

Literacidad crítica y literatura culturalmente relevante: una combinación que empodera a los aprendices de inglés

Alma Dolores Rodríguez*
Traducido por: José Manuel Ocampo**



Resumen

Literacidad crítica y literatura culturalmente relevante: una combinación que empodera a los aprendices de inglés
Critical Literacy and Culturally Relevant Literature: A Combination that Empowers English Learners

Este artículo propone el uso de literatura culturalmente relevante para desarrollar la literacidad crítica como parte de la enseñanza de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Así mismo, explica el método de lectura creativa, un enfoque holístico de la formación en literacidad, desarrollado por Alma Flor Ada, para proporcionar a los aprendices de inglés una formación en literacidad crítica. Además, sugiere cómo usar literatura culturalmente relevante en la aplicación de dicho método de lectura.

Abstract

This paper proposes the use of culturally relevant literature in order to develop critical literacy as part of teaching English as a second or foreign language. It is also explained here a method of creative reading. This method is an all-encompassing approach to literacy which was developed by Alma Flor Ada to grant English learners access to a critical literacy. Finally, it is suggested how to use culturally relevant literature in the application of such a reading method.

Résumé

Cet article propose l'usage de littérature culturellement remarquable pour développer l'alphabétisation critique comme partie de l'enseignement de l'anglais comme deuxième langue ou langue étrangère. Également il explique la méthode de lecture créative, une approche holistique de la formation en alphabétisation, développée par Alma Flor Ada, pour fournir aux apprentis d'anglais une formation en alphabétisation critique. De plus, il suggère la manière d'utiliser la littérature culturellement importante dans l'application de cette méthode de lecture.

Palabras clave

Enseñanza del inglés, literacidad crítica, literatura culturalmente relevante, método de lectura creativa
Teaching of English, Critical Literacy, Culturally Relevant Literature, Method of Creative Reading.

* Doctora en Educación, profesora asistente de la Universidad de Texas, Brownsville.
E-mail: Alma.Rodriguez@utb.edu

** Docente asesor, Corporación Colombiana del Lenguaje Integral, Medellín.
E-mail: joey_ocampo@yahoo.com

El inglés se ha convertido en un idioma global. Más y más países están incorporando la enseñanza de inglés en sus currículos y la promueven desde una edad temprana. La "fiebre del inglés" se está esparciendo por todo el mundo (Krashen, 2003: 1).

La "fiebre del inglés" es evidente tanto en países de habla inglesa como en países no angloparlantes, donde se están estableciendo hablantes de otros idiomas. Freeman y Freeman (1998: 55-61) y Krashen (2000: 23-24, 2003: 6) señalan que la enseñanza de inglés en diferentes escenarios y contextos presenta retos distintos. Por un lado, enseñar inglés como segunda lengua (ISL), es decir, en un país donde éste sea el idioma oficial, implica la eminente necesidad de adquirirlo tan pronto como sea posible (Krashen, 2003: 6). Los estudiantes de inglés como segunda lengua pueden estar motivados para adquirir el inglés para encajar y ser aceptados por la sociedad (Krashen, 2000: 23-24). Por otro lado, enseñar inglés como lengua extranjera (ILE), es decir, en un país donde éste no es el idioma dominante, puede suponer retos de diferente naturaleza. Por ejemplo, podría ser difícil para los profesores acceder a una variedad de materiales de enseñanza actualizados; podrían tener dificultades para obtener capacitación en propuestas de enseñanza recientes, y los estudiantes podrían no estar motivados a aprender inglés si no ven la necesidad inmediata de adquirir el idioma (Freeman y Freeman, 1998: 55-61).

A pesar de las diferencias entre los contextos de enseñanza de inglés como segunda lengua (EISL) e inglés como una lengua extranjera (EILE), la enseñanza de inglés a hablantes de otros idiomas puede ser implementada bajo parámetros similares. Krashen (2003) expone el porqué de una propuesta de enseñanza de inglés basada en la investigación y fundamentada en ofrecer información comprensible, incluyendo "lectura recreativa" (p. 6). Freeman y Freeman (1998) añaden que los estudiantes adquieren una segunda lengua más fácilmente cuando las lecciones están centradas en ellos

