



EL ACERCAMIENTO A LA LECTURA DESDE LUGARES DE EXCLUSIÓN EN COLOMBIA: FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Juan de Dios Villanueva-Roa*
jvillanueva@ugr.es
Universidad de Granada (España)
[orcid.org/ 0000-0002-4574-0497](https://orcid.org/0000-0002-4574-0497)

Andrea Felipe-Morales**
andreafelepe@gmail.com
Universidad de Málaga (España)
orcid.org/0000-0002-1191-1585

Recibido: 16/05/2019

Aprobado: 18/08/2019

RESUMEN

En este estudio se proponen modos de actuación en el aula para lograr la integración de niños hablantes de otras lenguas, diferentes a la utilizada en la escuela. Además, esta propuesta trata diferentes aspectos relacionados con la formación del profesorado en los métodos y los materiales a emplear. Estas consideraciones parten de la realidad del alumnado para tener en cuenta la realidad lingüística y cultural de Colombia y contemplan el aula como un espacio de integración cultural, económica y social. Se trata, asimismo, la importancia del hogar y las bibliotecas escolares para el aprendizaje de la lengua y las destrezas lectoras. Esta disertación presta especial atención a áreas clave, como la motivación y la consolidación de hábitos de lectura.

Palabras clave: lectura; enseñanza primaria; enseñanza y formación; exclusión social.

THE APPROACH TO READING FROM PLACES OF EXCLUSION IN COLOMBIA: TRAINING OF THE TEACHER

ABSTRACT

This study ways of acting in the classroom are proposed to achieve the integration of children who speak other languages, different from the one used in school. In addition, this proposed deals with a number of aspects related to teacher training in relation to the teaching approaches and materials to be employed. These considerations stem from the reality of the students in order to take into account the linguistic and cultural reality of from Colombia and view the classroom as a space of cultural, economic and social integration. Additionally, the impact of the home and school libraries on language learning and reading skills is examined. This dissertation pays special attention to key areas, such as motivation and the consolidation of reading habits.

Key words: reading; primary education; teaching and training; social exclusion.

* **Juan de Dios Villanueva-Roa.** Universidad de Granada. Maestro de Educación Primaria; Licenciado en Filología Hispánica; Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura; miembro del Grupo de Investigación ÉTIMO HUM-508; Profesor Contratado Doctor acreditado a Profesor Titular en la Universidad de Granada (España). **Universidad de adscripción:** Universidad de Granada (España).

** **Andrea Felipe-Morales.** Universidad de Málaga. Licenciada en Filología Hispánica. Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Investigadora colaboradora en el Grupo de Investigación DILINGUA HUM-253. **Universidad de adscripción:** Universidad de Málaga (España).

Introducción

Exclusión educativa

Ser extranjero en la propia tierra es una experiencia tremendamente dura que todo ciudadano habría de evitar y que ninguna sociedad debería propiciar ni permitir que se produjera. La población indígena puede sentirse de esta forma en el momento en el que decide –o alguien lo hace en su lugar– salir de su territorio de vida habitual e integrarse en la sociedad de su país, o cuando es alcanzado ese territorio por la cultura dominante. O bien, cuando se restablecen unas condiciones de habitabilidad que por motivos diversos han impedido durante un periodo determinado de tiempo una integración de toda la población en similares circunstancias. Es entonces, cuando se tiende a esta aparente unificación, cuando la labor educativa debe acentuarse de manera especial.

Nos encontramos con niños cuya lengua no es la dominante en Colombia, una lengua que se circunscribe solo a un hábitat que va a cambiar de manera rápida. Estas personas mantienen una lengua ancestral que lleva aparejada una cultura que es el reflejo de una civilización de muchos años, cientos o incluso miles, y que puede ser absorbida por el empoderamiento de la lengua dominante. El indígena se encuentra entonces con que su situación puede ser vista como un problema para la sociedad, cuando en realidad la cultura que trae consigo enriquece la cultura o suma de culturas de la sociedad receptora, si se le proporcionan las herramientas lingüísticas y culturales para que su integración sea rápida y efectiva.

Para la UNESCO (2012, p.3), la exclusión educativa no significa solamente “niños no escolarizados”, sino que reviste muchas formas y manifestaciones, y supone para una persona estar privada de las perspectivas vitales necesarias para aprender y del reconocimiento del aprendizaje realizado, estar excluida del ingreso y de la participación regular y continua en una escuela o un programa educativo y de las experiencias interesantes de aprendizaje, y estar imposibilitada para contribuir con el aprendizaje realizado al desarrollo de la comunidad y la sociedad.

