien sea en grupos, o con toda la clase, de manera tal que los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos puedan encontrar ambiente para adelantar su desarrollo al sumergirse en tareas autorreguladas que les permiten determinar claramente sus metas y medir sus logros o alcances.

Desarrollo. Los alumnos se organizarán en grupos de acuerdo con el desarrollo tanto cognitivo como afectivo y en ningún caso se agruparán por edades. Las clases serán heterogéneas con relación al desarrollo de los grupos. Los alumnos trabajarán en pequeños grupos y actuarán como mediadores y actores de su aprendizaje.

El maestro comprometido afectivamente

El maestro es un profesional que se preocupa por sus estudiantes para celebrar y felicitarlos por su desarrollo educativo. Más adelante aparecen algunas ideas que son el resultado del trabajo con maestros bilingües, cuando

utilizan los contextos socioeducativos como ambientes que invitan a aprender en todo momento.

Organización del contexto sociocultural para realizar el análisis de un texto literario

A continuación aparecen descritas algunas ideas para organizar los contextos socioeducativos, a partir de las investigaciones de Flores y García, (1984) y Flores (1995) que utilizamos y nos resultaron muy provechosas, con el fin de que los alumnos se sintieran verdaderos promotores del desarrollo de su lengua escrita.

1. Lea en voz alta con la debida entonación, ritmo y tono a sus alumnos dos o tres voces al día.
 - a. Realice demostraciones de lectura a toda la clase, a grupos pequeños o a individuos.
 - b. Efectúe demostraciones de los aspectos estéticos del texto permitiendo a sus alumnos que la escuchen o que compartan la lectura entre ellos.
 - c. Busque ejemplos en el texto que contengan las manifestaciones analíticas como elementos literarios del texto.
2. Pida a los estudiantes que escriban una reflexión corta sobre lo que acaban de leer.
3. Haga que los alumnos compartan con sus pares lo que acaban de escribir.
4. Documente las reflexiones colectivas.
5. Nombre lo obvio del tema y de las estructuras literarias.
6. Revise el texto y pida a los alumnos que busquen ejemplos en el texto que respalden los logros literarios.
7. Haga que los alumnos lean de nuevo el texto y nombren los elementos literarios que vayan identificando.

A continuación aparece una guía de trabajo que fue utilizada en esta experiencia pedagógica.

Informe de mi análisis literario del texto	
Título:	Autor:
Nombre del ilustrador :	Número de páginas:
¿Quién publicó el libro?:	
"Lee y relece para construir significados"	
Protagonistas:	
Antagonistas:	
Nombra al personaje con el cual te identificaste mejor:	
1) Menciona algunos acontecimientos importantes relacionados con el argumento.	
2) Escribe algunos ejemplos que revelen la trama y las resoluciones del cuento.	
3) Describe el ambiente e ilustra la descripción que hiciste.	
4) Escribe una breve descripción de uno de los personajes e ilustra tu escrito.	
5) Realiza una descripción por escrito de todo aquello que evidencia la acción de la narración e ilústrala.	
6) Describe lo que sentiste mientras leías el texto.	
7) ¿Recomendarías a otras personas que leyeran, o no, este libro?	
8) ¿Por qué?	

También se puede dibujar para reconocer lo comprendido. Sugerimos el esquema siguiente para este propósito; a nosotros nos resultó provechoso para trabajar con alumnos en la representación pictórica de lo que acababan de comprender.

Dibuja lo que comprendiste del texto que acabas de leer
Dibuja todos los personajes que recuerdes del cuento.
Dibuja el problema planteado en este cuento.
Dibuja la manera cómo se resolvió el conflicto de este cuento.
Dibuja la parte que más te gustó de este cuento.

