ESTRATEGIAS PARA EL TRABAJO CON TEXTOS EN LA CLASE DE IDIOMAS

Francisco Ramos

Loyola Marymount University, EE. UU.

1. Introducción

El presente artículo describe un modelo secuenciado de trabajo con textos cuyo objetivo es desarrollar y mejorar las destrezas lingüístico-académicas, tanto receptivas como productivas, de los estudiantes de segundos idiomas. El modelo está enraizado en el enfoque sociocultural, del que son componentes esenciales el método comunicativo, el trabajo en grupos, y la provisión, por parte del profesor, del andamiaje *(scaffolding)* necesario que ayude a los alumnos a progresar individualmente; asimismo, tiene también en cuenta los principios de la psicología cognitiva, para la que el logro de un buen producto final (el *qué* se va a aprender) pasa necesariamente por el desarrollo de los procesos de aprendizaje que llevan a conseguirlo (el *cómo* hacerlo) (Walqui, 2006). De acuerdo con estas premisas, las páginas que aparecen a continuación describen el fundamento teórico del modelo y las secciones que lo componen, junto con un ejemplo práctico ilustrativo. Es interesante reseñar que, al estar basado en el *cómo*, el modelo puede implantarse con alumnos de cualquier edad y nivel de conocimiento del segundo idioma.

2. Fundamentos del modelo

2.1 *La teoría sociocultural*

Surgida como resultado de las investigaciones de Vigotsky (1978), la teoría sociocultural se basa en la interacción existente entre el lenguaje, el desarrollo y el pensamiento humanos. Para Vigotsky, el lenguaje es la principal herramienta del pensamiento, con el que se combina y transforma constantemente a través de la interacción, que se convierte así en la unidad básica del lenguaje, del aprendizaje, y del desarrollo de la capacidad individual. En esta relación cobra importancia especial la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida por el autor como la diferencia existente entre los niveles de desarrollo real y potencial de los alumnos, y cuya medida viene determinada por la solución independiente de problemas por parte de éstos (Walqui, 2006). Dado que, para Vigotsky, el aprendizaje precede al desarrollo, el primero fuerza a los discentes a pensar y actuar más allá del nivel alcanzado en el segundo, por lo

ACTAS XLIII (AEPE). Francisco RAMOS. Estrategias para el trabajo con textos en l...
Centro Virtual Cervantes

que cualquier tarea debe ser co-construida para llegar a ser eficaz. Como consecuencia, el trabajo individual sólo tiene sentido si está englobado en un marco más amplio que incluye posteriores colaboraciones con los demás.

2.2 *El andamiaje*

Es precisamente en la ZDP en donde se sitúa el andamiaje, descrito por Bruner (1983) como la provisión temporal por parte del profesor a los alumnos de los apoyos que necesitan para poder completar las tareas encomendadas, mientras adquieren las destrezas que les permitirán trabajar de forma independiente en el futuro. El andamiaje puede adoptar diversas fórmulas, como la utilización de diferentes registros lingüísticos, el modelado de actividades para facilitar su posterior repetición, el establecimiento explícito de conexiones entre los contenidos del texto y los conocimientos y experiencias personales de los alumnos, la contextualización de explicaciones para hacerlas más comprensibles, la construcción y desarrollo de esquemas de conocimiento que permitan a los alumnos organizar y sistematizar los contenidos aprendidos para añadirlos a los ya poseídos, o el desarrollo de la metacognición, para que sean los propios alumnos quienes evalúen sus niveles de comprensión (Walqui, 2006).

Como resumen, puede decirse que el andamiaje va de lo macro a lo micro, de lo planeado a lo improvisado y del énfasis en las estructuras al énfasis en el proceso (van Lier, 1996). Es, por tanto, un proceso colaborativo cuyo producto final puede ser el resultado bien del trabajo en grupos llevado a cabo con aquellos de nivel superior (alumnos-profesor), los iguales (con compañeros de clase), los de nivel inferior (alumnos de distinta capacidad), o simplemente en solitario (trabajo individual previo a la puesta en común en grupos) (Walqui, 2006).