No se trata tan solo de enseñar una lengua, es algo mucho más importante, se trata de una inmersión social, pero con la precaución de que dicha inmersión no haga desaparecer lo autóctono. Tarea compleja, pues precisa de una primordial voluntad política, que ha de verse traducida en presupuestos acordes para llevar adelante esta labor, y de una concienciación del resto de la sociedad. Como pone de manifiesto Ocampo (2015, 2017), es en el diseño de políticas educativas donde recae una mayor responsabilidad, puesto que “bajo el modelo de la inclusión, *escasamente construido*, se visibilizan nuevas formas de homogenización, marginación y algunas contradicciones en la gestión de las instituciones y de las prácticas de enseñanza” (2015, p. 24).

Integración y cultura

Cuando el alumnado nos llega a las aulas desde lugares de exclusión, territorios como selvas o montañas, en las que han vivido apartados de la mayoría de la sociedad del país, con unas limitaciones educativas y de materiales considerables, y con unas relaciones hacia el resto del mundo casi inexistentes, la situación se torna bastante más compleja.

Es el alumnado el que padece el problema de exclusión causado por su desconocimiento de la lengua dominante; son los niños quienes sufren las consecuencias de una existencia que hasta ese momento ellos no han elegido. Estos niños no son un problema, son las víctimas de un problema. Por tanto, se hace imprescindible facilitarles las herramientas de integración más eficaces. La igualdad entre sus compañeros, la capacidad de acceder a los bienes culturales, el acceso a las redes sociales, la alfabetización –tanto de lectura y escritura cuanto la digital–, el aprendizaje del funcionamiento de la sociedad en la que han de insertarse como miembros de pleno derecho... son algunos de los retos que la comunidad ha de plantearse y resolver, y la educación y el dominio de la lengua social de la comunidad son la base para lograrlo.

Y todo ello sin dejar de tener en cuenta a la familia, que a la postre es el baluarte de estos niños, por lo que se precisa una acción paralela y coordinada con el sistema educativo entre la familia y la sociedad, y los niños, la familia y la sociedad. Estas acciones deben partir desde equipos multidisciplinares –en los que haya presencia de psicólogos, pedagogos, educadores sociales, etc.–, pues no se puede dejar esta responsabilidad tan solo en manos de los maestros, ya que la exclusión produce reacciones emocionales complejas que dificultan la adaptación del alumnado y su rendimiento académico, y que requieren del respaldo de profesionales para hacerlas frente.

La lengua como elemento integrador

Es esencial considerar que ninguna cultura debe ser contemplada como más importante que otra. Bien al contrario, las culturas vienen a enriquecerse entre sí, lo que dará lugar a individuos mejor preparados y a la vez fortalecerá al conjunto social que las sostiene. En lo referente a la enseñanza de una lengua, hemos de señalar que recoge la historia de la sociedad que la habla, sus costumbres, su cultura... y en aquellas sociedades en las que cohabitan varias lenguas, cada una de ellas recoge, sin duda, diversos aspectos de una cultura común, pero también de las culturas autóctonas de la zona de cada una de dichas lenguas. Por tanto, en su conjunto se aproximan más a la realidad del pueblo o de los pueblos que las hablan y las vienen hablando a lo largo de su historia. Desestimar unas con respecto a otras –o sencillamente intentar anularlas– es un grave error, pues es posible que el único sostén cultural del territorio quede recogido en esa lengua y en las costumbres que refleja. Desechar la cultura por la imposición

histórica de una lengua sobre las otras, máxime aun cuando esa lengua dominante es llegada desde otros lugares, es el primer paso para renunciar a la riqueza más noble de un pueblo: su historia. En esta línea, Barnach-Calbó (1997, p. 14) señala que “más que por el tamaño del grupo lingüístico, las lenguas minoritarias se definen por los derechos sociales, o sea, por su falta o desigual equiparación a las mayoritarias, si bien, desde el prisma lingüístico, son susceptibles de abarcar toda la gama de situaciones posibles”.

Cuando se precisa enseñar una lengua que unifique al conjunto de la población, como puede ser el caso de la lengua española en los países hispanohablantes, con el fin de aunar las enseñanzas académicas en los centros educativos, la variedad de lengua que hay que enseñar es la del país en concreto; y así, en Colombia será la variedad colombiana; en Venezuela, la variedad venezolana, etc., pues es la que el estudiante va a conocer y practicar desde el primer momento, de ahí la importancia que tiene el hecho de la elaboración de los materiales de enseñanza por parte de los docentes o expertos.