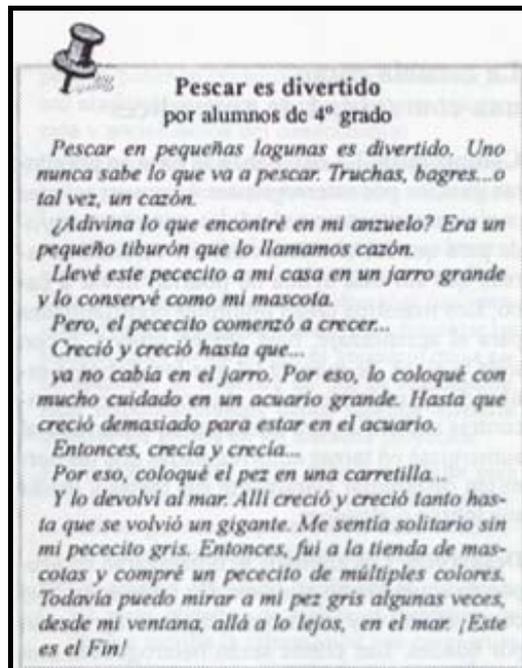
Otra forma de trabajar en estos contextos socioeducativos resultó ser la que aparece a continuación. Para realizarla sugerimos que después de que los alumnos hayan leído un cuento, la maestra formule la siguiente pregunta: ¿Qué fue lo que aprendiste? y los alumnos responderán ayudados con la guía que se ofrece a continuación. Esta guía sirve tanto para orientar a los alumnos en sus discusiones o debates, así como en la etapa previa a sus conversaciones y reflexiones sobre lo leído.

Aprendí que _____
 Me di cuenta de que _____
 Volví a revisar que _____

Noté que _____
Descubrí que _____
Me encantó aprender que _____
Me sorprendió saber que _____
Me disgustó saber que _____
Me gustaría saber más _____

Uno de los temas favoritos de los:: alumnos resultó ser el de las "mascotas". A continuación se ofrecen dos ejemplos obtenidos en esta experiencia pedagógica. La recomendamos como punto de partida para desarrollar en los alumnos el interés por la lectura" sobre estos temas. Además, permite profundizar el análisis del texto por medio de situaciones de su propia vida analizadas en el texto.

El cuento "**Pescar es divertido**" fue escrito en su totalidad por alumnos de 4º grado. Para ampliar esta experiencia seleccionamos libros que trataran temas parecidos y se los ofrecimos a los niños como recursos complementarios para este proyecto.



El relato "**Busco una mascota**" también es un producto del trabajo en contextos socioeducativos los cuales hemos descrito a lo largo de este artículo.



Busco una mascota

Un día, Alfredo quería hablar con su mamá, entonces, le dijo: -Mamá si de repente viniera por la calle y me encontrara por casualidad un oso. ¿Me dejarías tenerlo en mi casa como mi mascota? -No, no -dijo su mamá- un oso en la casa sería algo muy peligroso. Podría crecer mucho y tumbar nuestra casa.

Al día siguiente, Alfredo volvió a hablar con su mamá, entonces, le dijo: -Mamá, si de repente viniera de la escuela y me encontrara, por casualidad, una culebra cascabel. ¿Me dejarías tenerla en mi casa como mi mascota? -No, no -dijo su mamá- una culebra en la casa sería algo muy peligroso. Nos podría picar y matarnos con su veneno.

Al día siguiente, Alfredo volvió a hablar con su mamá, entonces, le dijo: -Mamá, si de repente viniera de practicar mi deporte favorito y me encontrara, por casualidad, un tigre. ¿Me dejarías tenerlo en mi casa como mi mascota? -No, no -dijo su mamá- un tigre en la casa sería algo muy peligroso. Podría atacarnos y matarnos con sus garras y sus dientes.

Al día siguiente, Alfredo volvió a hablar con su mamá, entonces, le dijo: -Mamá, si de repente viniera de la casa de mi tía y me encontrara, por casualidad, un gatito. ¿Me dejarías tenerlo en casa como mi mascota? -Bueno -dijo su mamá- un gatito no nos haría daño a ninguno de nosotros, así que podría ser tu mascota. -Bueno mamá, aquí está, porque lo traía escondido en mi mochila. ¡Ja!, ¡Ja!, ¡Ja!

Las ideas que presentamos a continuación nos pueden servir de marco de referencia para explorar el análisis de lo leído, primero, por medio de un torbellino de ideas para tratar de encontrar semejanzas y diferencias entre los dos cuentos.