y cuando encuentran "significado y propósito" en la enseñanza, que cuando ésta es irrelevante y distante (p. xii). Valorar y desarrollar las lenguas maternas de los estudiantes también contribuye de manera positiva a la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 2003: 4; Freeman y Freeman, 1998: 192-240). Los estudiantes deberían llegar a ser bilingües y capaces de desenvolverse de forma crítica y efectiva con la lectura y la escritura en dos lenguas. Cummins (2000) sostiene que, además de la biliteracidad, los estudiantes deberían desarrollar la "literacidad crítica" (p. 9). Si la "fiebre del inglés" se está esparciendo debido al creciente deseo de ampliar las oportunidades de los estudiantes en la vida, entonces la literacidad crítica puede ser un vehículo para desarrollar la conciencia de los estudiantes sobre el poder que poseen para transformar su realidad.

Este artículo discute la relevancia de la literacidad crítica y cómo se puede alcanzar la biliteracidad crítica. También se presenta la lectura creativa, método de enseñanza de lectura desarrollado por Alma Flor Ada (1987: 97-111) para promover la literacidad crítica. La última sección de este artículo propone una aplicación del método de lectura desarrollado por Ada, a través de libros en inglés culturalmente relevantes, para proporcionar, a los aprendices de inglés, una enseñanza centrada en el estudiante e información comprensible.

Literacidad crítica

La literacidad crítica surgió de la pedagogía crítica y sirve a un propósito similar (Nieto y Bode, 2008: 57). Uno de los defensores más conocidos de la pedagogía crítica, Paulo Freire, cree en despertar la conciencia de los estudiantes sobre las posibilidades que existen en el mundo para que, en vez de conformarse, puedan tomar acciones con el fin de transformar sus vidas (McLaren, 2007: 22-31). La literacidad crítica, como componente de la pedagogía crítica,

ca, se centra en el lenguaje (Nieto y Bode, 2008: 57), no sólo para decodificar las palabras escritas, sino para interpretar y analizar el mundo (Cummins, 2000). Shor define la literacidad crítica como “el uso del lenguaje que cuestiona la construcción social del individuo” (1999: 4).

La lectura es fundamental para el desarrollo de la literacidad crítica. Freire (1983) propone que la lectura involucra una constante interacción entre el texto y el contexto. Él afirma que la comprensión del mundo es un prerrequisito para la lectura y que ésta lleva a la interpretación del mundo. Es decir, para decodificar lo que hay en la página, los individuos tienen que tener una comprensión clara del contexto en el cual el texto está escrito y de las ideas presentadas. Esto, a su vez, permite al individuo actuar en el mundo, incorporando lo que leyó. Al describir los recuerdos de su propio proceso para llegar a manejar la lectura y la escritura de manera efectiva, Freire enfatiza en la importancia de lo familiar, de lo que constituía su mundo. Señala que le enseñaron a leer usando las palabras e ideas de su contexto cercano, de sus experiencias en la niñez. Puntualiza que haber aprendido a leer en el contexto de lo que le era familiar fue ventajoso; esto le permitió hacer la conexión entre la palabra impresa y el mundo.

Si se utilizara el mismo enfoque para enseñar lectura en lengua materna, en los programas de inglés como segunda lengua o lengua extranjera, los educadores podrían no sólo fomentar la literacidad crítica, sino también la biliteracidad crítica. La literacidad crítica es un medio para transformar vidas, así como muchos consideran que el aprender inglés sirve para el mismo propósito. La biliteracidad crítica podría, entonces, permitir a los estudiantes ser conscientes de las posibilidades que tienen en frente en sus mundos familiares, así como en el competitivo mundo de habla inglesa.

Literatura culturalmente relevante

El concepto de Freire de iniciar el proceso de literacidad usando contextos familiares para los aprendices puede ser aplicado también a la enseñanza de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Freeman, Freeman y Freeman (2003) y Freeman y Freeman (2004) señalan la importancia de incluir libros culturalmente relevantes entre los materiales usados para enseñar inglés. Los *libros culturalmente relevantes* son aquellos en los cuales los personajes se parecen a los aprendices, en origen étnico, género y edad. Los escenarios donde estas historias suceden son familiares para ellos y las experiencias allí narradas son similares a las suyas. En muchas ocasiones, estas historias tratan sobre temas contemporáneos. Sin embargo, un libro no puede ser culturalmente relevante para un estudiante en todos sus aspectos. Un libro puede ser relevante para algunos respecto a la edad de los personajes y el escenario, mientras el mismo puede serlo para otros con respecto al género de los personajes y las experiencias narradas en la historia.