El problema puede surgir si se utilizan materiales “exportados”, alejados de la realidad vital del aprendiz, ya que además de ser menos motivadores, precisarán de continuas traducciones a la realidad que vive el alumno. Sin embargo, hemos de considerar que estos niños pueden tener, y de hecho tendrán, un uso de otras variedades lingüísticas, como pueden ser la andina, u otras más locales, como la paisa o la costeña, en Colombia, por ejemplo. En estos casos, tendremos que fijar como objetivo, desde el mantenimiento cultural que estas variedades arrastran, el enfoque hacia una única variedad, con el fin de unificar la comunicación, desde el aprendizaje y uso de la lengua común –la colombiana, por ejemplo– respetada en el mundo hispanohablante, manteniendo sin embargo la importancia de las variedades autóctonas de los alumnos, entendiendo esto casi como un privilegio, que lo es, en el uso de la lengua, pues las variedades vienen a enriquecer la lengua, a dimensionarla, siempre que el sujeto hablante tenga el dominio de la variedad común.

Tal y como acabamos de apuntar, las variedades lingüísticas enriquecen la cultura de la que la lengua es testimonio y guardiana, a la par que continuadora para el futuro. Y los hablantes deben saber esto, que con el uso de la lengua están transmitiendo unas raíces culturales de las que son portadores y usuarios, y que tienen la obligación de transmitirlos a las siguientes generaciones. Pero a la vez, la lengua es instrumento de vida y de comunicación, por lo que debe cumplir su objetivo entre los diferentes pueblos que la usan. De ahí que la variedad dominante por el uso debe estar al alcance de todos, pues de lo contrario nos encontraríamos con marginados lingüísticos, que es el caso que nos ocupa con los niños que hoy por hoy solo tienen acceso a su variedad dialectal o a una lengua de uso en un ámbito muy limitado.

La lengua española tiene algunos aspectos lingüísticos que pueden hacerla realmente complicada para quienes intentan aprenderla. Lógicamente, las dificultades que encuentra cada persona son diferentes, la primera está en relación directa con su lengua nativa, ya que cuanto más se aleje esta de la familia lingüística a la que pertenece

el español, más obstáculos puede encontrar. La segunda es la posibilidad que tenga de practicar el español, sobre todo los niños, más allá del ámbito escolar, las relaciones con hispanohablantes fuera del colegio, su uso en la casa..., y esto dependerá en gran medida con la lectura que haga el niño en esta lengua, pues si se limita a leer solo en las aulas, sin poner en práctica las ventajas de la lectura fuera de ella, los avances serán mínimos, puesto que aprenderá a hablar, pero posiblemente estaremos ante casos de analfabetismo funcional en su futuro.

Barnach-Calbó (1997, p. 15) señala que:

el hecho del plurilingüismo-pluriculturalismo surge en los Estados nacionales modernos a través de procesos de colonización-descolonización, como es el caso de los países de América Latina... algunos países han concedido grados diversos de autonomía política a determinadas regiones (España, Alemania) o han reconocido la utilización de lenguas autóctonas para fines globales o específicos. Este es el caso, en mayor o menor medida, de los países latinoamericanos... Las lenguas autóctonas sufren todavía grandes limitaciones...

En el caso de estos niños que deben integrarse dentro de la sociedad de su propio país, la pluriculturalidad ya está implícita en la propia sociedad, aunque parte de esas culturas estén tapadas por las dominantes.

Según Barnach-Calbó (1997, p. 19) “El camino emprendido para satisfacer las exigencias planteadas a la nueva educación indígena pasa invariablemente, en los países de la región, por la vía de lo que en su acepción más simple y esquemática –la utilización de dos lenguas como medio de instrucción– se denomina educación bilingüe”. Hay una presencia cada vez mayor de alumnado heterogéneo, étnica y culturalmente hablando, por la llegada de personas que han estado exiliadas dentro de las propias fronteras colombianas por diversas razones que no son objeto de este estudio. Hemos de plantear la enseñanza y aprendizaje de la lengua en un contexto inmediato, que responda a las necesidades que se están produciendo, a las demandas existentes, abordando la enseñanza desde presupuestos interculturales, evitando discriminaciones por raza y cultura, buscando la integración y la aportación que estas personas han de hacer en los niveles educativos, a través del entendimiento y la convivencia, a través del conocimiento, del intercambio y del respeto, y de la superación de obstáculos que nada tienen que ver con los ámbitos formativos de los niños, aunque inciden en ellos de forma notable.