2.3 *El trabajo en grupos*

Como se indicaba anteriormente, Vigotsky pensaba que la interacción ayuda a desarrollar el aprendizaje, el lenguaje y la cognición, por lo que el trabajo en grupos tiene un papel fundamental en este proceso. Sin embargo, para que sean efectivos en la obtención de su objetivo final, que los alumnos puedan trabajar independientemente (Rodgers y Rodgers, 2004), los grupos deben ir dirigidos a aumentar la colaboración profesor-alumnos y alumnos-alumnos, fomentar las conexiones entre tareas para facilitar las transiciones, y establecer marcos de apoyo y seguridad que animen a los alumnos a participar en el desarrollo de las clases para que mejoren sus habilidades y destrezas (Walqui, 2006).

El trabajo en grupos es, por tanto, un claro exponente de una enseñanza que prima la cooperación entre los alumnos en lugar de la atención ininterrumpida a los guiones recitados del profesor (Tharp y Gallimore, 1988), por lo que es necesario que éste utilice recursos visuales, enfatice el vocabulario y las estructuras lingüísticas más importantes de la lección, use palabras y

ACTAS XLIII (AEPE). Francisco RAMOS. Estrategias para el trabajo con textos en l...
Centro Virtual Cervantes

perífrasis que faciliten la comprensión y modifique su papel para incorporar en las lecciones las experiencias personales y conocimientos previos de sus alumnos y estimule la participación de éstos en tareas de investigación y en la evaluación de su propio progreso (Lalas, 2007; Vocke, 2007).

3. Un modelo práctico

La complejidad del trabajo con textos estriba en que los alumnos deben ser capaces no solamente de leer las palabras que aparecen en ellos (*decoding*), sino también de comprender adecuadamente su(s) significado(s) (*encoding*) para desarrollar su capacidad de pensamiento abstracto (*higher order thinking skills*).

A esta dificultad, inherente a la lectura en cualquier lengua, se une, en el caso que nos ocupa, el reto de tener que hacerlo en un nuevo idioma en el que, por lo general, tienen conocimientos limitados. Por ello, y para ayudar al profesorado de idiomas a hacerles más fácil este proceso, las páginas que aparecen a continuación describen un modelo que, partiendo de los presupuestos descritos en la sección anterior, está basado en el *qué* enseñar, así como en el *por qué* y el *cómo* hacerlo. El modelo otorga un papel preponderante a la enseñanza de contenidos e idioma, a la provisión del andamiaje necesario que incremente la independencia de los alumnos (Gibbons, 2002), y al trabajo cooperativo como forma de fomentar la interacción, la mediación y el pensamiento crítico.

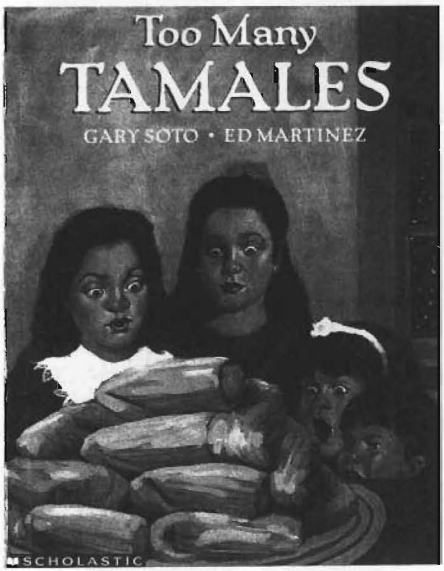
Para ilustrar prácticamente las secciones que lo componen las explicaciones van acompañadas de ejemplos reales, creados por varios de mis alumnos de un curso de estrategias de aprendizaje de segundos idiomas, para enseñar a sus propios alumnos con conocimientos limitados de inglés los contenidos de un libro muy popular en Estados Unidos, *Too Many tamales*, del escritor Gary Soto (1996).

El libro narra la historia de María y su familia, que deciden cocinar tamales para la cena familiar de Navidad. Mientras preparan la masa la mamá de María se quita su anillo de diamantes, pero María lo ve y se lo pone disimuladamente para presumir. Cuando su mamá le llama para que le ayude se le olvida que lo lleva puesto y, al cabo de un rato, se da cuenta de que ya no lo tiene, por lo que piensa que se le ha quedado dentro de algún tamal. Llama entonces a sus primos para que entre todos se coman los tamales, pero el anillo sigue sin aparecer, por lo que decide contar lo sucedido.

Sin embargo, en ese momento, se da cuenta de que el anillo vuelve a estar en el dedo de su mamá. Entonces se acuerda de que ella sólo se lo puso un momento y lo dejó después en donde estaba. La historia acaba con las tres generaciones de mujeres de la familia preparando nuevos tamales para cenar.

