

Transformaciones. De la lectura comprensiva al desarrollo de la creatividad: una experiencia áulica

Marianela Betina Estévez

marianela.b.estevez@gmail.com

Una de las actividades ineludibles en la clase de inglés (o de cualquier otra lengua) como lengua segunda y extranjera es la lectura de textos en la lengua meta. En general, se trata de relatos cortos adecuados (dependiendo de la proficiencia del estudiante, con frecuencia adaptados) para el nivel de desarrollo de la interlengua de los alumnos. Pero la adecuación lingüística es solo el primer escollo a superar. ¿Qué texto será atractivo para los alumnos? Y, aún más importante, ¿por qué necesitan leerlo?

Entre las respuestas obvias se puede incluir que la lectura favorece el aprendizaje de vocabulario y estructuras, a la vez que incentiva el reconocimiento de la diversidad y fortalece la competencia sociocultural. Pero estas respuestas son más válidas para el docente que para los estudiantes. No se pretende dudar de la necesidad de brindar a nuestros alumnos tantas oportunidades como sea posible de exposición a artefactos culturales de la lengua meta, pero tal vez sea útil cambiar el foco en la pregunta, y pasar del “por qué” al “para qué”: ¿Para qué necesitan ellos leer el relato? ¿qué deben hacer una vez completada la lectura?

Utilizando elementos de teoría literaria y lo que se conoce como “la taxonomía de Bloom”, este trabajo se propone analizar diferentes tipos de actividades de transferencia de medio, de género y de punto de vista realizadas a partir del cuento “Eleven” de Sandra Cisneros.

Leo, luego existo

“Uno no es quien es por lo que escribe, sino por lo que ha leído (...). Creo que la frase “lectura obligatoria” es un contrasentido, la lectura no debe ser obligatoria. ¿Debemos hablar de placer obligatorio? ¿Por qué? El placer no es obligatorio, el placer es algo buscado. ¿Felicidad obligatoria? La felicidad también la buscamos.”(1)

J. L. Borges

En una entrevista en la cual daba su opinión acerca de cómo ser un mejor profesor de literatura, Borges afirma que la lectura es parte constitutiva de nuestra personalidad y, como tal, cumple un papel fundamental en nuestro desarrollo. Pero a la vez que nos

forma en tanto que seres humanos, la lectura debe ser una de las formas de la felicidad y, por lo tanto, no debe ser una obligación.

¿Cómo lograr, entonces, que nuestros alumnos accedan a un texto literario y encuentren en él, si no la felicidad, al menos una emoción opuesta al tedio que suelen manifestar a la hora de leer?

Entre las actividades que realizan los estudiantes de lenguas extranjeras, ya sea de inglés o de cualquier otra, se encuentra la lectura de textos en la lengua meta. Algunos de estos textos pertenecen al género expositivo, informativo, o incluso argumentativo. Pero muchos de ellos se consideran pertenecientes al género literario.

Si contamos con alumnos borgeanos, ávidos de lecturas que alimenten su espíritu, probablemente no tendremos problemas para motivarlos a leer y a producir sus propios textos. Sin embargo, aunque siempre encontremos alguno que se corresponda con esa descripción, esa no suele ser la regla en la mayoría de las clases con adolescentes. Además de cierto desinterés por la tarea de leer, suelen traer al aula un sentimiento de ajenidad para con la escritura. En general, se relacionan con ella desde el lugar del alumno que cumple con un deber escolar y no se consideran a sí mismos escritores (aunque escriban) ni tienen mucha confianza en sus cualidades creativas o imaginativas. Parte de nuestra tarea será también, entonces, incentivar su creatividad y alimentar la seguridad en sus propias capacidades.

¿Qué elegimos cuando elegimos un texto literario?