PROPUESTAS

Llegada del alumnado al centro

Uno de los principales problemas con los que nos podemos encontrar con estos niños es que al llegar a sus casas sus familias con frecuencia hablan solamente en su lengua de origen, o en un español muy limitado. Esto suele traer aparejado que existan en su hogar pocos libros en español –en muchos casos solo los libros de texto del niño–, lo que reduce notablemente su acceso a la lectura. En cuanto a la escolarización del alumnado de estas características, podemos encontrarnos con dos casuísticas: aulas y centros con alumnos que están en su mayoría en las mismas condiciones de conocimientos; o bien, aulas en las que existe una normalización y a las que acuden alumnos con bajo o nulo nivel de español.

En este segundo caso, debemos seguir una serie de procedimientos. En primer lugar, debemos determinar el nivel educativo del alumnado de Educación obligatoria que desconoce o tiene serias dificultades con el español. Es preciso establecer la correspondiente comunicación con la familia, si ello es posible, para lo que será conveniente diseñar una estrategia que nos permita facilitar dicha comunicación. Tras una primera entrevista con los padres para explicarles los procedimientos que vamos a seguir, hemos de enviarles en español la información relativa a sus hijos y a las normas básicas, materiales requeridos y actividades que van a realizarse en clase o en el centro, con letra clara y no manuscrita, destacando los puntos principales, y evitando siglas y abreviaturas. Tenemos que tener en cuenta que, por cuestiones de confidencialidad, no es aconsejable que otros alumnos actúen como traductores.

Para identificar los conocimientos del alumno –buscando determinar su nivel de competencia curricular– debemos obtener información, a través de la familia, sobre su historial académico, si es que lo tiene. A partir de este, evaluaremos su nivel curricular en cada una de las materias. En el caso de que el alumno desconozca la lengua castellana, realizaremos la evaluación a través de las matemáticas. Una vez determinado su nivel, adscribiremos al alumno a un grupo. No es aconsejable incluirlo en los grupos donde se encuentren alumnos en sus mismas condiciones, salvo que todos estén en igual situación, en cuyo caso la dinámica escolar será diferente. Además, cuando organicemos los apoyos fuera del aula, estos alumnos no deben salir junto con alumnos de necesidades educativas especiales. La razón es clara: no son alumnos con necesidades educativas especiales, simplemente no dominan nuestra lengua, lo que dista mucho de lo anterior. Por esta razón la actuación pedagógica ha de centrarse en la lengua, no en otros elementos que los alumnos tienen superados o están en parecidas condiciones a sus compañeros para alcanzarlos. Es el elemento lingüístico el diferenciador y sobre el que hemos de trabajar.

Modo de actuación en el aula

Quien llega al colegio habiendo estado ya escolarizado pero sin conocer el español, aún con todos los aprendizajes que trae consigo, se encuentra con un problema

de comunicación que es superior conforme subimos en el nivel del curso en el que se escolariza. Es así porque la comunicación informal que se ha de producir con los otros, alumnos y profesorado, encuentra más barreras de tipo personal que cuando la edad es menor. Cuanto más joven es el alumno más fácil tiene la comunicación con sus iguales, puesto que su mundo común inmediato es mayor, y los intereses al ser más concretos también son más coincidentes. Al madurar, el universo de la persona se acrecienta, su capacidad de aprender lenguas disminuye con relación a los primeros 7 u 8 años de vida, y su capacidad de interrelacionarse con los demás de manera espontánea también es menor, incluida la naturalidad con la que desde sí mismo accede al profesorado, por lo que las dificultades de comunicación, aunque se posean más recursos, aumentan. Es preciso plantear acciones progresivas que faciliten la comunicación, encaminadas al aprendizaje de la lengua, pero también a la incorporación del alumno a la clase como uno más, en la dinámica del grupo.

La comunicación con el alumno la estableceremos utilizando todas las herramientas de que dispongamos, tanto de forma oral como escrita. De forma oral, hablaremos despacio, vocalizando bien, con frases cortas y significativas, utilizando un lenguaje sencillo, entonando correctamente y con las onomatopeyas necesarias, apoyándonos en dibujos, fotografías, pictogramas, e incluso Internet. En el caso de que sea preciso, acudiremos a mediadores que permitan establecer la comunicación con el alumno. Evitaremos por todos los medios que el alumno no reciba comunicación y pueda sentirse aislado en el aula e intentaremos que permanezca con el resto de sus compañeros el mayor tiempo posible desde el primer momento. Si la comunicación la establecemos de forma escrita, tendremos en cuenta los mismos parámetros señalados con anterioridad al referirnos a la comunicación con los padres en cuanto a sencillez en las expresiones, legibilidad, etc.

