

- García, Ofelia (2008): Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In Cenoz, Jasone/Hornberger, Nancy (eds.): *Encyclopedia of Language and Education, Knowledge about Language*, Vol. 6. New York: Springer, 385-400
- Gieve, Simon/Malgalhães, Izabel (eds.) (1994): "On Empowerment". In: Centre for Research in Language Education, Occasional Report 6: Power, Ethics and Validity. Lancaster: Lancaster University, 121-145
- Gimenez Nunes, Telma (1994): *Learners Becoming Teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Unpublished PhD thesis, Lancaster University
- Kirszbaum, Thomas (2004): "Discrimination positive et quartiers pauvres: le malentendu franco-américain", *Esprit*, Mars-Avril 2004, 96-116
- Léon, Magdalena (ed.) (1997): *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*. Bogotá: TM Editores
- Loubat, Jean-René (2000) "Le coordinateur: piège ou cadeau", *Lien Social* n°550, 4-8
- Moliner, Maria (1986): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Editorial Gredos
- Pennycook, Alistair (2001): *Critical applied linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates
- Quin, Robert/Spreitzer, Gretchen (1997): The road to empowerment: Seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics*, Autumn Vol. 26 No. 2, 37-51
- Samper Alum, Manuel/Bonilla Pérez, Camilo/Soto Cañon, Hernando (2008): *El empoderamiento: Un aporte a la escuela del siglo XXI*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de educación de las Américas, Bogotá, Colombia
- Shor Ira (1991): *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press
- Zoltan Ban Paul/Alföldi, Francis (2002): "Une pratique internationale du développement des compétences des familles fondée sur le concept d'empowerment", *Les Cahiers de l'Actif*, n°318/319, 13-26

OFELIA GARCIA/PATRICIA VELASCO

Observando, Colaborando y Describiendo: Devolviéndole el poder a los docentes bilingües

Abstract

Collaborative Descriptive Inquiry (CDI) allows us to dialogue as equal participants while describing the work of schools – students, teaching, etc. CDI emphasizes that it is through describing in detail that we learn to see the work of schools, thus transforming educational practices. After discussing how to carry out CDI, this chapter describes three instances where CDI was successfully implemented in empowering teachers of bilingual students. The first instance was in working with teacher education faculty. By analyzing the work of teachers-in-training, professors discovered the particularities of their students. The second instance was in a two-way bilingual elementary school where the entire school staff participated in CDI. The third instance was in a high school for Latino newcomers where the entire staff closely described student work, and the work being carried out by the teachers. By empowering educators, CDI allowed not only the acknowledgement of the strengths of students, teachers and parents, but it also provided a detailed analysis that deeply transformed the different institutions and teachers and resulted in high academic expectations for all students.

Resumen

La Investigación Descriptiva Colaborativa (IDC) es una herramienta que nos permite dialogar como participantes iguales al describir el trabajo de escuelas – los alumnos, la enseñanza, etc. IDC enfatiza que es al describir detalladamente el trabajo de la escuela que se aprende a ver, y por lo tanto, poder transformar las prácticas educativas. Este capítulo describe tres instancias donde IDC fue implementada de manera exitosa. La primera fue al trabajar con la facultad de pedagogía de una universidad en Nueva York, donde este trabajo permitió que los maestros universitarios conocieran las fortalezas y retos de futuros maestros minoritarios de una manera clara; la segunda instancia fue en la escuela bilingüe primaria de dos vías. La tercera instancia fue en una escuela preparatoria para estudiantes latinos recién llegados a Nueva York. Al otorgarle poder equitativo al docente, la utilización de IDC permitió no solo la valorización de estudiantes, maestros, y padres de familia, sino que también permitió un análisis detallado que resultó en transformaciones profundas a nivel institucional y educativo, así como en altas expectativas académicas de los alumnos.

Résumé

La Collaborative Descriptive Inquiry (CDI) ou recherche descriptive en collaboration permet aux chercheurs de dialoguer avec les enseignants et de participer sur un pied d'égalité au travail de la classe tout en le décrivant, que ce soit celui des élèves ou des enseignants, etc. Cette méthode d'investigation fait apparaître qu'une description détaillée permet de mieux appréhender la réalité du travail mené en classe et ainsi de transformer les pratiques pédagogiques. Après une discussion sur la façon dont on peut mener ce type de recherche, on présentera trois CDI qui ont réussi à renforcer les capacités de travail et l'autonomie de professeurs qui enseignent dans des dispositifs bilingues. Dans le premier cas, on a travaillé avec des formateurs d'enseignants, et c'est en analysant le travail de leurs stagiaires que ces professeurs ont pu découvrir leurs particularités individuelles. Le deuxième exemple concerne une école élémentaire bilingue de type immersion réciproque en deux langues où l'ensemble des enseignants a participé à la recherche. Dans le troisième cas, nous avons travaillé dans un lycée pour élèves latinos nouvellement arrivés aux États-Unis où toute l'équipe a minutieusement décrit le travail des élèves et celui des professeurs. En transformant les capacités des enseignants et en renforçant leur autonomie, la CDI a non seulement révélé les compétences des élèves, des enseignants et des parents, mais elle a aussi débouché sur une analyse détaillée qui a permis de transformer en profondeur le fonctionnement des établissements et les pratiques pédagogiques des enseignants; elle a aussi transformé le regard des enseignants sur leurs élèves et sur leurs capacités à réussir.