Aunque muchos libros culturalmente relevantes están escritos en la lengua materna de los estudiantes, hay literatura escrita en inglés por autores que comparten la misma procedencia o las mismas experiencias de los estudiantes. Por esto, hay muchos libros en inglés que son relevantes para estudiantes de diversos orígenes culturales y étnicos. Los libros culturalmente relevantes escritos en la lengua materna de los estudiantes son importantes, ya que es altamente recomendado que cualquier programa de enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera esté apoyado por el desarrollo de la lengua materna y la cultura del estudiante (Cummins, 2000: 12; Freeman y Freeman, 1998: 192-240; Krashen, 2000: 22-23, 2003: 4, 2004: 6). Además, el uso de literatura culturalmente relevante escrita en inglés presenta dos beneficios para la enseñanza de inglés como segunda lengua o lengua extranjera: provee información comprensible y facilita la enseñanza centrada en el estudiante.

Información comprensible

Krashen (2004) explica la relevancia de la *información comprensible* en la adquisición de una segunda lengua, mediante su hipótesis de la comprensión, a la cual solía referirse como *hipótesis de la información*. Él afirma que los idiomas son sólo adquiridos cuando somos capaces de entender los mensajes. La adquisición es un proceso natural que se da a través de la exposición a la lengua en situaciones significativas. Un ambiente que permite a los aprendices dar sentido a lo que se dice en la segunda lengua fomenta la adquisición de ésta. Por tanto, los profesores del inglés como segunda lengua deberían esforzarse por hacer su instrucción en el idioma lo más comprensible que se pueda para sus estudiantes.

Krashen recomienda que la literatura usada en la enseñanza de inglés como lengua extranjera debe reflejar la cultura del "mundo de habla inglesa" (2004: 8), lo que en realidad es de gran importancia para establecer conexiones entre el idioma y sus usos. No obstante, tal literatura puede ser complementada con literatura culturalmente relevante. No toda la literatura usada en las clases de inglés debe ser culturalmente relevante para los estudiantes, pero al menos parte de ella debería serlo.

La literatura culturalmente relevante habla de gente, lugares y eventos familiares. Los aprendices de inglés pueden identificarse con tales características del texto, comprendiéndolo mejor. Así, la literatura culturalmente relevante proporciona información comprensible. Los aprendices de inglés comprenden mejor los textos escritos cuando se ayudan de su conocimiento previo y su familiaridad con los eventos presentados en el texto.

Enseñanza centrada en el estudiante

Freeman y Freeman (1998: 88-125) abogan por una *enseñanza centrada en el estudiante* en la enseñanza de inglés como segunda lengua o len-

gua extranjera. Ellos afirman que la enseñanza debería enfocarse en los intereses de los estudiantes y estar fundada en su conocimiento previo y experiencias. Cuando la enseñanza se centra en los estudiantes, ellos se interesan más en las lecciones, y su motivación a participar de manera activa en clase aumenta. Por esto, este tipo de enseñanza permite a los estudiantes desarrollar suficiencia en la lengua, al tiempo que participan de una enseñanza significativa que encuentran relevante para sus vidas. La enseñanza centrada en los estudiantes contribuye a mejorar su autoestima, ya que se exploran sus intereses y se sienten parte activa de las actividades de aprendizaje.

La literatura culturalmente relevante facilita la enseñanza centrada en el estudiante, promoviendo su compromiso en las lecciones. Cuando los aprendices de inglés se relacionan con los personajes y los eventos de una historia, su motivación para leer aumenta. Cuando las actividades que promueven el desarrollo del inglés están vinculadas con los eventos y los personajes de la literatura culturalmente relevante, los aprendices de inglés se motivan a participar de forma activa, porque su conocimiento previo y sus experiencias incrementan su autoestima y la confianza en sí mismos. Los estudiantes perciben la enseñanza de inglés como significativa y relevante para sus vidas; por eso, muestran más interés en las lecciones, se comprometen con su aprendizaje y se motivan a leer en inglés (Freeman, Freeman y Freeman, 2003; Freeman y Freeman, 2004).