En cuanto a las lecturas, les facilitaremos libros que contengan muchas imágenes para que les sirvan de apoyo en su comprensión, y siempre con temas que a ellos les puedan resultar interesantes, no cayendo en el error de ofrecerles libros destinados a niños de menor edad, sino libros de su edad, pero con elementos de comunicación más sencillos.

En el aula, el alumno se ubicará cerca de la mesa del profesor, siendo conveniente que junto a él se siente un compañero que esté dispuesto a ayudarlo, puesto que los materiales curriculares habrán de ser los mismos que los de sus compañeros. El profesorado tendrá en cuenta la presencia de este alumnado a la hora de explicar, hablando despacio, vocalizando y entonando lo mejor posible, repitiendo cuantas veces lo considere oportuno, incluso dirigiéndose a este alumnado buscando la comprensión de los mensajes mediante pausas y gestos, por ejemplo.

Además de la comprensión, hemos de buscar la expresión oral de nuestros alumnos. Para ello, proporcionaremos previamente un vocabulario básico sobre los temas a tratar, que les permita seguir nuestras explicaciones, estableciendo las

equivalencias oportunas con los conocimientos que ya traen de su anterior escolarización, de tal manera que no tengan la sensación de estar comenzando de nuevo, desde cero, puesto que no es así. Las preguntas permitirán que al principio respondan con monosílabos: se comprende más de lo que se es capaz de decir, la comprensión oral suele ser superior a la expresión oral, y les daremos modelos que les faciliten la construcción de sus propios mensajes. Escucharemos, asimismo, sus respuestas y las repetiremos correctamente en español con el fin de que avancen desde su propio conocimiento, completando aquellos mensajes que no sean concluidos, aunque en la respuesta vaya implícita la totalidad de su contenido, poniendo atención en el nivel que posee el alumno, ya que si lo elevamos demasiado es posible que no capte lo que pretendemos, es decir, aplicaremos el modelo de andamiaje constructivista.

Los materiales deben apoyarse en las necesidades que los alumnos tendrán, aunque tal vez ellos –sobre todo los más pequeños– aún no sean conscientes de aquellas. Por tanto, deberían partir de su realidad inmediata, e ir comunicando esta realidad con la otra realidad existente en el país, y que está ahí como un espacio de integración cultural, económica y social. Es preciso utilizar para esto las tecnologías de la comunicación y de la información. Los materiales tendrán la significatividad precisa para el alumnado, de tal forma que lo atrape en el aprendizaje, percibiéndolo como útil desde el primer momento. A la par que enseñan el idioma, deben ser utilizados para la enseñanza de contenidos, de tal modo que estaremos resolviendo dos situaciones pedagógicas al unísono en una aplicación didáctica, y todo desde una motivación que suponga una implicación personal del alumnado. Para esto es imprescindible un profesorado bien formado en metodología, pero también en psicología para lograr la motivación.

A la hora de evaluar al alumno, es preciso considerar las dificultades con el idioma, lo que no significa carencia de conocimientos en las materias, sino desconocimiento de los mecanismos de comunicación. Por ello, adaptaremos los instrumentos de evaluación para este alumnado, con el fin de no discriminarlos por cuestión de lengua. Poco a poco, irán dominando el español y estos instrumentos podrán acercarse a los del resto de la clase.

Aprendizaje de la lectura

El aprendizaje de la lectura en los niños seguirá parámetros similares al aprendizaje de la lengua oral, puesto que ya están capacitados para ello, siempre que estén alfabetizados en la otra lengua. En caso contrario, el proceso será diferente, puesto que habremos de comenzar por una enseñanza de la lectura y de la escritura partiendo desde cero, con ejercicios de preescritura y prelectura, para pasar posteriormente a las grafías y sus sonidos con el fin de alfabetizar a estos alumnos que previamente no saben leer ni escribir en su propia lengua. En el caso de alumnos ya alfabetizados en la lengua que hablan, propondremos textos que recojan los temas que ya están aprendiendo a