1 Introducción

Muchos son los estudios que apuntan a la falta de programas de preparación para docentes bilingües, especialmente en los Estados Unidos (García/Kleifgen/Faltis 2008; Milk et al. 1992; Minaya-Rowe 2002). Pero aún cuando existen programas educativos para formar a maestras¹ bilingües, éstos muchas veces son poco efectivos. La maestra bilingüe tiene que enfrentarse a mayores retos que la maestra monolingüe. No sólo tiene que asegurarse de que el niño adquiera dos lenguas y que aprenda a través de una que no suele ser la que hablan en la casa. También tiene que explicar las características del sistema educativo a padres que muchas veces desconocen como funciona este sistema; tiene que motivar a sus estudiantes a realizar las tareas sin contar con el apoyo familiar, ya que muchos padres no han adquirido niveles altos de lecto-escritura. Sin embargo, el mayor reto de la maestra bilingüe es el de luchar en contra de una ideología educativa que suele ser monolingüe. La maestra bilingüe necesita tener conocimientos pedagógicos, lingüísticos, psicológicos y sobre todo, necesita sentirse con el poder de negociar el aprendizaje bilingüe de sus estudiantes. Para que esto suceda, habría que educar al docente bilingüe de modo y manera que pueda

¹ En este capítulo usamos siempre la forma femenina, dado que la mayoría de las maestras, sobre todo en escuela primaria son mujeres. Entiéndase, sin embargo, que esto incluye a los hombres también.

enfrentarse con seguridad y valentía a los retos que la enseñanza bilingüe, sobre todo en contextos minoritarios, presenta (García 2008).

La mayoría de los programas educativos de formación de maestras bilingües se encuentran en universidades o escuelas normales en que los profesores, a pesar de tener grandes conocimientos de teorías pedagógicas, rara vez tienen práctica extensa o reciente en el aula; desconocen los obstáculos de adaptación escolar y social que los niños minoritarios enfrentan, así como el constante reto que implica enseñar vocabulario, estructuras gramaticales en otra lengua, a la que se tienen que añadir contenidos académicos. La comprensión lectora enfrenta retos similares; lograr comprender un texto en una lengua adicional. Es así que se establece en las universidades un sistema de poder jerárquico, en que a las maestras bilingües se les hace sentir inferiores y de menos calidad intelectual por su interés en la práctica y en resolver los innumerables retos a los que se enfrentan día con día.

Todas las maestras necesitan formación profesional continua, y por lo tanto existen programas de educación durante toda su vida profesional. En general, estos programas se llevan a cabo a través de una serie de talleres de corta duración al que asisten las maestras o bien después de clases, o los fines de semana, o los veranos. A los talleres llegan expertos que presentan sus conocimientos, sin permitir que la maestra sea verdadera partícipe o que sus talentos y experiencias sean valorizados y considerados seriamente.

Lo que unifica todos los programas de preparación de maestros – aquéllos que tienen lugar antes de que la maestra entre en el aula, y aquéllos que toman lugar a través de la vida profesional del maestro – es su gran falta de sensibilidad a lo que la maestra aporta, a lo que sabe, a lo que ve, a lo que fundamenta su experiencia. Al docente generalmente se le trata como inferior, y rara vez se le pide que parta de su experiencia como maestro o que adapte la teoría o técnica a su contexto escolar y que describa las modificaciones y respuesta de sus estudiantes a las diferentes prácticas educativas.

Este capítulo describe una manera de trabajar con maestras bilingües en los EEUU que rompe la jerarquía de poder que casi siempre existe en la preparación de docentes. La técnica se conoce en inglés por sus siglas CDI (Collaborative Descriptive Inquiry) y, en este trabajo, nos referimos a ella por sus siglas en español (ICD, Investigación Colaborativa-Descriptiva). La técnica, desarrollada por maestras para maestras en el Prospect Center and School del estado de Vermont (EEUU), es una buena manera de construir conocimientos compartidos entre maestras de un plantel escolar.

Después de una descripción del proceso de ICD, este capítulo describe tres instancias en que la Investigación Colaborativa-Descriptiva (ICD) ha proporcionado grandes cambios educativos para estudiantes y maestras bilingües. En su primera instancia, se trata de su uso con profesores y estudiantes de pedagogía en una universidad urbana con un gran número de estudiantes minoritarios. La segunda instancia describe el empleo de ICD con maestras y

administradoras en una escuela primaria bilingüe de las denominadas „de lengua dual“ para estudiantes latinos y no-latinos con diferentes capacidades lingüísticas. La tercera instancia consiste en establecer conversaciones entre maestras y administradores en una escuela. Las conversaciones giraron en torno a la capacitación profesional que las maestras han identificado como importantes. Estas conversaciones tomaron lugar en una escuela bilingüe preparatoria (high school) en que los alumnos son todos latinos y recién llegados, mayormente de la República Dominicana. El capítulo describe cómo los docentes en estas tres instancias se sintieron transformados y enriquecidos al participar en el proceso de ICD.