A la hora de elegir los textos literarios con los que trabajar, el primer escollo a superar es el nivel de dificultad de la lengua. Durante el proceso de adquisición de una segunda lengua, cuando el lenguaje del individuo ya se ha desarrollado a la par de su lengua materna, tiene lugar un proceso cognitivo en el cual, por medio de adecuaciones y sucesivos aprendizajes, cada quien va desarrollando la gramática de la lengua meta. A esta gramática “en construcción” se la conoce como *interlengua*. Por lo tanto, la primera pregunta que cabe hacerse es, ¿en qué punto del desarrollo de la interlengua se encuentran nuestros alumnos?

Esta adecuación lingüística es la primera clave para realizar una lectura comprensiva, dado que, si el texto presenta retos escasos o nulos para la comprensión (por ejemplo, ausencia de ítems nuevos de vocabulario o de estructuras sintácticas de diferente

complejidad), la lectura puede tornarse monótona y poco interesante. Por otro lado, si el nivel de dificultad de lengua es demasiado alto, la lectura se volverá extenuante y se dificultará su comprensión, lo cual llevará a un resultado frustrante.

En los niveles iniciales, se suele elegir textos adaptados en los que el original se ha abreviado y la lengua ha sido simplificada según un criterio predeterminado de correspondencia con el nivel de los estudiantes. En los niveles más altos (superiores al intermedio), se pueden seleccionar textos originales, sin adaptar, cuya dificultad puede variar según las competencias de los alumnos.

El nivel de complejidad léxico-gramatical es, entonces, la primera variable a considerar. Pero de ninguna manera se trata de la única. Una vez establecido cuál es el nivel de complejidad adecuado, nos queda una pregunta más difícil de responder: ¿Qué texto será atractivo para nuestros alumnos no borgeanos, solo en contadas ocasiones deseosos de hallar lecturas enriquecedoras? ¿Preferirán un texto de ciencia ficción? ¿Romántico? ¿De misterio?

Esta pregunta, lamentablemente, no tiene una respuesta unívoca puesto que, como en tantos otros aspectos de la tarea docente, y especialmente en cuanto a gustos y motivación se trata, no existen las recetas infalibles. En mi propia y si bien no tan larga experiencia, he encontrado que mis estudiantes se mostraron más motivados y entusiastas cuando el material propuesto era de mi agrado. Probablemente, el propio goce en realizar una tarea influya en la manera en que presentamos los contenidos y en el interés que podamos transmitir. Por el contrario, cuando de manera bienintencionada traté de seleccionar materiales que pensé les interesarían “a los adolescentes”, la respuesta fue menos que positiva. Si bien la adolescencia es una etapa definida por psicólogos y demás especialistas, “el adolescente” prototípico no existe y, como tal, tampoco los “textos que les gustan a los adolescentes”. Al buscar qué me conmovía a mí en tanto que ser humano, me fue menos difícil encontrar historias con las que mis alumnos también pudieran sentirse identificados.

En la experiencia áulica compartida en el presente trabajo, se realizaron actividades tomando como punto de partida en cuenta “*Eleven*” de la autora chicana Sandra Cisneros, que forma parte de *WomanHollering Creek and other stories*. Este relato, narrado en primera persona, cuenta la historia de una niña llamada Rachel, que en el día que cumple once años sufre una situación de maltrato por parte de su maestra. La historia comienza de esta manera:

“What they don’t understand about birthdays and what they never tell you is that when you’re eleven, you’re also ten, and nine, and eight, and seven, and six, and five, and four, and three, and two, and one. And when you wake up on your eleventh birthday you expect to feel eleven, but you don’t. You open your eyes and everything’s just like yesterday, only it’s today. And you don’t feel eleven at all. You feel like you’re still ten. And you are—underneath the year that makes you eleven. (...)