identificar mediante el lenguaje hablado, con libros muy bien ilustrados, que faciliten la tarea de comprensión de las palabras y textos, siempre breves. Haremos que lean en voz alta hasta que veamos que van comprendiendo la lectura, y explicaremos los significados precisos. Los temas serán de su interés, cercanos, sin utilizar al principio palabras con significados abstractos, y en el caso de necesitarlo, traduciremos los vocablos a su lengua materna. Es muy importante que desde el principio ellos manejen los libros de lectura, incluso que los lleven a casa, pues eso, si bien no nos garantiza que lean, al menos sí se les ofrece esa opción. Haremos un inciso aquí para destacar la importancia de las bibliotecas escolares en su funcionamiento en el préstamo de libros, y la de los maestros y maestras a la hora de incidir especialmente en que los nuevos aprendices del idioma accedan a estos libros y los lleven a casa. Sin embargo, una vez allí, el problema es el que hemos señalado anteriormente, los padres puede que sean analfabetos, o que apenas dominen el español, por lo que la motivación del niño puede ser escasa.

Es primordial que los niños expliquen sus lecturas, que nos digan, aunque sea con dificultad lo que piensan de lo leído, si les gusta y por qué. Es una forma de que se esfuercen en el lenguaje. Y siempre gratificaremos sus respuestas, aunque los hayamos tenido que ayudar, con alabanzas sobre sus progresos. Pensemos que estamos construyendo un lector, con el que tendremos más facilidad si ya lo es en su lengua madre, porque el hábito de la lectura ya lo tendrá adquirido. En el caso contrario, nuestro trabajo será mayor, pero los niños, si somos capaces de acercarlos a la literatura que les interesa, son fácilmente captables en este objetivo, siempre que seamos perseverantes, y con ellos más aún, porque es probable que el único espacio en el que sean motivados para la lectura sea la escuela y la biblioteca escolar.

La biblioteca escolar es un espacio que debemos aprovechar en esta tarea, pues en ella el niño podrá escoger y sumergirse en el mundo de las letras, no importando que coja y suelte los libros con frecuencia, pues ellos estarán buscando aquellos textos e imágenes que más atraigan su atención, por lo que solo deben aprender el funcionamiento de dicha biblioteca con el fin de que lo sigan desde el primer momento si es posible. Nuestro objetivo final es que el niño lea, el instrumento de lectura es la lengua, por tanto, si mejoramos ese instrumento tendremos mucho camino ganado, los temas, el lenguaje empleado en el libro y su presentación son fundamentales. Por tanto, será muy importante que nosotros conozcamos los libros que mejor puedan facilitar esta labor, por lo que entre las capacidades del docente está la de dominar una selección de libros que estén al alcance de nuestros alumnos.

Es esencial que los libros estén al nivel del lector para asegurar la comprensión. Ya se ha demostrado que si el lector comprende y disfruta la lectura, va a estar motivado a seguir leyendo (Liburd & Rodrigo, 2012), lo que a su vez promoverá un hábito de lectura que puede ayudar a los aprendices a convertirse en lectores independientes, meta a la que todo aprendiz debe aspirar. Pero, de igual forma, para que

ocurra esto, es necesario contar con una biblioteca bien equipada y variada, con libros de interés para el lector y con diferentes niveles de lectura. Investigaciones previas han demostrado que la biblioteca es fundamental para cualquier programa que utilice la lectura extensiva en su currículo (Rodrigo, Greenberg & Segal, 2014). Hemos de considerar de cara a nuestros alumnos dos tipos de lectura, la intensiva y la extensiva.

La profesora Rodrigo (2017) las define de la siguiente forma:

La lectura intensiva se realiza con textos cortos, pues requiere una lectura analítica y detallada en la que, por lo general, se espera el uso del diccionario. Su fin es practicar lengua y centrarse en la forma (léxico, estructuras, etc.). Un ejemplo de esta modalidad es la que hacen típicamente los estudiantes con las lecturas que hay en los manuales de español. Por otro lado, la lectura extensiva tiene como objetivo disfrutar, informarse, aprender. Simula lo que un nativo hace cuando lee una novela en su lengua materna: lee por contenido, placer o información. La lectura extensiva en las clases de español como lengua extranjera se practica leyendo novelas, para lo cual se le pide al lector que se centre en la historia y que lea para disfrutar y comprenderla. No se requiere el uso del diccionario durante el proceso de lectura y el fin último es el placer y el disfrute. (pp. 149-150)

La investigación en el campo de segundas lenguas ha mostrado que la lectura es uno de los medios más eficaces para desarrollar competencia en una lengua extranjera (Day, Bamford, Renandya, Jacobs & Yu, 1998; Krashen, en Rodrigo y Villanueva, 2014), pero entre las modalidades de lectura es la extensiva la que ha dado resultados excelentes, tanto a nivel lingüístico como afectivo, tanto en primera como segunda lengua. Sin embargo, para que la lectura extensiva sea un medio eficaz de adquisición es necesario que se cumplan una serie de requisitos: hay que leer abundantemente, centrarse en el contenido, leer por placer y comprender lo que se lee. Además, entre todo esto, la motivación también juega un papel esencial.