Como ya ha sido mencionado antes, la lectura, según Freire (1983), requiere hacer conexiones entre el texto y el contexto. La literatura culturalmente relevante provee el contexto familiar que los aprendices de inglés necesitan para comprender el texto y llegar a desenvolverse de modo crítico y efectivo a través de la lectura y la escritura en inglés. Cummins (2000), partiendo de las ideas de Freire, sostiene que los aprendices de inglés no sólo deberían desarrollar literacidad, sino también literacidad crítica. Cummins propone *usar el*

método de lectura creativa para desarrollar literacidad crítica en los aprendices de lenguas.

El método de lectura creativa

Ada (1987) desarrolló un método de enseñanza de lectura basado en el trabajo de Freire: el *método de lectura creativa*, cuya propuesta busca ofrecer a los estudiantes de inglés una enseñanza de la lectura relevante para sus vidas. Este método es una propuesta holística para la enseñanza de la literacidad. Se basa en involucrar a los estudiantes en diálogos desarrollados a partir de la literatura y validar así sus experiencias y pensamientos. Los diálogos llevan a los estudiantes a analizar, de forma crítica, la literatura y sus propias realidades. Ellos exploran grandes oportunidades para cambiar su futuro.

El método está compuesto de cuatro fases. Ada explica cada fase por separado, así como lo hace este artículo, pero aclara que cuando los individuos leen, las fases pueden llevarse a cabo simultáneamente.

Durante la *fase descriptiva* se espera que los estudiantes entiendan la información presentada en el texto. Los profesores preguntan sobre los hechos expuestos o narrados por el autor. El diálogo se centra en la comprensión literal del texto, lo cual no es diferente a lo que comúnmente sucede en las clases de lectura (Ada, 1987).

Pero el método de lectura creativa va más allá de la comprensión literal del texto. En la *fase de interpretación personal*, los profesores hacen preguntas que permiten a los estudiantes reflexionar sobre sus propias experiencias y personalidades. Los estudiantes participan en diálogos para comparar las situaciones presentadas por el autor con las situaciones que les son familiares. Los aprendices de inglés interpretan el texto usando sus propias identidades como punto de referencia. La autoestima de los estudiantes aumenta, porque su vida y

sus experiencias se convierten en un componente importante del proceso de lectura (Ada, 1987).

Durante la *fase crítica*, los estudiantes evalúan la información presentada por el autor. Los profesores hacen preguntas que les permitan aceptar o rechazar las ideas contenidas en el texto. El diálogo requiere que los estudiantes piensen críticamente, con el fin de hacer juicios basados en su conocimiento y experiencias. Las preguntas hechas también promueven el desarrollo de posiciones alternas a las del autor (Ada, 1987).

Por último, en la fase creativa, los estudiantes “toman decisiones para mejorar y enriquecer sus vidas” (p. 105). Los profesores hacen preguntas y promueven discusiones en las cuales los estudiantes identifican aspectos de sus vidas que podrían transformar. La fase creativa genera oportunidades para que los estudiantes actúen en el contexto de sus propias realidades, de sus propios mundos; son estimulados a hacer buenas elecciones para dirigir su vida hacia donde sueñan (Ada, 1987).

Ada afirma que la calidad de los materiales de lectura usados con los aprendices de inglés es importante para una enseñanza de la lectura exitosa. Ella argumenta que “los materiales de lectura deben ser bien escritos, maravillosamente ilustrados y cautivadores” (p. 99). Muchos libros culturalmente relevantes tienen estas características; este tipo de literatura es bastante cautivadora. Los libros culturalmente relevantes para niños tienen ilustraciones hermosas, que muestran caras y lugares familiares que son descritos de manera elocuente en el texto.

Sugerencias de aplicación

Este aparte presenta ejemplos de literatura culturalmente relevante que puede ser usada para involucrar a los aprendices de inglés en el método de lectura creativa. Diferentes libros serán mencionados a medida que cada fase de

este método sea tratada, pero los aprendices de inglés deben participar en diálogos pertinentes a cada una de las cuatro fases del método con cada libro explorado.