COMPARE Y CONTRASTE	
SEMEJANZAS	
DIFERENCIAS	

También se puede organizar el cuento en una forma como la que se ofrece a continuación. Aquí los alumnos al finalizar la lectura escriben y organizan lo que comprendieron. Se trata de generar conversaciones entre ellos acerca de las lecturas realizadas, con el fin de que desarrollen experiencias diferentes para interpretar textos literarios y elaboren al mismo tiempo que organizan su pensamiento, mientras comparten con otros compañeros y su maestra.

Organización del cuento

El personaje más importante en este cuento es:

Este cuento se lleva a cabo en:

El problema en este cuento es:

Después ocurre que:

Luego pasa que el cuento termina de la manera siguiente:

Yo cambiaría el final de la manera siguiente:

Yo le escribiría una carta al autor de este cuento para decirle que:

Otras maneras de trabajar con la lectura consisten en leer:

Un libro de poemas

Algo escrito por el maestro

Aquello que está en su diario

El libro de matemáticas

Leer las instrucciones para realizar un juego

Leer lo que se encuentra en las paredes del salón de clase

Leer lo que se encuentra en los pasillos de la escuela

Jugar con una sopa de letras

Leer un mapa

Leer el manual de un programa de computación

Leer una revista sobre ciclismo

Para integrar la lectura con la escritura podríamos:

Escribir una carta

Escribir un cuento

Escribir un poema

Escribir una canción

Escribir un libro que contenga los proyectos realizados en clase

Por otra parte, recomendamos que los materiales de lectura que se utilicen tengan una variedad de formas ya que cada una de éstas sirve para brindar alternativas según los diferentes gustos del lector. En algunos casos se incluyen proverbios que son leídos por los alumnos y luego comentados para la interpretación que cada lector tiene para ellos. Esta manera de generar interés por comprender lo que se lee también estará ofreciendo oportunidades de procesar información y enriquecer el conocimiento.

A continuación citamos ejemplos.

Proverbios. Cuando queríamos trabajar con proverbios procedíamos de la manera siguiente: escribíamos todo aquello que los lectores relacionaban con este tipo de expresión. Si los alumnos eran principiantes el maestro escribía para ellos, si ya existían escritores dentro del grupo, entonces, se les invitaba para que fueran ellos quienes lo hicieran.

P.e., en una de nuestras clases los alumnos escribieron lo siguiente después de haber leído el proverbio: **Admira el mar, pero permanece en tierra.**

Sé realista - Los soñadores poco alcanzan - lo lejano no es seguro - asegúrate que lo tendrás - Confórmate aunque lo obtengas después - Vive tu presente- Sueña lo que harás mañana - Búscales sentido a lo que vendrá -

En este tipo de trabajo se da a los alumnos las siguientes instrucciones:
Piensa cuáles serán las ideas derivadas de estos proverbios y relaciónalas.

- 1) Al gato le gusta comer pescado, pero no le gusta mojarse los pies.
- 2) Al que escupe al cielo, en la cara le cae.
- 3) Al que de ajeno se viste, en la calle lo desnudan.
- 4) Al que no admite consejo no se le puede ayudar.
- 5) Aprendiz de todo los oficios y maestro de ninguno.
- 6) Arbol que crece torcido jamás su rama endereza.
- 7) Ayúdate que Dios te ayudará.

Nótese que cada uno de estos proverbios tiene múltiples posibilidades de usarse para generar un torbellino de ideas; es decir, provocar el interés de los participantes para que digan lo que significa para ellos y, luego, comenzar otras actividades como lecturas de temas relacionados. Esta lista de proverbios se enriquece con todos aquellos que los alumnos conocen y que no aparecen en la que se ha suministrado.

El proverbio permite generar una conversación que, bien orientada, contribuye a motivar a los estudiantes para que se interesen por el tema sobre el cual trabajarán en sus proyectos.