2 ¿Qué es la Investigación Colaborativa Descriptiva?

ICD es el resultado de los esfuerzos de Patricia Carini en el Centro de Prospect, una escuela y archivos de investigación creada en Vermont en los años sesenta (Himley 2000). ICD viene de la tradición de fenomenología en que se estudia algo o a alguien en su proceso de vida (Van Manen 1997).

De acuerdo con la filosofía de Carini, el proceso de enseñar y aprender, y todo lo que se hace en una escuela es „obra“ – obra en el sentido que nos da Milan Kundera cuando dice que una obra es algo que es duradero y nos conecta al pasado y al futuro. ICD valoriza a los estudiantes, a los maestros, a los administradores, a los padres y a la comunidad como constructores de una obra, y a través de su trabajo se hacen visibles los actores en una escuela. Toda obra lleva el ‘sello’ (imprimatur) de su constructor – así sea el que enseñe, aprenda, o esté al frente de una escuela. Como nos dice Traugh (2001), al valorizar el que la persona esté en la obra que se analiza, ICD nos recuerda que hay que respetar la obra de la misma manera que respetamos a la persona, ya que la obra es una rememoración de la persona y nos da un sentido de la persona y su historia.

La práctica de ICD no sólo introduce a los maestros a reflexionar sobre el trabajo (u obra) de un estudiante; también implica para el maestro el reflexionar sobre las prácticas dentro del salón de clases que influyen o pueden influir en el trabajo del estudiante. El ICD es un acercamiento estructurado que hace posible la observación de un individuo a través de su trabajo pero también conlleva a la auto reflexión y auto-observación como maestro o como miembro de la comunidad que rodea al estudiante. Las actitudes, aptitudes y valores que quedan grabados en una obra pueden ser la base de una reflexión crítica del estudiante y del maestro.

El proceso de ICD de Prospect está basado en tres ingredientes:

1. la observación,
2. la colaboración, y
3. la descripción.

2.1 La observación

Carini explica que ICD está basada en prestarle atención particular al proceso a través del cual el niño o niña se compromete con actividades que sean significativas para él o ella. Para Carini, el proceso de observación es una actitud de „observar a los niños con cuidado“, cariño y respeto (Carini 2000a, 56). El niño, como ser humano, está lleno de posibilidades y capacidades, y éstas están distribuidas ampliamente en la población. El maestro tiene que formar el hábito de re-ver o re-visar a los niños. A través de la observación nos damos cuenta de lo mucho que ya sabemos acerca del niño. Así creamos un contexto para la memoria que informa nuestras respuestas a los niños como individuos.

2.2 La colaboración

Carini continúa diciendo que nadie en este proceso de observación está solo, y que todos los maestros deben estar comprometidos con la investigación colaborativa. De esta manera se puede contar con las perspectivas de todos al hacer sentido del proceso educativo que se observa.

2.3 La descripción

Además de la colaboración, el otro eje del proceso, dice Carini, es tomar una postura descriptiva ante el proceso, usando lenguaje que no sea evaluativo, e incluyendo ejemplos reales. Al ser descriptivo, se crea un espacio generoso que permite prestarle atención a la persona. El ser descriptivo nos permite no caer en actitudes negativas ni juzgar. Nos ayuda también a confiar más en la persona, y recordar que todos tenemos la capacidad de obrar y contribuir. El ser descriptivo nos ayuda a hacer la siguiente pregunta: ¿Qué necesita el estudiante, la maestra o la directora para producir lo que son capaces de hacer? La descripción nos ayuda, entonces, a mantener en foco lo que es más importante – la integridad y la riqueza de la persona.

De la misma manera, la descripción nos hace ver cuáles son los procesos que el estudiante está realizando con independencia, lo que Vygotsky (1979) denominaría, la Zona de Desarrollo Real. Al analizar en dónde se encuentra el niño en su desarrollo nos es más fácil entender cuál es el siguiente paso al que podemos contribuir en su proceso de aprendizaje.

2.4 El proceso

A través de ICD se desarrolla a través del tiempo una historia del niño y su aprendizaje, o de la escuela y sus actividades. Así surgen diferentes narraciones – el estudio descriptivo del niño, el estudio descriptivo de los trabajos del niño,

el estudio descriptivo del currículo, de la práctica pedagógica o de los temas educativos (Carini 2000b).