Nuestra experiencia en la enseñanza de la lectura nos lleva a afirmar que las lecturas que nacen de las propias experiencias vitales de los alumnos son mucho más motivadoras para ellos. Esto lo hemos podido comprobar¹ con la enseñanza de adultos en el proceso de alfabetización, y lo hemos hecho también en el proceso de construcción del aprendizaje de la lectura en niños. Con las segundas lenguas podemos hacer igual, esto es, construir historias, cuentos, hechos que les hayan sucedido a los alumnos, o

¹ Desde el año 1984 hemos trabajado en la enseñanza de la lectura y de la escritura con alumnado de primer curso de Educación Primaria, donde los niños aprenden a leer y a escribir. Así mismo, hemos trabajado con alumnos adultos, en las campañas de alfabetización llevadas a cabo en Andalucía, España, desde 1986 hasta 1995, y posteriormente desde 2006 a 2007. Además, hemos sido responsables del seguimiento y evaluación de la educación de personas adultas en Andalucía, con seguimiento de alrededor de 2.000 maestros y alrededor de 100.000 alumnos. Estas actuaciones nos permiten tener un conocimiento preciso de los procesos de alfabetización, tanto de niños como de adultos, en el uso de diversas metodologías, destacando para estos últimos la de la Palabra generadora.

bien que a ellos se les ocurran, escribirlos con un lenguaje próximo a ellos, aumentando la dificultad conforme vayan mejorando su nivel, y de esta forma los alumnos no solo aprenden a hablar una segunda lengua, también aprenden a leerla y a escribirla, porque se encuentran a ellos mismos en lo que leen, son sus historias, lo que los motiva para adentrarse en dos mundos: el de la segunda lengua y el de la lectura. Esta forma de enseñar nos permite aplicarla entre aprendices de cualquier nivel de adquisición de lenguas, puesto que solo se trata de adecuar el nivel de los contenidos y de la lengua empleada. A la vez, viene a paliar las importantes carencias que suele haber en los centros educativos de material de lectura para este alumnado.

Actuación social y formación del docente

El papel del docente es fundamental en todo el proceso, si bien no puede ni debe recaer sobre él la totalidad de la responsabilidad del mismo. El maestro debe sentirse apoyado por la institución educativa, además de respaldado por unas condiciones en cuanto a espacios, materiales y presupuestos que le permitan desarrollar su labor con unas garantías mínimas de éxito. Como hemos señalado anteriormente, debe existir un equipo multidisciplinar, en el que además de los docentes, habrá psicólogo, educador social, sanitarios, orientadores y un responsable político que respalde las actuaciones. Por otro lado, será preciso diseñar una formación de los docentes, pues entre sus tareas, deberán proceder a:

- 1 Realizar un estudio de la situación del alumno en cuanto al nivel académico, nivel lingüístico, relaciones sociales, inclusión de la familia en la sociedad, etc. Este estudio debe contemplar la situación económica, de vivienda, la integración social, entre otros factores.
- 2 Diseñar de un plan de actuación pedagógica en función de su situación, en el que debe participar el equipo multidisciplinar, si existe. De lo contrario, el docente deberá planificar –en función de sus posibilidades– el establecimiento de las rutinas académicas, facilitar los recursos básicos (libros, cuadernos, herramientas informáticas que los demás tengan...), y elaborar un plan de acercamiento y asesoramiento a las familias global para el conjunto de ellas.
- 3 Diseñar un seguimiento específico de cada alumno, de su evolución lingüística, tanto oral como de lectura y de escritura, así como de su integración social.
- 4 Diseñar un plan de tutorización específico, que debe atender a aspectos académicos, emocionales y de educación intercultural, esta última más dirigida a los propios tutores, con el fin de que conozcan la relevancia del reconocimiento positivo que ha de darse a la diferencia cultural de sus discentes.
- 5 Temporalizar los elementos de evaluación del proceso.
- 6 Planificar, si es necesario, un plan de formación del profesorado en lo referente a aspectos lingüísticos del alumno (acercamiento a la lengua nativa), y de tutorías, así como en metodología constructivista, que permita construir el nuevo aprendizaje a partir de las experiencias previas de los sujetos.