ACTAS XLIII (AEPE). Francisco RAMOS. Estrategias para el trabajo con textos en l...
Centro Virtual Cervantes

Cubierta de "*Too Many tamales*"

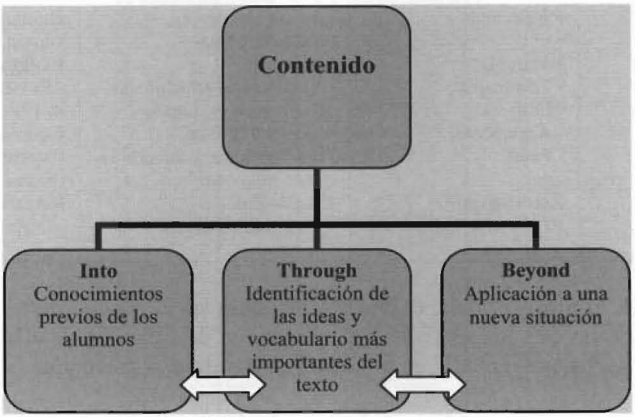


Una vez escogido el texto, el primer paso en el modelo es la identificación del contenido académico a enseñar, para guiar el desarrollo de la lección. Este paso suele ser fácil en Matemáticas o Ciencias Naturales, por ejemplo, ya que existe una relación directa entre los títulos de cada capítulo y sus contenidos. Así, sabemos que "Los Incas" contendrá información sobre esa sociedad y ninguna otra. Sin embargo, esta relación no queda tan clara en áreas como Literatura, ya que aunque el profesor quiera hablar sobre la importancia de la constancia en "La liebre y la tortuga", está claro que primero tendrá que conseguir que sus alumnos lean y comprendan bien la información y el vocabulario presentes en la fábula antes de que puedan interpretarlo y hacer inferencias sobre ella. Con *Too Many Tamales* lo que mis alumnos querían enseñar era la importancia de decir la verdad a pesar de las posibles consecuencias negativas que pudieran derivarse de ello.

Tras identificar el contenido, el profesor debe trabajar en tres sentidos: horizontal, vertical y diagonal. La horizontalidad (Figura I) da sentido de *dirección* a la lección, al determinar qué va a enseñar en cada una de las tres secciones en que queda dividida ésta. La primera, *Into*, sirve como introducción al texto mediante la activación de los conocimientos previos que los alumnos poseen sobre su contenido; la segunda, *Through*, se centra en el lenguaje y vocabulario del texto; por último, la tercera, *Beyond*, busca la aplicación de lo aprendido a una determinada situación-problema a resolver.

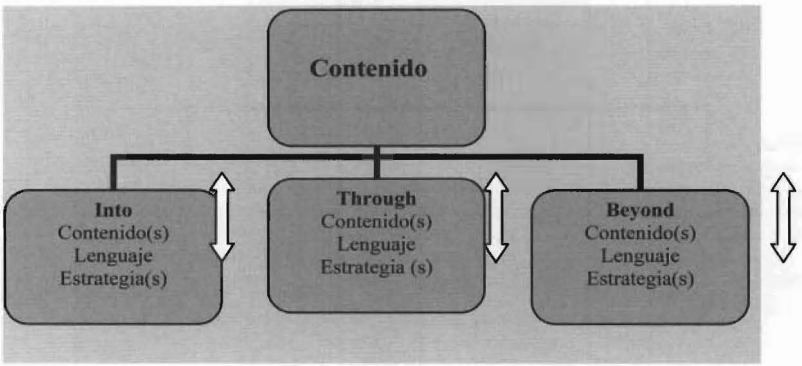
ACTAS XLIII (AEPE). Francisco RAMOS. Estrategias para el trabajo con textos en l...
Centro Virtual Cervantes

Figura 1. Sentido horizontal



El paso siguiente consiste en la identificación, en cada sección, del contenido, el lenguaje y las estrategias que facilitarán el aprendizaje de los alumnos. Es decir, primando la verticalidad, que dota a cada sección de la *consistencia* que necesita (Figura 2).