El proceso de ICD tiene un formato estricto. Hay una moderadora que facilita el proceso. Generalmente el grupo se compone de unas diez personas, y debe incluir a maestras, administradoras, y padres de familia. La moderadora hace una breve introducción y lee la pregunta de enfoque que el grupo ha escogido. El grupo revisa la obra que se presenta (ya sea el niño y su trabajo, el currículo o cualquier otro tema educativo) y empieza por describir *literalmente* lo que es la obra. Esto se hace con un orden fijo, pasando de un participante al otro, y dándoles espacio a todos para que contribuyan o se abstengan si no tienen nada que añadir. Esta descripción literal se continúa hasta que se agota. La moderadora entonces hace un resumen integrado de los puntos más importantes que se han mencionado. Después se pasa a la descripción *figurativa*, en que los participantes dicen cómo interpretan la obra que se presenta. En esto también se sigue un orden rígido, dándoles a todos los participantes la oportunidad de contribuir o abstenerse. La moderadora también hace un resumen integrado de esa descripción. Se termina con otra ronda de participación, también con el mismo formato, en que se hacen *recomendaciones* para el futuro. A continuación se presenta un ejemplo del *Estudio descriptivo del niño* que es el tema más conocido del ICD.

La persona a quién se le asigne el estudio descriptivo empieza por presentar al niño que se va a estudiar, dando el nombre, la edad, y el grado. La moderadora lee la pregunta de enfoque que ha escogido la maestra. Después de una breve introducción en que la maestra describe el aula y su contexto, empieza a describir con detalle al niño siguiendo cinco categorías:

1. la presencia física y los gestos,
2. la disposición y el temperamento,
3. las conexiones con otros niños y adultos,
4. los intereses y preferencias,
5. la manera de pensar y de aprender.

El estudio descriptivo del niño debe tomar aproximadamente media hora y se debe hacer sin ninguna interrupción de los participantes.

Debido a que se trabaja en grupo, el proceso es inclusivo y equitativo, permitiendo que todos expongan sus voces unas al lado de las otras. Y nadie es el experto. El objetivo más importante del proceso es valorizar la capacidad, habilidad y agencia humana. Todos tenemos la capacidad de hacer, de aprender, de contribuir, de tener ideas maravillosas, y de tener satisfacción al hacer, aprender y contribuir. Y al hacerlo cooperativamente, el proceso amplía nuestros conocimientos individuales y genera ideas para la acción. A través del tiempo, se construye un espacio protegido y seguro en que se pueden oír todas las diferentes voces y puntos de vista divergentes.

3 Primera instancia en la aplicación del ICD: la Universidad de Long Island

En 1996, cuando García fue nombrada Decana de la Facultad de Educación del Recinto de Brooklyn de la Universidad de Long Island, la facultad estaba en crisis. La Secretaría de Educación del Estado de Nueva York amenazaba cerrar la Facultad, ya que los estudiantes minoritarios que pretendían ser maestros tenían calificaciones bajas en los exámenes del estado obligatorios para certificar a sus maestros. Los profesores estaban sin energía y no sabían qué hacer para mejorar los resultados de los estudiantes en los exámenes estatales.

Los futuros maestros eran bilingües y de procedencia minoritaria. Y aunque se hallaban comprometidos con la enseñanza y con sus comunidades, exhibían en su inglés académico trazas de su otra lengua, casi siempre el español, pero también el criollo haitiano y el ruso. A pesar de exhibir en su práctica docente el ser maestros comprometidos y de gran calidad en su docencia, tenían dificultad al escribir ensayos académicos en inglés, un componente importante del examen profesional. Como resultado, la facultad que les enseñaba, comenzó a luchar en contra del bilingüismo de los estudiantes, y se esforzaban por que leyeran mucho en inglés y estudiaran la mayor cantidad de textos posibles. Sin embargo, esto sólo empeoraba la situación.

Al entrar García, y con la ayuda de Cecelia Traugh, el proceso de ICD se convirtió en el eje central para los cambios que había que hacer. Para tener textos que pudiéramos describir en conjunto, la facultad adoptó el sistema del diario de doble entrada. En estos diarios los estudiantes copian del texto académico un párrafo que contiene para ellos una idea clave, y después reflexionan sobre el por qué esa idea les parece importante, compartiendo vivencias personales y académicas que se enlazan con esa idea. La reflexión en el texto personal puede reflejar sus voces, incluyendo así otras lenguas y otras maneras de discursar.

El texto del diario de una estudiante, el de Rosa, una maestra haitiana talentosa y brillante que tenía fallas al escribir el inglés, se convirtió en el material para nuestra ICD. Durante dos días enteros, la facultad leyó en grupo todos los diarios que Rosa había producido el semestre anterior para uno de los cursos. Las preguntas de enfoque para la sesión fueron las siguientes:

1. ¿Qué les interesa de todo lo que han leído y por qué?
2. ¿Qué sentido tienen de quién es Rosa en cuanto a ser pensante y aprendiz y qué sentido tienen de su desarrollo?