Only today I wish I didn’t have only eleven years rattling inside me like pennies in a tin Band-Aid box. Today I wish I was one hundred and two instead of eleven because if I was one hundred and two I’d have known what to say when Mrs. Price put the red sweater on my desk.”(2)

El maltrato que sufre la protagonista no es físico ni, podría decirse, verbal. Desde el punto de vista de un espectador ajeno a las emociones de la niña, se trate probablemente de una anécdota sin mayor valor: la maestra pregunta de quién es un viejo suéter rojo encontrado en el aula, y una de sus compañeras afirma que le pertenece a Rachel. Ante la negativa de la niña, la maestra insiste en que es suyo y debe, primero, guardarlo, y luego, ponérselo. Rachel, que se siente en ese momento impotente ante la imposibilidad de rehusarse frente a la figura de autoridad, no puede más que romper en llanto. Al final de la narración, otra compañera recuerda haber olvidado ese suéter en la escuela días antes. Pero el cumpleaños número once de Rachel se verá arruinado por este evento, como es evidente por el final:

“I’m eleven today. I’m eleven, ten, nine, eight, seven, six, five, four, three, two, and one, but I wish I was one hundred and two. I wish I was anything but eleven, because I want today to be far away already, far away like a runaway balloon, like a tiny o in the sky, so tiny-tiny you have to close your eyes to see it.”(3)

Del “¿por qué?” al “¿para qué?”

A la hora de proponer la lectura de un texto literario, es bueno volver a recordar la distancia que nos separa del lector descrito por Borges. Aunque personalmente podamos considerar a la lectura como una de las formas de la felicidad, válida en sí misma como motivo, cuando les pedimos a nuestros alumnos que lean un texto, debe ser con un propósito pedagógico. ¿Por qué deben leerlo? Como docentes, siempre listos para responder preguntas, tenemos un abanico de respuestas a este interrogante. Entre las más habituales se puede incluir que la lectura favorece la adquisición de

vocabulario y estructuras nuevas, a la vez que incentiva el reconocimiento de la diversidad y fortalece la competencia sociocultural. Pero estas respuestas son más válidas para nosotros, los docentes, que para nuestros alumnos. Su porqué es simple: porque es una imposición.

Más allá del fin pedagógico que indudablemente tendrán las actividades que propongamos en el aula, en el caso de la lectura debe haber una consigna que seguir más allá de la lectura *per se*. Para nuestros alumnos, saber por qué nosotros elegimos un texto en particular no es tan importante como qué deben hacer ellos con ese texto. Esto es, olvidémonos del porqué, y pasemos al “para qué”: ¿Para qué necesitan nuestros alumnos leer el relato? ¿qué deben hacer una vez completada la lectura?

Bloom, Costa y los procesos cognitivos

A mediados del siglo XX, el estadounidense Benjamin Bloom elaboró tres taxonomías a fin de sistematizar los objetivos de la enseñanza. De esas tres (para los dominios afectivo, cognitivo y psicomotor), la que se puede utilizar para evaluar la experiencia realizada es la que jerarquiza los procesos cognitivos, que establece seis niveles de conocimiento en los cuales el alcance de un nivel presupone haber adquirido antes las habilidades de los niveles anteriores.

En orden ascendente, los niveles son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Para cada nivel, existen determinadas tareas. Dado que la complejidad de las tareas aumenta progresivamente, se debe comenzar por las tareas del nivel correspondiente al conocimiento, para luego ascender progresivamente. La capacidad de poder evaluar no se dará, según este autor, sino hasta haber transitado los niveles anteriores en el orden correspondiente.

Cabe mencionar que autores más recientes (algunos de ellos, antiguos discípulos de Bloom) han revisado la taxonomía y efectuado algunos cambios: además de reemplazar los sustantivos por verbos, focalizando así el carácter activo de los procesos cognitivos, han asociado la capacidad de síntesis con la creación, e invertido los dos últimos niveles en el orden superior. Esta innovación resulta particularmente útil para la actividad analizada, puesto que el objetivo final es que los alumnos puedan utilizar la lengua meta (en este caso, inglés) como vehículo para el desarrollo de su propia creatividad y en combinación con diferentes medios.