Fase descriptiva

Los profesores de inglés deben buscar libros que sean relevantes para sus estudiantes. Por ejemplo, los profesores de estudiantes caribeños o de ascendencia caribeña pueden leer *A Doll for Navidades* (Santiago, 1996) con sus estudiantes. Este libro narra una historia de navidad en la niñez de la autora en Puerto Rico. Ella tenía siete años y nunca había tenido una muñeca. Esa navidad, ella les había pedido a los Tres Reyes Magos una muñeca, pero su hermanita la recibió en vez de ella. Esta emotiva historia transmite los sentimientos de una jovencita forzada a madurar por ser la hermana mayor. Las hermosas ilustraciones de Enrique Sánchez retratan la calidez del paisaje y de la gente del Caribe. La familiaridad con el escenario o las situaciones descritas les permitirán a los estudiantes involucrarse en el diálogo descriptivo. Algunas preguntas que los profesores podrían hacer son: ¿sobre qué es la historia? ¿Dónde pasa la historia? ¿Cómo se siente Esmeralda? ¿Por qué?

Los profesores de aprendices de inglés japoneses pueden recurrir a libros de Allen Say, como *Grandfather's Journey* (1993). En este libro, el autor e ilustrador comparte la historia de inmigración de su abuelo, de Japón a Estados Unidos. La exquisitez del material artístico le da vida a los personajes y lugares. Los niños inmigrantes que aprenden inglés como segunda lengua en un país nuevo pueden relacionarse con las experiencias narradas en la historia. Los profesores pueden promover el diálogo descriptivo, pidiendo a los estudiantes que determinen cuándo ocurrió la historia y que creen la cronología de los eventos más importantes en la vida del abuelo de Say.

Los aprendices de inglés que viven o han vivido en áreas desérticas pueden relacionarse con

el cuento de Pat Mora, *The Desert is my Mother / El desierto es mi madre* (1994). El lenguaje poético y las ilustraciones de Daniel Lechón muestran el desierto como un lugar mágico. Preguntas como: ¿cómo el desierto se burla del personaje principal? ¿Cómo la asusta? ¿Cómo la abriga o la cura?, les permitirán, a los aprendices de inglés, involucrarse en la fase descriptiva del método de lectura creativa.

Fase de interpretación personal

Los libros de Leyla Torres son de gran ayuda para aprendices de inglés colombianos. *Saturday Sancocho* (1995) cuenta la historia de María Lili, a quien le encanta comer el sancocho que su abuela hace todos los sábados. Pero un sábado en que sus abuelos no tienen dinero para los ingredientes, María Lili y su abuela salen al mercado en busca de los ingredientes y allí intercambian una docena de huevos por todos los ingredientes necesarios para preparar el delicioso sancocho. La fase de interpretación personal del método de lectura creativa puede facilitarse mediante preguntas como: ¿a quién le gusta comer sancocho? ¿Quién hace sancocho en su familia? ¿Alguna vez ustedes o alguien que ustedes conocen ha estado en la situación de no tener dinero para comprar algo que quieren o necesitan?

The Kite Festival (Torres, 2004) describe los eventos que sucedieron cuando una familia sale de viaje por carretera y llegan a San Vicente, Colombia. Allí había un festival de cometas y Fernando, el personaje principal, no tenía una cometa para participar. Las siguientes son algunas preguntas que pueden promover la discusión durante la fase de interpretación personal: ¿alguna vez has viajado por carretera? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con quién? ¿Alguna vez has hecho una cometa? ¿Has volado una? ¿Alguna vez has improvisado para crear algo en una forma no tradicional?

El libro *Snapshots from the Wedding* (Soto, 1997) puede ser culturalmente relevante para aprendices de inglés mejicanos o de origen méxico-

americano. La historia es narrada por Maya, la pajecita de la boda, y se lee como si ella estuviera pasando las hojas de un álbum de fotos de una boda, describiendo todo y a todos en las fotos. La gente, las tradiciones y la comida descritas en el libro e ilustradas por Stephanie García pueden ser familiares para muchos niños méjico-americanos. Las divertidas actividades en que Maya y los otros niños participan durante la boda, como “deslizarse por el corredor, sin zapatos” (p. 23) y “correr por las escaleras” (p.24), pueden ser familiares para niños de diversos orígenes culturales. Los profesores pueden promover el diálogo de interpretación personal preguntando a los estudiantes si alguna vez han estado en una boda. Los estudiantes pueden comparar y contrastar las bodas a las que han asistido, con la que la historia presenta.

Fase crítica

El método de lectura creativa lleva a los niños desde la comprensión literal del texto, pasando por el establecimiento de conexiones con el mismo, hasta involucrarlos en el análisis crítico de las situaciones presentadas.