Basándose en ICD, la facultad fue prestándole atención a Rosa a través de su texto. Al terminar el primer día, la facultad sabía mucho acerca de Rosa – la mayoría de los profesores universitarios no entendían la situación lingüística ni cultural de Haití, ni tampoco la de Rosa. El proceso facilitó que poco a poco el grupo no sólo conociera más a Rosa, sino a través de Rosa y su obra, conociera también a los otros estudiantes. Figura 1 incluye una de las primeras entradas en el diario de Rosa que la facultad leyó durante dos días. Se omiten aquí los comentarios que había hecho la maestra al responder al diario.

El diario enseguida nos enfrenta a una Rosa estudiante que ha sido influenciada por los contextos escolares en que ha estado. Revela el principio de su educación con su mamá en Haití, y también el de un maestro que ejerció gran influencia en ella – un maestro haitiano de Ciencias que tuvo en una escuela en los Estados Unidos. Su clase, como aquella del hogar en que su mamá la enseñó las letras, incluía el mundo entero de la ciencia.

Carini nos recuerda que si uno pasa horas mirando un árbol va a saber mucho más de todos los árboles, recordándonos así que a pesar de las diferencias individuales, muchas son las características que nos unen – tanto como aprendices, cómo como educadoras. Finalmente, todas las futuras maestras minoritarias algo tienen en común. Al conocer más las vivencias de estos estudiantes minoritarios que deseaban ser maestros – su lengua, su país de origen, sus familias, su cultura, sus anhelos – fue posible desarrollar una

Figura 1

Throughout my life, I've been in many different learning environments which enables me to become the person that I am today. It all begins at home in Haiti where my mom taught me my alphabets, and helped me learn my lesson for class for the following day. There were a lot of teachers in the past who influenced and touched my life in many ways that I'll never forget. Among the many was my Junior High Science teacher Mr. Jean-Pierre who really stood out in the crowd.

When I was in about sixth grade, I thought science class would have been just like all the other classes I usually had, a forty-minute period here history, another forty minutes there math & I'm sitting there thinking one period and the school day will be over with. To my surprise it wasn't like that at all. When I entered science class an interesting was given and the day and period seemed a lot shorter.

Mr. Jean-Pierre's class was not just science class it was more like the world & science. He used just about anything that exist in the world.

pedagogía que respondiera a sus necesidades, y sobre todo que construyera sobre la base lingüística y cultural que estas estudiantes traían a la universidad.

Así surgió la misión que vino a definir toda la Facultad de Pedagogía de Long Island University – lo que se denomina por sus siglas en inglés, KEEPS – el desarrollar futuros maestros que tuvieran conocimientos profundos (knowledge), espíritu inquisitivo (enquiry), empatía por los estudiantes (empathy), pluralismo (pluralism) y compromiso social (social commitment). Este fue un paso decisivo que cambió el curso del currículo y la pedagogía. Se estableció un curso inicial en que se introducía el proceso de ICD, y fue un curso de investigación, siguiendo los parámetros de ICD y atado a la práctica educativa, lo que llegó a culminar el currículo.

Los resultados, al cabo de cinco años, fueron estelares. Los estudiantes minoritarios desarrollaron una voz fuerte e individual en muchas lenguas, y también las destrezas académicas en inglés para escribir los ensayos que exigía el examen profesional. A medida que los estudiantes fueron recuperando sus voces individuales y diferentes, se fue también fraguando el proceso de la escritura académica en inglés. Pero lo más importante fue que a través de ICD se creó una cultura de colaboración y descripción entre todos los estudiantes que se sentían apoyados y parte de un grupo. Pero el proceso también abarcaba la facultad, mayormente norteamericanos monolingües que sólo hablaban inglés, que fueron convirtiéndose también en aprendices de otras culturas y otras lenguas. Es decir, se formó sólo un grupo en que todos tenían no sólo diferencias, sino también diferentes destrezas y conocimientos, y en que la facultad universitaria se sentía compañera de los estudiantes y no ejercían el poder en una sola dirección. Los profesores también fueron ayudándose mutuamente, y practicando y enseñando las técnicas de ICD. Llenamos volúmenes que documentaban nuestro proceso de ICD y lo que íbamos aprendiendo. No cabe duda que fue el proceso de ICD lo que logró el cambio de comunidad y práctica que se dio en Long Island University y que ha convertido a su Facultad de Pedagogía en uno de los programas de preparación de maestros minoritarios con más efectividad en los Estados Unidos.

4 Segunda instancia en la aplicación del ICD: la escuela elemental bilingüe de Cypress Hills

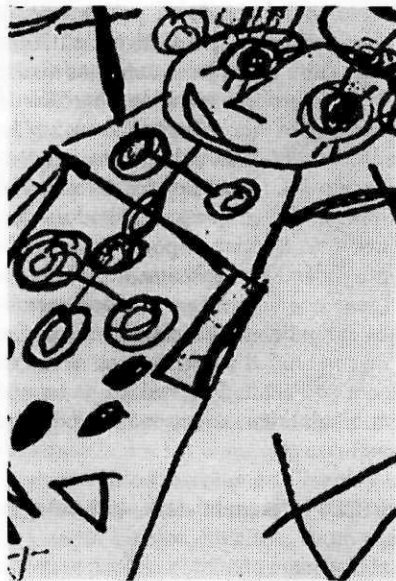
Cecelia Traugh llevaba ya mucho tiempo trabajando con ICD en escuelas (véase Traugh 2000), cuando una escuela bilingüe primaria, Cypress Hills, le pidió a ella y a García que trabajaran con sus maestras en el área de lenguaje y lecto-escritura. Situada en el barrio pobre de East New York, en Brooklyn, Cypress Hills era una escuela que tenía una gran participación de la comunidad, habiendo dos directoras – una directora administrativa, y otra directora de padres y comunidad. La comunidad había pedido que se implantara un sistema de