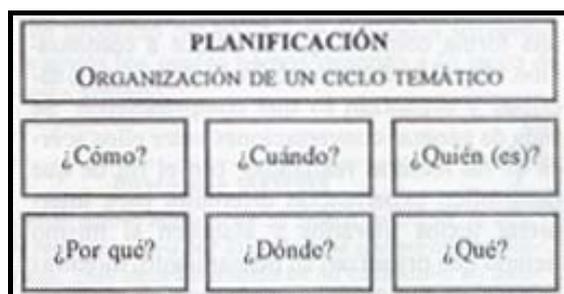
El curriculum integrado a partir de ciclos temáticos

Se puede comenzar con la lectura de un cuento con la finalidad de que su contenido los lleve a estudiar otros temas relacionados con el programa de estudio que estamos realizando. A este tipo de integración de la literatura para el estudio de otros temas se le considera pilar fundamental para el desarrollo de un ciclo temático. Cuando se habla de un ciclo temático, por lo general, se trata del estudio de un tema determinado, mediante el empleo de una variedad de actividades que se van entrelazando para vincular lo que ya se conoce con la nueva información que se obtiene para consolidar nuevos conocimientos.

También se recomienda que a partir de la literatura se organicen los ciclos temáticos. Es decir, se planifica a partir de un tema leído lo que se continuará estudiando durante un período que se establece con anterioridad. Supongamos que vamos a estudiar a partir de la lectura de un cuento, el tema de la vivienda, las distintas formas de vivienda en países diferentes al nuestro. Podríamos comenzar planteándonos las siguientes interrogantes: ¿cuántas formas de vivienda conocemos?; ¿cómo son los materiales de esas viviendas?; ¿por qué las condiciones del clima obligan a construir cierto tipo de viviendas?, y así sucesivamente.

¿Cómo se organizan los ciclos temáticos?

Los planes de clase estarán diseñados por los maestros y sus alumnos. Estos se basarán en temas y proyectos relacionados con las experiencias y los intereses de los estudiantes. Para organizar esta información es conveniente elaborar afiches bien grandes que contengan tanto la planificación como todas aquellas respuestas obtenidas a partir de los interrogantes planteados. Estos interrogantes se organizan, generalmente, como lo hemos hecho en el cuadro que ofrecemos a continuación.



En cada uno de los cuadros ofrecidos se van escribiendo las respuestas a las preguntas planteadas para así comenzar el trabajo como ciclo temático, es decir, la información que ya se conoce se vierte en forma de preguntas hasta llegar al planteo de nuevos interrogantes y continuar nuevas búsquedas.

En todo momento, estimulamos a los alumnos para que se interesen por investigar el tema con el cual trabajarán y para que identifiquen y adquieran otros recursos que consideren importantes para la propuesta planteada.

Los materiales para continuar la investigación pueden localizarse en las bibliotecas públicas y traerse a la clase para este propósito en particular. Recuerde que todo debe planificarse con la debida anticipación para dotar al contexto socioeducativo de los recursos apropiados. Los temas objeto de estudio se pueden ampliar y estudiarlos hasta que se agote el interés por ellos, teniendo en cuenta siempre que son ciclos de trabajo integrado y no unidades aisladas de aprendizaje.

El papel de la evaluación en estos contextos

La evaluación en estos contextos socioeducativos se basa en resultados producto, de auténticas situaciones de aprendizaje. Es más un proceso de observación que de medición. Las metas se definen y redefinen por la amplia comunidad de aprendices con base en resultados auténticos del aprendizaje, que servirán como indicadores de los alcances logrados.

Una de las formas de evaluación más comunes entre los maestros bilingües que aplican el Lenguaje Integral como filosofía educativa es la evaluación por medio de las carpetas de trabajo o portafolios. Los portafolios permiten ir coleccionando todo aquello que realizan los alumnos a lo largo de períodos escolares. Esta colección de información permite el análisis del proceso de apropiación del conocimiento de una manera documentada para

cada alumno en particular. Aquí tanto el docente como el alumno establecen el diálogo correspondiente y necesario para conocer los avances y cuánto se requiere para el éxito escolar. Existen otras maneras de evaluar y conocer los logros del proceso educativo; pero, por razones de espacio no puedo incluirlas en este artículo.