Ambas versiones de la taxonomía pueden verse en el siguiente esquema:

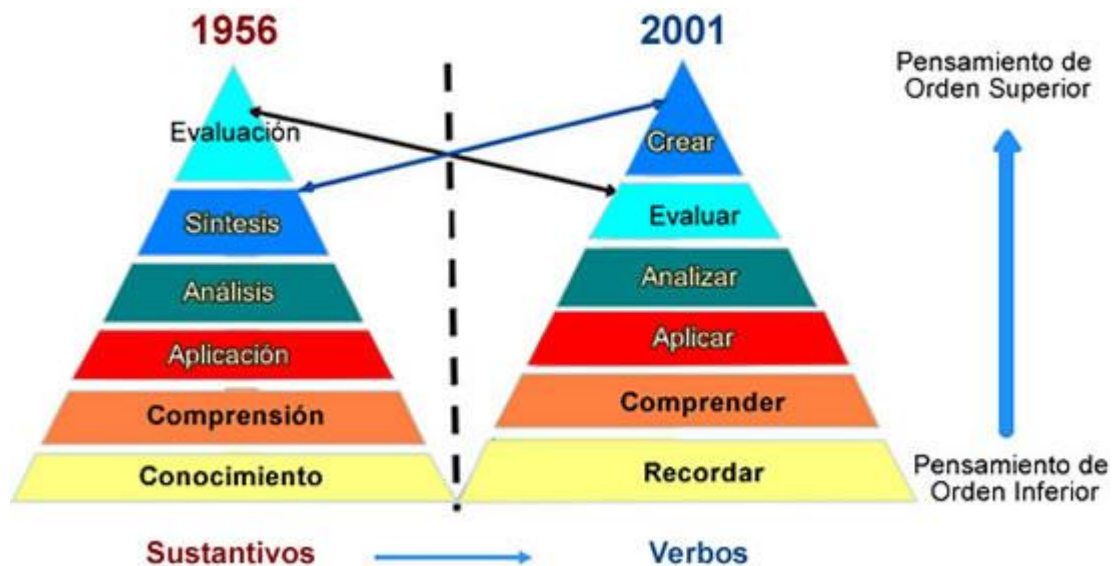


Gráfico 1: Versiones de la taxonomía de Bloom. (4)

Siguiendo la misma lógica de Bloom, aunque con ciertas diferencias, encontramos el esquema de los tres niveles de pensamiento crítico de Arthur Costa, otro autor estadounidense que estudió los procesos de aprendizaje en la segunda mitad del siglo XX. Costa condensó los seis niveles de la taxonomía cognitiva de Bloom en tres, respetando la jerarquía establecida y utilizando la metáfora de una casa en la que el primer nivel se corresponde con las tareas relativas a la adquisición de información (búsqueda de datos, identificación, definición, etc.); el segundo nivel, con el análisis (comparación, contraste, realización de inferencias, etc.); y el tercero, con la aplicación (evaluación, predicción, valoración, etc.). El resultado es un esquema algo simplificado, útil como herramienta para trabajar con niños y adolescentes más jóvenes.