Figura 2. Sentido vertical



La aplicación de estos dos sentidos a *Too Many Tamales* da como resultado el planteamiento general inicial que aparece a continuación:

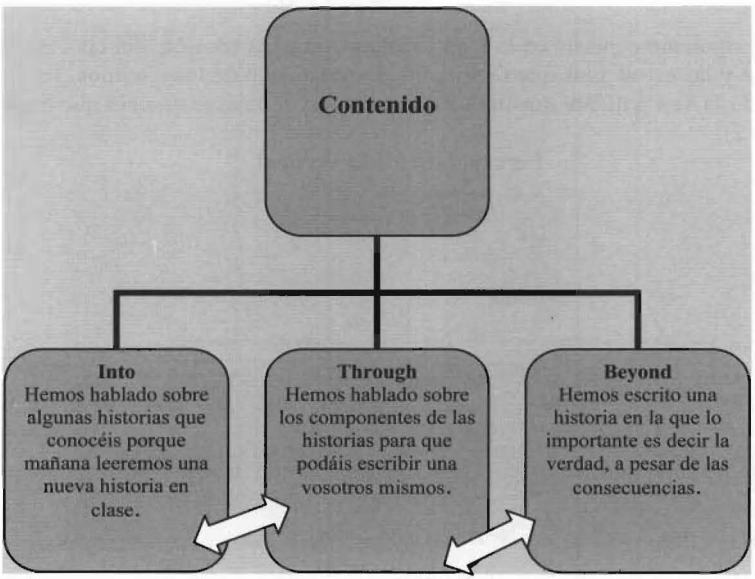
	INTO	THROUGH	BEYOND
Sentido horizontal	- Conocimientos de los alumnos sobre distintas historias.	- Componentes de "*Too many tamales*" (personajes, lugares, argumento, final).	- Escribir una historia personal sobre la sinceridad.

ACTAS XLIII (AEPE). Francisco RAMOS. Estrategias para el trabajo con textos en l...
Centro Virtual Cervantes

	INTO	THROUGH	BEYOND
Sentido vertical	**Contenido:** - Información dada por los alumnos. **Lenguaje:** - Personajes: - Lugares: - Argumento: - Final: **Estrategias:** - *Language Experience Approach.*	**Contenido:** - Palabras relacionadas con personajes, lugares, argumento, final. **Lenguaje:** - Vocabulario relacionado con personajes, lugares, argumento y final. - Conjunciones y adverbios (*later, after that, but ,...*) **Estrategias:** - Diagramas y tablas.	**Contenido:** - Situación en la que el alumno tuvo que decir la verdad. **Lenguaje:** - Revisión: componentes de historias (personajes, lugar, argumento, final). - Vocabulario necesario para escribir una historia. **Estrategias:** - Diagramas y tablas.

Por último, el profesor debe explicar a los alumnos el porqué de las actividades llevadas a cabo en cada sección, a la conclusión de cada una de ellas (Figura 3). Este es el sentido diagonal, con el que da *continuidad* a la lección.

Figura 3 Sentido diagonal



4. Estrategias de cada sección

4.1 *Into*

Dos estrategias muy prácticas para recoger la información suministrada por los alumnos durante el *Into* son el *Language Experience Approach* (*L.E.A.)* y los diagramas. Con el *L.E.A.* el profesor simplemente formula una serie de preguntas y escribe en la pizarra las contestaciones de los alumnos. Después lee lo escrito con ellos y les pide que lo copien al objeto de que todos tengan acceso

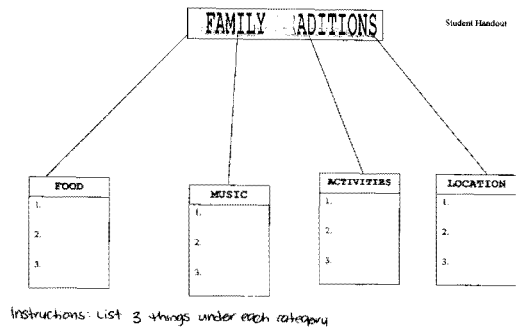
ACTAS XLIII (AEPE). Francisco RAMOS. Estrategias para el trabajo con textos en l...
Centro Virtual Cervantes

a la misma información; una vez puestos en grupos, puede pedirles que establezcan comparaciones, que la organicen, que la ordenen cronológicamente, etc. Algunas de las preguntas del *L.E.A.* para "*Too many tamales*" son:

Lead in Questions

1. Who can tell me about their family traditions? It can be about holidays, birthdays, or what you do as a family your spare time that is special.
2. Who can tell me where those events take place?
3. Who can tell me what you eat at these special events?
4. Who can tell me who is invited?
5. Who can tell me why this event is important in your family?

Un procedimiento similar, aunque más estructurado, es el uso de diagramas, en los que el profesor incluye las categorías que le interesan. Los alumnos, trabajando en grupos, tratan de completar la información solicitada ayudándose mutuamente.