Conclusión

Organizar ambientes para aprender no resulta difícil para maestros que conocen y aplican la filosofía del Lenguaje Integral en forma apropiada. Ellos seguirán teniendo éxito con sus alumnos, al brindarles múltiples oportunidades de aprendizaje y al organizar contextos socioeducativos para que todos trabajen e intercambien sus conocimientos, creando sus zonas de desarrollo próximo. No se trata de ofrecer y aplicar recetas mágicas para cambios educativos mágicos, es más bien, un proceso de reflexión y creación constante que se da entre maestros y alumnos. Espero que las ideas discutidas en el presente trabajo generen, entre otros educadores, inquietudes y deseos de correr riesgos con sus alumnos al igual que como lo hicieron los maestros bilingües, en 1995, en algunas escuelas del sur de California.

Referencias bibliográficas

- Arellano-Osuna, A. (1989) "El lenguaje integral y la lectoescritura en la escuela primaria latinoamericana." En **Lectura y Vida**, Año 10, **4**, 5-11.
- Arellano-Osuna, A. (1992) **El Lenguaje Integral: una alternativa para la educación**. Mérida, Venezuela, Editorial Venezolana.
- Arellano-Osuna, A. (1993). "Las nuevas tendencias en la alfabetización del adulto en América Latina." En **Lectura y Vida**, Año 14, **3**, 13-22.
- Brown, R. (1973). **A First Language: The Early Stages**. Cambridge, Ma., Harvard University.
- Banks, J. (1994) **Multiethnic Education: Theory and Practice**. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Cummins, J. (1981) "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students." En **Schooling and Language Minority students: A Theoretical Framework**. Developed by the California State Department of Education. Los Angeles, California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, 3-49,
- Flores, B. (1995) San Francisco Project. CELT. and CSUSB. Classes and seminars. California.
- Flores, B., y E. García (1984) "A Collaborative Learning and Teaching Experience Using Journal Writing." En **Journal of the National Association for Bilingual Education**, 8 (2), 67-83.
- Freire Paulo (1990). **Pedagogía del oprimido**. México. Siglo XXI.
- Goodman, K. S. (1982) **Language and Literacy**. Vol. **I** y **II**. London, Routledge & Kegan Paul.
- Goodman, K.S. (1986) **What's Whole in Whole Language**. NH, Heinemann Educational Books.
- Goodman K.S. (1989) **El Lenguaje Integral**. Mérida, Venezuela, Editorial Venezolana.
- Grant, C.A. (1995) **Educating for Diversity. An Anthology of Multicultural Voices**. Needham Heights, MA., Allyn & Baco.

- Spring, J. (1994) **Deculturalization and the Struggle for Equality**. New York, McGraw-Hill, inc.
- Rosenblatt, L. (1978) **The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work**. Carbondale, III., Southern University Press.
- Rumelhart, D. E. (1984) "Understanding Reading." En James Flood (ed.) **Understanding reading comprehension**. Newark, DE, International Reading Association, 1-20.
- Smith, F. (1983) **Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**. México, Trillas.
- Smith, F. (1990) **To Think**. Teachers College Columbia University. New York.
- Vygostky, L. (1978). **Mind in Society**. Cambridge, MA- Harvard University Press
- Vygotsky, L. (1987) **Thought and language**. Alex Kozulin (ed.) Cambridge, Massachusetts, MIT press. Trad. al castellano: **Pensamiento y lenguaje** (1964), Buenos Aires, Lautaro.
- Walsh C.E. (1991) **Pedagogy and the Struggle for Voice. Issues of Language, Power, and Schooling for Puerto Ricans**. Critical Studies in Education. H.A. Giroux y P. Freire (eds.) New York, Bergin & Carvey.
- Weaver, C. (1988) **Reading Process and Practice from Psycholinguistics to Whole Language**. NH, Heinemann Educational Books.
- Weaver, Constance (1990) **Understanding Whole Language**. Toronto, Canada, Irwin Publishing.
- Wertsch, J.V. (1991) **Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action**. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.