El libro *Benjamin and the Word / Benjamín y la palabra* (Olivas, 2005) presenta la lucha por la que tiene que pasar el hijo de un padre méjico-americano y de una madre ruso-americana el día en que un buen amigo le dice una mala palabra. El padre de Benjamín le ayuda a analizar el problema. Al reflexionar sobre la situación, Benjamín reconoce que James probablemente lo hirió para “sentirse mejor, como si él fuera el ganador” (p. 21). Su padre le explica que, en ocasiones, la gente usa malas palabras para tratar de herir a quienes son diferentes a ellos. Benjamín decide que aún quiere ser amigo de James y busca una forma de resolver el problema. Los aprendices de inglés pueden involucrarse en un análisis crítico de este libro, determinando si ésta es una situación común en sus escuelas. Los profesores pueden preguntar qué grupos de niños son malos con otros y por qué. Los estudiantes pueden parti-

cipar en diálogos sobre quiénes son considerados diferentes, qué los hace diferentes y si es apropiado tratar mal a las personas que son diferentes.

The Rainbow Tulip (Mora, 1999) cuenta la historia de Estelita, como se la llama en casa, o Stella, en la escuela, quien se pone un colorido disfraz de tulipán para el desfile de mayo de la escuela. Todas las chicas de la clase usaban disfraces de tulipán, pero el suyo era diferente: el de ella era el único tulipán de colores. El disfraz de colores de Estelita es sólo una representación de su lucha interna con el hecho de que su madre, a quien ama muchísimo, es diferente a las madres de las otras niñas. La elocuente narrativa de Mora transmite efectivamente los sentimientos y las emociones de Estelita (la madre de la autora). Las delicadas ilustraciones de Elizabeth Sayles adornan esta conmovedora historia de aceptación y el “agridulce” sentimiento de ser diferente (p. 27). Éstas son algunas preguntas que pueden promover el análisis crítico de esta historia por parte de los aprendices de inglés: ¿algunas veces los niños desean que sus padres sean diferentes? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Los niños deberían avergonzarse de sus familias? ¿Los niños deberían estar orgullosos de sus padres? ¿Por qué? ¿Puede alguien, como Estelita, amar y respetar a sus padres y su herencia y aún querer que ellos sean diferentes?

Pedrito's Day (Garay, 1997) narra un día en la vida de Pedrito, un niño que trabaja lustrando zapatos. Su padre se fue al norte en busca de empleo. Mientras Pedrito estaba trabajando en el mercado, como todos los días, su tía le dio dinero para que buscara cambio. En el camino, los otros niños lo invitaron a jugar fútbol. Él no pudo resistir la tentación y aceptó. “Todos ellos sabían que debían estar trabajando” (p. 16), pero se dejaron llevar. Cuando terminaron de jugar, Pedrito se dio cuenta de que había perdido el dinero de su tía. Pensó en varias excusas para darle, pero decidió pagar el dinero. Pedrito le pagó a su tía con el dinero que había estado ahorrando para comprar una

bicicleta. Cuando la familia recibe dinero de su padre, la madre de Pedrito decide que es hora de comprarle a Pedrito una bicicleta. El autor e ilustrador, Luis Garay, de origen nicaragüense, narra magníficamente esta historia. Su narrativa e ilustraciones permiten, al lector, entender la realidad de la pobreza, la madurez y el tomar buenas decisiones. Durante la fase crítica, los profesores pueden centrar la atención de los estudiantes en el hecho de que Pedrito debía ir al mercado a trabajar todos los días. Los profesores pueden hacer las siguientes preguntas: ¿ustedes creen que Pedrito estudiaba? ¿Todos los niños deberían estudiar? ¿Por qué? ¿Qué causó el problema de Pedrito? ¿Qué debió haber hecho Pedrito de forma diferente? Pedrito había estado trabajando duro y guardando dinero para comprar una bicicleta: ¿acaso hizo lo correcto? ¿Debió haberle entregado el dinero a su tía? ¿Debió haber mentido, como lo había pensado? ¿Por qué creen ustedes que su madre lo premió, usando el dinero que su padre envió para comprarle una bicicleta?