educación bilingüe para todos los niños – tanto los latinos, como los que no lo eran; tanto para los latinos recién llegados como aquellos de segunda y tercera generación que ya no hablaban español.

Se había experimentado con diferentes modelos bilingües. Cuando Traugh y García llegaron por primera vez a la escuela en el 1999, los maestros acababan de cambiar a un modelo en que los niños recibían instrucción en español una semana, y en inglés la semana siguiente. Había los problemas típicos de todos los maestros en una escuela, pero además los maestros sentían que no entendían cuál era el proceso a través del cuál aprendían los niños.

García y Traugh empezaron a trabajar con los maestros y con las dos directoras, reuniéndose después de las clases, durante dos horas, una vez cada dos semanas. En vez de hacer los talleres de lengua y lecto-escritura de rigor, se siguió el proceso de ICD de Prospect. Para aprender la técnica de descripción, se empezó por describir un dibujo de una niña de primer grado.

Figura 2



La primera semana el grupo se quedó vislumbrado, al ver el poder de observación de todos. García y Traugh, en vez de imponerse como expertas en las prácticas de lecto-escritura y del bilingüismo, fueron dejando que se tejieran las experiencias de todos. Y que aprendiéramos el uno del otro. Se fue apreciando la habilidad de esta niña de poder hacer dibujos que estaban llenos de patrones importantes. Por ejemplo, los ojos se repetían en los botones, y las cruces de los brazos se repetían en el patrón del vestido. Poco a poco, y a medida que se iba describiendo con cuidado, los maestros se fueron sintiendo con la capacidad de hacer grandes decisiones – primero acerca de los niños, pero con el tiempo del currículo, de la política lingüística que seguían, de las prácticas que observaban.

De la descripción de un dibujo, se fue aumentando la complejidad de la descripción – intentando después el estudio de textos escritos. Se fue comparando el trabajo del mismo niño en español e inglés. Se fueron cambiando las condiciones del niño – a veces un niño Latino, a veces uno no Latino, a veces un niño que hablaba español y no inglés y viceversa. Así se fue aprendiendo sobre el efecto de la lengua de instrucción en la producción escrita del niño. Se

incluyeron también descripciones de niños, incluyendo no sólo textos escritos, sino textos orales y videos, que hacían los maestros según iban cambiando sus objetos de estudio. Poco a poco el enfoque fue dejando de ser el texto escrito, ampliándose hasta reconocer que las prácticas discursivas del niño incluían tanto lo escrito, como lo oral, como lo físico.

A medida que pasó el tiempo, el lente fue ampliándose. Ya las maestras no se contentaban con investigaciones acerca de un niño, o de muchos, ahora se interesaban por aspectos que iban mucho más allá del aula. Junto con las directoras, empezaron a explorar la política lingüística que seguían, la visión y la misión de la escuela, el currículo, los materiales didácticos, la participación de los padres.

Con el tiempo no sólo la participación de las expertas universitarias y maestras se unieron, sino también de las directoras. Asimismo, las directoras se mantuvieron atentas a los estudios y trabajos de los estudiantes, mientras que las maestras se involucraron con los estudios de política lingüística y cuestiones administrativas que las afectaban. A medida que fue pasando el tiempo, el proceso de ICD fue creando una comunidad colaborativa y democrática, en que la voz de todos era importante y contaba. No se trata de un modelo de consenso, en que al fin y al cabo, alguien da su brazo a torcer. El proceso de ICD se basa en escuchar diferencias y aprender a vivir con ellas, de aprender a hacer preguntas que no tienen respuestas fáciles ni prontas pero que por lo mismo son profundas y determinantes para cambiar las estructuras de toma de decisiones a nivel de alumnos, de manejo del salón de clase y de la política educativa que sigue una escuela.

Ocho años después de haber empezado este trabajo en Cypress Hills continúa, ya sin García. Cecilia Traugh ha sido una presencia constante en este proceso. Cecilia Espinosa una gran educadora bilingüe, ha trabajado con los maestros, en particular Laura Ascenzi-Moreno, y han logrado que ICD sea una parte constante de la tradición de estudio de la escuela. Hace poco el National Council of Teachers of English les otorgó un subsidio para continuar el trabajo (Ascenzi-Moreno et al. 2008). La reciente publicación de autoría de cuatro maestras y las dos universitarias es señal del poder que han adquirido las maestras bilingües de Cypress Hills.