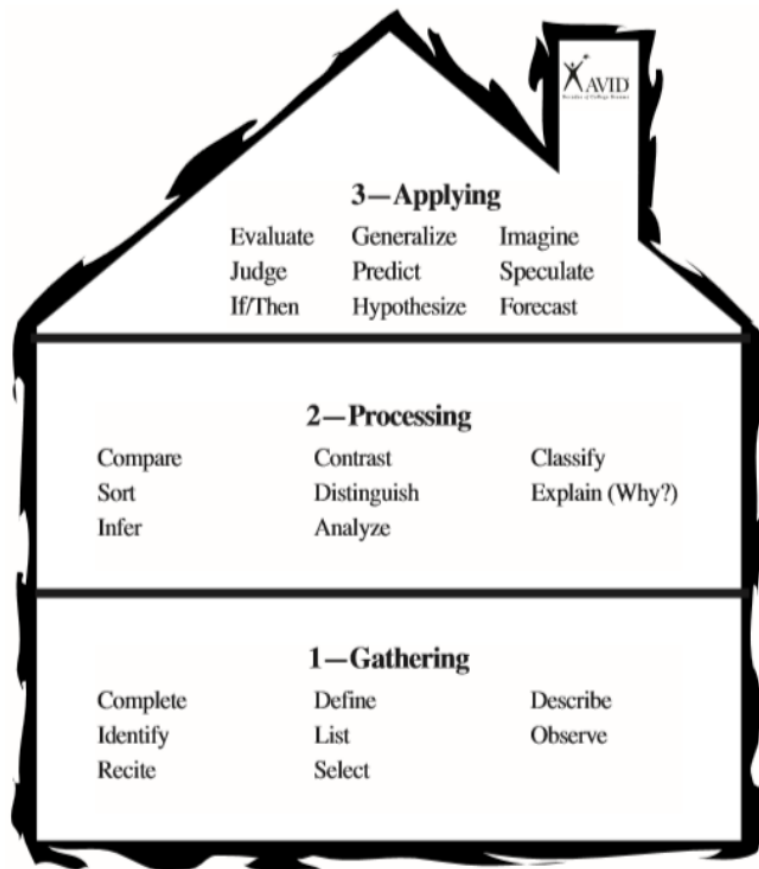


Gráfico 2: *Three-storeyhouse*, o niveles de pensamiento crítico, de Arthur Costa. (5)

Todos los esquemas presentados se basan en el mismo postulado: si nuestro objetivo es que nuestros alumnos puedan evaluar un texto, o manipularlo de manera creativa como en los ejemplos a continuación, será necesario proponer con anterioridad tareas cuya dificultad cognitiva sea inferior y vaya aumentando de forma progresiva.

En el aula

Ya hemos establecido que la tarea de leer debe ir al principio acompañada de una consigna cuya dificultad debe ser del orden de la identificación o búsqueda de información presente en el texto. Antes de leer el cuento, se pidió a los alumnos que trataran de adivinar a qué hacía referencia el título (*“Eleven”*). Al no contar con un mayor contexto, las respuestas fueron dispares. A continuación, se les indicó leer el cuento a fin de comprobar si alguna de sus respuestas había sido correcta. La lectura del relato, recibido por mail, fue realizada por los alumnos en forma individual, en sus

casas. La clase siguiente, se realizó una discusión informal acerca de cuán acertadas habían sido sus predicciones. Luego, se les dio una serie de preguntas, las primeras de las cuales apuntaban a la comprensión, y las siguientes al análisis.

La clase siguiente, los estudiantes comenzaron por comparar sus respuestas en parejas o grupos de tres, mientras la docente monitoreaba las discusiones. Seguidamente, realizaron una puesta en común, en la cual, además de compartir el resultado de sus intercambios, compartieron sus propias experiencias (recuerdos de cumpleaños de la niñez, su opinión acerca de la madurez, experiencias buenas y no tan buenas vividas en clase). Esto se hizo con el fin de lograr la identificación con el narrador.

Cabe hacer una salvedad a la hora de compartir los trabajos realizados por los alumnos. El cuento fue trabajado en dos años diferentes, con grupos de Jóvenes 6 de la Escuela de Lenguas, cuyas edades oscilaban entre los 14 y los 17 años.

El primer año, la actividad de cierre fue realizada en clase, utilizando la sala de informática. En esa oportunidad, se les pidió realizar un “meme” que sintetizara el contenido de la historia. Para realizar la actividad, se utilizó la página memegenerator.net. Estas producciones fueron luego subidas al blog del área de Jóvenes de la Escuela.



Gráfico 3: “Memes” realizados por alumnos de Jóvenes 6, 2016.

El segundo grupo realizó las mismas actividades concernientes a los primeros niveles, pero recibió una consigna diferente a la hora de la creación: podían elegir entre dibujar una historieta que contara la historia, o reescribir la historia desde el punto de vista del viejo suéter. Cada quien pudo elegir la opción con la que se sintiera más cómodo (la

mayoría eligió la escritura). A continuación, se reproducen los fragmentos iniciales de algunas de las producciones escritas y una historieta, todos realizados por estudiantes.