Fase creativa

El proceso de lectura creativa no está completo si los estudiantes no se involucran en la transformación de sus realidades. En *My Very Own Room / Mi propio cuartito* (2000) Amada Irma Pérez cuenta su experiencia de niñez, al ser la mayor de seis hijos y tener que compartir una habitación con sus cinco hermanos menores. Amada quiere tener un cuarto para ella sola, "más que nada en el mundo" (p. 2). No contenta con su situación, lucha por transformar una bodega en su propio cuartito, con la ayuda de toda su familia. Los aprendices de inglés pueden involucrarse en un diálogo creativo discutiendo sobre situaciones en sus vidas con las que no están contentos y que pueden mejorar con dirección y decisión. Los estudiantes pueden analizar las formas en las que la niña de la historia unió recursos para lograr su objetivo, y también pueden hacer una lluvia de ideas sobre las maneras en que pueden hacer lo mismo para alcanzar sus propias metas.

Tomás and the Library Lady (Mora, 1997) narra un evento en la niñez del Dr. Tomás Rivera, cuyos padres eran trabajadores emigrantes, y solían ir de Texas a Iowa y regresar para trabajar en los campos. La historia sucede en un verano en Iowa, cuando Tomás descubre la magia de la lectura, motivado por una bibliotecaria. El Dr. Rivera transformó su vida a través de la educación. Se hizo escritor, catedrático y administrador universitario. Usando este libro, los profesores de inglés pueden motivar a sus estudiantes hacia la lectura. Los estudiantes pueden descubrir que la lectura es crucial para llegar a ser educado y que la educación es un medio para transformar vidas.

The Streets are Free (Kurusa, 1985) está basado en la historia real de unos niños del barrio San José de la Urbina, en Caracas, Venezuela. El autor comienza por explicar cómo se desarrollaron los barrios más pobres de Caracas y elocuentemente continúa describiendo la pobreza y la opresión. Las ilustraciones de Monika Doppert muestran, con precisión, la vida en los guetos más pobres de América Latina. Los niños de San José no tenían un lugar para jugar, así que pensaron en la forma de pedirle al alcalde que les ayudara. Presionado por un reportero, el alcalde hizo promesas que luego no cumplió. Los niños aprendieron de forma difícil que no era fácil hacer que sus voces fueran escuchadas. Sin ceder, los niños, apoyados por sus familias y vecinos, construyeron el parque ellos mismos. Usando los personajes del libro como ejemplo, los profesores pueden pedir a sus estudiantes de inglés que identifiquen formas en las que pueden manifestar su opinión y pedir que sus derechos sean respetados. Los estudiantes pueden identificar problemas que les gustaría fueran resueltos en sus comunidades; ellos deben darse cuenta de que es importante no darse por vencido fácilmente, sino perseverar para alcanzar sus ideales.

Where Fireflies Dance / Ahí, donde bailan las luciérnagas de Corpi (1997) narra diferentes experiencias de la niñez que la autora, Lucha Corpi,

vivió en su natal Jáltipan, México. Las aventuras de Lucha y su hermano van desde atreverse a entrar a una casa embrujada, escuchar música afuera de un bar y ser sorprendidos por su madre, hasta escuchar las maravillosas historias de su abuela. Una de las historias más significativas que Lucha aprendió de su abuela fue la de entender que “el destino es hacer lo que naciste para hacer” (p. 22) y que es importante averiguar qué es. El libro termina contando cómo la autora deja su pueblo natal en busca de su destino y ahora es una escritora que tiene muy buenos recuerdos de su niñez y su familia. Este libro motiva a los aprendices de inglés a descubrir su destino. Los profesores pueden invitar a sus estudiantes a reflexionar sobre sus sueños y sus deseos más fervientes. Teniendo a Lucha Corpi como ejemplo, los aprendices de inglés pueden darse cuenta de que es posible convertir sus destinos en una experiencia positiva y gratificante, que les permitirá traducir sus sueños en objetivos concretos. Los estudiantes pueden involucrarse en diálogos para esbozar sus planes, especificando pasos y hechos importantes que necesitarán cumplir para realizar sus vidas.

El método de lectura creativa proporciona a los estudiantes una oportunidad para desarrollar la literacidad crítica, al comparar la literatura con sus vidas y analizarla de forma crítica para actuar en su mundo. El uso de libros culturalmente relevantes facilita el proceso, al proveer contextos familiares con los cuales los estudiantes se pueden relacionar. Los libros culturalmente relevantes escritos en inglés proveen información comprensible y facilitan la enseñanza centrada en el estudiante, elementos esenciales en el desarrollo del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Los aprendices de inglés pueden llegar a desarrollar la biliteracidad crítica, si ésta es fomentada no sólo en su lengua materna, sino también en inglés. La literacidad crítica empoderará a los aprendices de inglés, al permitirles tomar control de sus vidas y moldear su futuro.