4.2 *Through*

Durante el *Through* el profesor debe asegurarse de que sus alumnos leen la historia, entienden bien su contenido, analizan en profundidad sus distintos componentes, y llevan a cabo las inferencias necesarias que les permitan completar posteriormente la tarea asignada en el *Beyond.*

Dos estrategias muy útiles a la hora de trabajar la comprensión en esta sección son el Paseo por el Texto (*Text Walk*) y el Emparejamiento de Palabras (*Word Match*). El primero consiste en el uso, por parte del profesor, de preguntas y explicaciones que hagan que los alumnos relacionen el texto escrito con las fotografías, dibujos, esquemas, etc., que van apareciendo a lo largo de sus páginas. Por lo que se refiere al Emparejamiento de Palabras, consiste en la colocación en una columna de una serie de términos aparecidos en el texto y en una segunda de sus definiciones, para que los alumnos, trabajando individualmente o en grupo, unan cada palabra con su correspondiente significado.

ACTAS XLIII (AEPE). Francisco RAMOS. Estrategias para el trabajo con textos en l...
Centro Virtual Cervantes

Paseo por el texto y Emparejamiento de palabras en "*Too Many Tamales*"

Text Walk Questions

What is a text walk? A text walk is when you look at the book and describe what you see in the pictures.

- ✓ What season is the story taking place in?
- ✓ What are the people doing?
- ✓ What is she looking at?
- ✓ What's important about the ring?
- ✓ What is happening?
- ✓ Why is she worried? What does her face show?
- ✓ Why do you think the tamales were eaten?
- ✓ What is she thinking?
- ✓ What is she telling her mom?

Word Match

Directions: Put the letter of the word that best matches its definition

a. Knead	___ you put the masa on this
b. Masa	___a person in a story, novel, or play
c. Problem	___surrounding
d. Main event	___round circular object worn on the finger
e. Tears	___ the answer to a problem
f. Situation	___ shine brightly, small flashes of light
g. Environment	___ dough made from corn

Por lo que se refiere a la comprobación de la comprensión de los contenidos de la historia, el profesor puede formular preguntas pertenecientes a los distintos niveles de la Taxonomía de Bloom, algunas de las cuales se incluyen a continuación:

ACTAS XLIII (AEPE). Francisco RAMOS. Estrategias para el trabajo con textos en l...
Centro Virtual Cervantes

Questions:

- Knowledge:
  - Name an important character in the story
  - How do Maria and her cousins look for the ring?
- Comprehension:
  - Explain why the ring is so special
  - Explain why Maria is afraid to tell her mom she lost the ring
- Application:
  - What would have happened had Maria not remember about the ring?
  - Illustrate the main event in the story
- Analysis:
  - How do we know Marias' mom is not angry with her when she tells her the truth?
  - Outline the main events in the story
- Synthesis:
  - What is another way that Maria could have looked for the ring without eating the tamales?
  - Create a different ending to the story
- Evaluation
  - Do you think it is better to tell the truth or to cover up the problem?
  - Relate this story to an event that happened in your own life

4.3 *Beyond*

Como puede observarse, a medida que se encuentran localizadas en los niveles superiores de la Taxonomía, las preguntas van adquiriendo mayor dificultad, por lo que sus respuestas requieren también, necesariamente, un mayor dominio del idioma por parte de los alumnos. El trabajo cooperativo se hace aquí, por tanto, imprescindible, ya que, a la ayuda mutua que pueden prestarse los componentes de cada grupo en la resolución de las preguntas se añade el andamiaje recibido por parte del profesor.

Una segunda observación en relación con las preguntas se refiere al hecho de que, a partir del nivel *Comprehension*, son varias las encaminadas a que los alumnos reflexionen sobre la sinceridad, lo que constituye el objetivo de la historia que deberán escribir durante el *Beyond*, el tercer componente del modelo. De hecho, la última pregunta del nivel *Evaluation* explica en qué consistirá esta tarea con claridad. Aquí es necesario considerar que el paso de las destrezas orales a las escritas no sucede de forma inmediata, sino que, por el contrario, requiere que el profesor provea las directrices necesarias; es decir, que facilite el andamiaje que permita a los alumnos completar el trabajo de manera satisfactoria.