A sweaty story

I was there, lying on the floor without moving. Someone must have dropped me, but I didn't realize because I was sleeping. I woke up when Mrs. Price took me and asked "whose is this?" while I was shown to all her class. Everybody answered that I wasn't theirs, so she said "it has to belong to someone". In that moment, a girl pointed to another and said "I think it belongs to Rachel".

I'd been flying for a couple of minutes and finally landed on Rachel's desk. She seemed to have something to say, but when she attempted to, nothing came out of her mouth.

I'm only a sweater, an old and dirty red sweater. Nobody likes me, but I don't know what they consider beautiful and what is ugly for them. I'm unlucky, so unlucky, and I'm tired, so tired, and that's the reason why I want to tell you this story, because I can't live with all this sadness that hurts me so every day. And you might be amazed that a sweater like me is telling you a story, but that's the difference between sweaters and jackets, we can speak and they can't.

The bell rings and the class starts. Everybody is entering in the classroom, even the teacher who looks as bad as a sweater in summer... oh my goodness, can you imagine it? I think that she's had a rough morn... oh, she's looking at me! Yes, finally somebody will take me to my owner! The day has come, everybody, let's go celebrate it!

I was sitting in the coatroom, like I've been doing for a month, and that's not bad at all. The coatroom is a warm place, there you can sleep very well and get some rest, because I'm afraid you haven't noticed, but a sweater's life is exhausting. You must get up very early in the morning (by that time it's already very cold), then you have breakfast, which is one of the most dangerous moments of the day -together with lunch-, that's when they can send you to the washing machine (ugh, so scary); after that you must go to school, and here we come, guess what: IT'S FULL OF RISKS! Such as being dropped on the floor or kicked by those disrespectful children.

Hi everybody! I'm the sweater, and I lived in the coatroom of a school for a month. I'm going to tell how I came out of there and how my life is nowadays.

One day, Mrs. Price, the teacher, took me out of the coatroom. I had a lot of dust and bad smell... When the students arrived at school, she held me up to the class and asked who I belonged to, something that I didn't remember.

Gráfico 4: Diferentes comienzos de las producciones escritas realizadas por los alumnos.