5 Tercera instancia en la aplicación del ICD: La escuela preparatoria (high school) bilingüe Gregorio Luperón

En el 2004, la administración de la escuela preparatoria Gregorio Luperón le pidió a García y a su colega, Lesley Bartlett, que se hicieran cargo de las sesiones de desarrollo profesional para sus maestros bilingües. La escuela, situada en el Alto Manhattan, en el barrio de Washington Heights, admite a estudiantes latinos recién llegados (mayormente dominicanos). Debido a los cambios de política educativa en los EEUU, y sobre todo el efecto de la ley federal No Child

Left Behind, Gregorio Luperón tenía un nuevo reto. A pesar de ser una escuela que brindaba un ambiente educativo cálido y efectivo para los estudiantes recién llegados, ahora los alumnos y maestros bilingües tenían la presión de tener que producir buenos resultados en exámenes estandarizados en una población monolingüe en inglés. Estos exámenes son particularmente difíciles para los estudiantes de educación preparatoria recién llegados, cuyo inglés es limitado. Tanto la administración, como los maestros, se sentían ansiosos ante este nuevo reto.

García se negó a hacer simplemente talleres de capacitación y les ofreció apoyo facilitando un grupo de ICD que incluyera a todos los maestros, al igual que a la administración. Así empezó el proceso de aprendizaje y transformación en esta escuela.

Las reuniones en la escuela Gregorio Luperon fueron mensuales. Se empezó por escoger el trabajo de un niño, David, a quien todos los participantes conocían y que presentaba retos conocidos – capacidad limitada en inglés, lecto-escritura pobre en español, y familia reintegrada ya que su madre había vivido en Nueva York durante la niñez de David quien permaneció en la República Dominicana con su abuela. Durante la primera sesión se examinó el trabajo de David, tanto en español, como en inglés, y en todas las materias – matemáticas, ciencias y estudios sociales, además de descripciones del lenguaje que utilizaba David. Todos los maestros que eran parte de la educación de este alumno, participaron en la descripción. Las descripciones de la administración fueron también parte de la descripción general de David, así como también la de dos profesoras universitarias. Por primera vez, la escuela entera ponía atención en el trabajo de un alumno, analizándolo en su totalidad. Esto es extremadamente importante sobre todo en la secundaria preparatoria, ya que cada maestro está especializado y sólo ve al alumno en una materia. Por primera vez, se analizó y describió el trabajo en inglés y en español, y los maestros concluyeron que David tenía más respeto por la forma y el lenguaje en inglés que en español. Pero al ver el trabajo en su totalidad, y al escuchar lo que todos los maestros describieron, se concluyó que David estaba pasando por una transición, cuestionándose su identidad lingüística y cultural a medida que vivía en los EEUU.

El estudio de la obra de David, nos llevó a examinar la obra de los maestros de Luperón. Específicamente, los maestros se interesaron por compartir estrategias que utilizaban para ayudar a los estudiantes que estaban desarrollando capacidad lingüística en inglés, al mismo tiempo que tenían que enfrentar los exámenes del Estado de Nueva York. El examen de inglés, denominado Regente de inglés, es un examen de dos días y seis horas y que exige un dominio lingüístico que es difícil o imposible de lograr para estudiantes que acaban de llegar de Latinoamérica. Así entonces, este examen se ha convertido en la barrera que previene que los estudiantes se gradúen de preparatoria. Una consecuencia de que un número considerable de alumnos fracase en este

examen es que la escuela es denominada por el Estado „Escuela que Necesita Mejorar“ (SINI: School in Need of Improvement). La presión que estas escuelas experimentan es indudablemente un motivo de preocupación; ya que si una escuela no mejora sus resultados en un tiempo determinado, los maestros y administración son despedidos y nuevo personal es contratado. Cuando García y Bartlett llegaron a esta escuela, el futuro de los maestros y administración estaba en juego, ya que un número considerable de alumnos no pasaba el examen. Los maestros pidieron describir el Regente de inglés siguiendo las pautas de ICD. Excepto los maestros de inglés como segunda lengua, ninguno de los otros maestros había visto el examen anteriormente. Después de una descripción minuciosa y literal del examen, los maestros interpretaron los objetivos del examen y las secciones que son particularmente problemáticas para los estudiantes recién llegados. Los maestros se enfocaron en la parte del examen que resultó ser la más difícil para los maestros, y también para los alumnos – la sección llamada „El lente crítico“. En el ejemplar del examen que describimos, el lente crítico decía simplemente:

Things can happen in some cities and the tale of them will be interesting; the same story laid in another city would be ridiculous.²

Las instrucciones dicen que los estudiantes tienen primero que interpretar el lente, indicar si están de acuerdo o no, escoger dos obras que han leído y que apoyan su opinión, usar el criterio sugerido por el lente crítico para analizar las obras que han escogido, organizar las ideas de manera coherente, y escribir un ensayo utilizando inglés académico.