En el caso de "*Too Many Tamales*" el andamiaje es de cuatro tipos: (1) el título, que explica la tarea a realizar, (2) una definición de la palabra clave que aparece en él, para que los alumnos entiendan su significado, (3) una descripción detallada de los pasos a seguir, y (4) una rúbrica con la información necesaria para cumplir las expectativas del profesor.

ACTAS XLIII (AEPE). Francisco RAMOS. Estrategias para el trabajo con textos en l...
Centro Virtual Cervantes

Andamiaje para el *Beyond*

"My Story"

Describe your own story of when you had to tell the truth

Describe means to write a story that the reader can easily see in their head. When you are describing you must explain how it looks or happened, include how, who, where and why.

Directions:

To describe your story use the two pages attached and follow these instructions:

1. Think about a time when you had to tell the truth.
2. Fill in the chart on the next page.
3. Use the chart to help you write your story
4. On the second page write your story on the lines shown.
5. You will write 2 paragraphs with 4 sentences in each paragraph
6. Remember to tell about where you were, who was there, what happened and why you had to tell the truth.
7. When you are finished writing your story, draw a picture

"My Story" Rubric

Category	4	3	2	1	0	Point
Organization The story is assembled in an organized manner. With the proper mechanics of writing	Your story is very well organized One idea or scene follows another in a logical sequence with clear transitions.	Your story is pretty well organized. One idea or scene may seem out of place Clear transitions are used	Your story is a little hard to follow. The transitions are sometimes not clear	Ideas and scenes seem to be randomly arranged.	Ideas and scenes are not in order There isn't a flow to the essay	
Focus on the Assigned Topic The story stays on task	The entire story is related to the assigned topic and allows the reader to understand much more about the topic.	Most of the story is related to the assigned topic. The story wanders off at one point, but the reader can still learn something about the topic.	Some of the story is related to the assigned topic, but a reader does not learn much about the topic.	Minimal attempt to stay on task	No attempt has been made to relate the story to the assigned topic	
Spelling and Punctuation Words in story are spelled accurately and punctuation marks are placed I n correct location	There are no spelling or punctuation errors in the final draft. Character and place names that the author invented are spelled consistently throughout.	There are 1-2 spelling or punctuation errors in the final draft	There are 3-4 spelling and punctuation errors in the final draft	There are 5-6 spelling and punctuation errors in the final draft.	The final draft has more than 7 spelling and punctuation errors.	
Title An appropriate name is given to the story	Title is creative, sparks interest and is related to the story and topic.	Title is related to the story and topic.	Title is present, but barely appears to be related to the story and topic.	Title is present, but does not appear to be related to the story and topic.	No title.	
Teacher Comments:						

ACTAS XLIII (AEPE). Francisco RAMOS. Estrategias para el trabajo con textos en l...
Centro Virtual Cervantes

5. Conclusión

El presente artículo describe un modelo secuenciado de trabajo con textos en segundos idiomas que incorpora los principios básicos de la teoría sociocultural, para la que el lenguaje y la interacción son componentes cruciales del desarrollo humano (por lo que el trabajo en grupos cooperativos tiene un papel trascendental en su implantación), y de la psicología cognitiva, para la que la comprensión de los procesos de pensamiento es parte fundamental del aprendizaje.

El modelo se divide en tres secciones, cada una de las cuales especifica los contenidos, lenguaje y estrategias que deben dar dirección, consistencia y continuidad, respectivamente, a las lecciones. La consecuencia más importante de la implantación del modelo en clase es el cambio crucial que debe experimentar la figura del profesor, que tiene que pasar de ser transmisor único de conocimientos a guía y orientador del aprendizaje de sus alumnos, a los que debe proveer el andamiaje que necesitan para trabajar independientemente, una vez adquiridas las destrezas que les garanticen la obtención de unos buenos resultados lingüísticos y académicos.

6. Bibliografía

Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Lalas, J.S. (2007). Adaptation pedagogy: What, why, and how? *California Council on Teacher Education 18*(3), 15-19.

Rodgers, A., & Rodgers, E.M. (2004). *Scaffolding literacy instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Soto, G. (1996). *Too many tamales*. New York: The Penguin Group.

Tharp, R.G., & Gallimore, R.G. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.

Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vocke, K.S. (2007). *Where do I go from here? Meeting the unique educational needs of migrant students*. Portsmount, NH: Heinemann.

Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English Language Learners: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9*(2), 159-180.

ACTAS XLIII (AEPE). Francisco RAMOS. Estrategias para el trabajo con textos en l...
Centro Virtual Cervantes