Referencias bibliográficas

Ada, A. F., 1987, “Creative reading: A relevant methodology for language minority children”, en: *Theory, Research and Application: Selected Papers from the Annual Meeting of the National Association for Bilingual Education*, Denver, CO, Eric Document Reproduction Service No. ED. 019 518, pp. 97-111.

Corpi, L., 1997, *Where Fireflies Dance / Ahí donde bailan las luciérnagas*, San Francisco, Children's Book Press.

Cummins, J., 2000, “Biliteracy, empowerment, and transformative pedagogy”, en: J. V. Tinajero y R. A. DeVillar, eds., *The Power of Two Languages 2000: Effective Dual Language Use Across the Curriculum*, Nueva York, McGraw Hill, pp. 9-19.

Freeman Y., A. Freeman y D. Freeman, 2003, “Home run books: Connecting students to culturally relevant texts”, *NABE News*, ene.-feb., pp. 5-12.

Freeman Y. y D. Freeman 1998, *ESL/EFL Teaching: Principles for Success*, Portsmouth, NH, Heinemann.

Freeman Y., y Freeman D., 2004, “Connecting students to culturally relevant texts”, *Talking Points*, abr.-may., pp. 7-11.

Freire, P., 1983, “The importance of the act of reading”, *Journal of Education*, vol. 165, num. 1, pp. 5-11.

Garay, L., 1997, *Pedrito's Day*, Nueva York, Orchard Books.

Krashen, S., 2000, “The two goals of bilingual education: Development of academic English and heritage language development”, en: J. V. Tinajero y R. A. DeVillar, eds., *The Power of Two Languages 2000: Effective Dual Language Use Across the Curriculum*, Nueva York, McGraw Hill, pp. 20-29.

_, 2003, “Dealing with English fever”, Selected Papers from the Twelfth International Symposium on English Teaching, English Teachers' Association / ROC, Taipei, Taiwan, *Stephen D. Krashen*, [en línea], disponible en: <http://www.sdkrashen.com/articles/fever/index.html>, consulta: 5 de septiembre de 2007.

- _, 2004, "Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions", Paper presented at 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching, English Teachers Association of the Republic of China, Taipei, Taiwan, *Stephen D. Krashen*, [en línea], disponible en: http://www.sdkrashen.com/articles/eta_paper/01.html, consulta: 5 de septiembre de 2007.
- Kurusa, 1985, *The Streets are Free*, Ontario, Annick Press.
- McLaren, P., 2007, "A pedagogy of possibility", en: A. C. Ornstein, E. F. Pajak y S. B. Ornstein, eds., *Contemporary Issues in Curriculum*, 4.ª ed., Boston, Allyn y Bacon, pp. 22-31.
- Mora, P., 1994, *The Desert is my Mother / El desierto es mi madre*, Houston, TX, Piñata Books.
- _, 1997, *Tomás and the Library Lady*, Nueva York, Alfred A. Knopf.
- _, 1999, *The Rainbow Tulip*, Nueva York, Viking.
- Nieto, S. y P. Bode, 2008, *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, 5.ª ed., Boston, Allyn y Bacon.
- Olivas, D., 2005, *Benjamin and the Word / Benjamín y la palabra*, Houston, TX, Piñata Books.
- Pérez, A. I., 2000, *My Very Own Room / Mi propio cuartito*, San Francisco, Children's Book Press.
- Santiago, E., 1996, *A Doll for Navidades*, Nueva York, Scholastic.
- Say, A., 1993, *Grandfather's Journey*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Shor, I., 1999, "What is critical literacy?", *Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*, vol. 1 issue 4, Lesley University, [en línea], disponible en: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>, consulta: 25 de junio de 2008.
- Soto, G., 1997, *Snapshots from the Wedding*, Nueva York, PaperStar.
- Torres, L., 1995, *Saturday Sancocho*, Nueva York, Farrar Straus Giroux.
- _, 2004, *The Kite Festival*, Nueva York, Farrar Straus Giroux.

Referencia

Rodríguez, Alma Dolores, "Literacidad crítica y literatura culturalmente relevante: una combinación que empodera a los aprendices de inglés", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 155-164.

Original recibido: noviembre 2007

Aceptado: enero 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