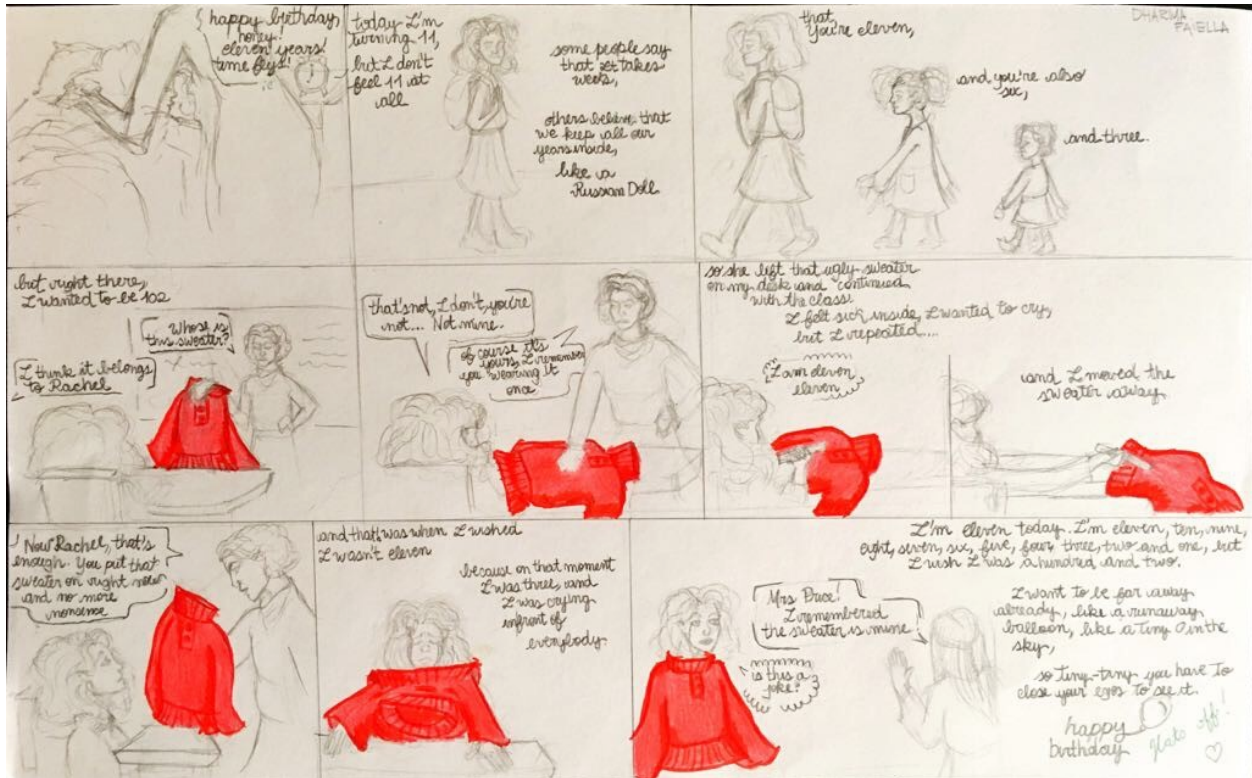


Gráfico 5: Historieta realizada por una alumna.

Conclusiones

El plazo de entrega fue de una semana. Los trabajos fueron corregidos y evaluados por la docente, y luego compartidos con el resto de los compañeros. Tanto los comentarios de sus pares como los de la docente fueron positivos ya que, más allá de los errores esperables en cuanto a gramática, las producciones demostraban una comprensión profunda de la historia y una gran creatividad. Además de felicitar a sus compañeros, la mayoría de los alumnos manifestaron sentirse a gusto con sus propias producciones. ¿Qué mejor conclusión que esa?

Notas

- (1) Borges, J. L. Borges para millones. Recuperado de <http://reddebibliotecas.org.co/diario/%E2%80%99Cla-lectura-no-debe-ser-obligatoria%E2%80%9D-borges-y-c%C3%B3mo-ser-mejores-profesores-de-literatura>
- (2) Cisneros, S. (1992). *Woman Hollering Creek and other stories*.
- (3) Cisneros, S. (1992) *op. cit.*
- (4) López García, Juan Carlos (2014). La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones. [Figura]. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- (5) Babcock, Adam (2013). *Three-story House (Costa's Levels of Questioning)*. [Figura]. Recuperado de <http://blog.adambabcock.com/wp-content/uploads/2013/03/Costa-House-Levels-of-Questions.pdf>

Bibliografía y Webgrafía

Arthur Costa's Levels s.f. Recuperado de <https://www.sps186.org/downloads/basic/274780/Costa%20and%20Blooms.pdf>
Último acceso: 19/04/2018.

Babcock, Adam (2013). *Three-Story House (Costa's Levels of Questioning)*. Recuperado de <http://blog.adambabcock.com/wp-content/uploads/2013/03/Costa-House-Levels-of-Questions.pdf>
Último acceso: 19/04/2018.

Eisner, Elliot W. (2000). *Benjamin Bloom*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/blooms.pdf>
Último acceso: 19/04/2018.

Equipo Editorial Red de Bibliotecas (22/01/2013). "La literatura no debe ser obligatoria": Borges y cómo ser mejores profesores de literatura. Recuperado de <http://reddebibliotecas.org.co/diario/%E2%80%99Cla-lectura-no-debe-ser-obligatoria%E2%80%9D-borges-y-c%C3%B3mo-ser-mejores-profesores-de-literatura>
Último acceso: 19/04/2018.

López García, Juan Carlos (2013). Eduteka: La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
Último acceso: 19/04/2018.

Taxonomía de Bloom s.f. Recuperado de [http://www.icomoscr.org/m/investigacion/\[METODOS\]ObjetivosTaxonomiaBloom.pdf](http://www.icomoscr.org/m/investigacion/[METODOS]ObjetivosTaxonomiaBloom.pdf)
Último acceso: 19/04/2018.