Y todo esto desde una perspectiva de equipo que afronte esta responsabilidad social, derivada desde el gobierno correspondiente que, a la postre es quien ha de poner los medios en manos de los profesionales para llevar a término esta tarea, imprescindible para el presente y el futuro de la sociedad.

Los docentes no son agentes todoterreno que vengan a paliar las endemias de un país, máxime si se considera que en muchas ocasiones solo actúan con su conocimiento, su palabra y muy pocos recursos a su disposición. Sin embargo son quienes están en primera línea trabajando con, entre otras, estas situaciones de integración que pueden desestructurar a la sociedad, una sociedad que ha de ser inclusiva, que ha de facilitar los instrumentos de inclusión a la totalidad de sus miembros, sobre todo a aquellos que no los tienen, y darles la oportunidad de que formen parte de ella con igualdad en el ejercicio de sus derechos, con conocimiento de los mismos y con la misma posibilidad que el resto para ejercer la libertad social y personal. Para ello, el docente ha de tener las herramientas y los recursos a su alcance, el respaldo social, el respeto de la comunidad, y los conocimientos precisos, que los proporcionará el equipo del que forma parte.

Yáñez (1988) indica que existe un conjunto de factores, entre los cuales la comprobación, por un lado, de las dificultades para los niños indígenas de seguir los estudios en las escuelas regulares, y, por otro, la importancia de las lenguas nativas como transmisoras de conocimientos y valores propios, han contribuido a la mejora y aceleración del proceso de integración. Esta integración, a través de la lengua, de la población indígena, y de la cultura que esta población conlleva, es fundamental para lograr alcanzar una sociedad más justa y más fuerte. La herramienta básica de quien es intermediario en este proceso es su propia formación. Por ello, el conocimiento de la lengua y de la cultura del alumno, el dominio de las técnicas de acercamiento y tutorización, el dominio metodológico para abordar con éxito la enseñanza, la integración del equipo docente multidisciplinar, y un respaldo gubernamental son factores imprescindibles de cara a lograr alcanzar el objetivo, que no puede ser otro que facilitar al alumno las habilidades y conocimientos, las competencias precisas para integrarse en la sociedad y moverse en ella con la misma libertad e igualdad que el resto de sus miembros, con una visibilidad positiva y con los mismos derechos y deberes que el resto de la ciudadanía. El paso hacia la lectura y la escritura es el primero.

Referencias

- Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 13, 13-33. Recuperado de: <file:///C:/Users/Juan/Downloads/rie13a01.pdf>

-
- Day, R. R., Bamford, J., Renandya, W. A., Jacobs, G. M., y Yu, V. W. S. (1998). Extensive reading in the second language classroom. *REL C Journal*, 29(2), 187-191.
- Liburd, T. y Rodrigo, V. (2012). The Affective Benefits of Extensive Reading in the Spanish Curriculum: A 5-Week Case Study. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 7 (2), 16-20.
- Ocampo, A. (2015). Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica. En A. Ocampo (coord.). *Lectura para todos: El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (pp. 13-49). Málaga: AECL/CELEI. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5068146>
- Ocampo, A. (2017). Democracia lectora y educación inclusiva: ¿cómo entender los desafíos de la animación y del fomento a la lectura? En E. Jiménez Pérez (coord.). *Educación lectora* (pp. 27-40). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, V. (2017). Fomento de la lectura en estudiantes del español como lengua extranjera. En E. Jiménez Pérez (coord.). *Educación lectora* (pp. 141-147). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, V., Greenberg, D. y Segal, D. (2014). Changes in reading habits by low literate adults through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 73-91. Recuperado de: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2014/articles/rodrigo.pdf>
- Rodrigo, V. y Villanueva, J. (2014). Entrevista a Stephen Krashen. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2, 88-94. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4462/446243920009.pdf>
- UNESCO (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>
- Villanueva, J. (2005). *Alfabetismo y Neolectores. El aprendizaje de la lecto-escritura a partir de la experiencia vital del alumnado*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Yáñez Cossío, C. (1988). Estado del arte de la educación indígena en el área andina, en *La Educación, Revista interamericana de desarrollo educativo*, n° 102, I-II.
-