Después de la descripción minuciosa del examen realizada de manera colaborativa a través de ICD, el grupo hizo recomendaciones. Lo más interesante fue ver cómo poco a poco la responsabilidad por que los alumnos obtuvieran mejores resultados en estos exámenes empezó a ser compartida. Anteriormente, se juzgaba que los maestros de inglés como segunda lengua no estaban enseñando bien, y que tenían que mejorar o cambiar sus prácticas educativas. Pero después del ICD en grupo y colaborativamente, los maestros se dieron cuenta de que la responsabilidad era de todos. Empezaron a cuestionarse qué podrían hacer ellos en sus clases que pudiera ayudar a los estudiantes con el examen de inglés. Algunos maestros de español propusieron leer novelas escritas en español y aplicar preguntas de acuerdo al „lente crítico“. Los maestros de estudios sociales también propusieron darles a los estudiantes preguntas del formato de „lente crítico“ en sus asignaciones de la materia.

Los maestros recomendaron también que se describiera los otros Regentes – el de español, el de ciencia y el de estudios sociales – pensando que así podrían todos estar familiarizados con las funciones lingüísticas de los exámenes, a pesar

² Muchas cosas pueden pasar en algunas ciudades y el relatarlas sería interesante; la misma historia en otra ciudad sería ridícula.

de que en esta escuela los estudiantes toman todos estos exámenes en español. Se propusieron otras metodologías y otros usos lingüísticos más híbridos en cuanto a la enseñanza, elevando así la posibilidad de que el español se use como verdadero puente hacia el inglés, haciendo que los estudiantes practiquen formas lingüísticas en español al igual que funciones críticas en la lectura que eventualmente van a tener que producir en inglés. Lo que se produce en Luperón a través de ICD es una visión más integral de la enseñanza superior, en que el foco es el alumno y no simplemente la materia académica de la disciplina.

Con el tiempo, los maestros construyeron lo que uno de ellos, Jakob Clausen, maestro de inglés como segunda lengua, propuso. Un día, haciendo recomendaciones sobre lo que había que hacer para que los estudiantes pasaran el Regente de inglés, Clausen dijo: „You have to be like the fox, go through the back door“³. Y así surgieron las Estrategias del Zorro, estrategias que los maestros de Luperón elaboraron juntos para que sus estudiantes tuvieran éxito en estos exámenes. Estas estrategias incluían el que los estudiantes se familiarizaran con el formato y el lenguaje del examen.

6 Conclusión

El ICD es un proceso que no está ligado a una metodología en particular, pero que puede ser utilizado en una variedad de situaciones, como se ilustra en este capítulo. EL objetivo principal del ICD es el análisis cuidadoso de *cómo* un estudiante, un maestro, un líder escolar, o una autoridad escolar hace algo y *por qué* lo hace, al igual que las dificultades que experimenta. Al analizar un caso con detenimiento no sólo se aprende de ese caso en particular sino de los innumerables casos similares. Este proceso también puede ser la base de la toma de decisiones, planeación y acción en una escuela.

El reto más grande que existe en el entrenamiento y educación de maestros es entender cómo los maestros reflexionan sobre sus prácticas, sobre lo que hacen y cómo lo hacen; y cómo adoptan nuevas maneras de pensar y de hacer. Esto no se logra exclusivamente en base a exponer a las maestras bilingües a nuevas teorías y hallazgos. Las transformaciones se dan en base a construir sus propias teorías acerca del aprendizaje, compartiendo sus conocimientos, habilidades, educación y experiencia. El proceso de análisis y reflexión que conlleva la aplicación de ICD puede contribuir a este proceso de enriquecimiento y de devolución de poder a las maestras.

³ „Tenemos que ser como un zorro, tenemos que entrar por la puerta de atrás.”

Referencias

- Ascenzi-Moreno, Laura/Espinosa, Cecilia M./Ferholt, Sarah/Loeb, Michael/Lugo-Salcedo, Berky/Traugh, Cecelia (2008): Learning through Descriptive Inquiry at the Cypress Hills Community School. *Language Arts* 85 (5), 392-400
- Himley, Michael (2000): From Another Angle: Children's Strengths and School Standards. The Prospect Center's Descriptive Review of the Child. New York and London/Teachers College Press
- Carini, Patricia (2000a): A letter to parents and teachers on some ways of looking at and reflecting on children. En: Himley, Michael. From Another Angle: Children's Strengths and School Standards. The Prospect Center's Descriptive Review of the Child. New York and London/Teachers College Press, 56-64
- Carini, Patricia (2000b): Prospect's descriptive processes. En: Himley, Michael. From Another Angle: Children's Strengths and School Standards. The Prospect Center's Descriptive Review of the Child. New York and London/Teachers College Press, 8-22
- García, Ofelia (2008): Multilingual Language Awareness and Teacher Education. En Cenoz, Jasone/Hornberger, Nancy (eds.): *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language. New York: Springer Science + Business Media. LLC
- García, Ofelia/Kleifgen, JoAnne/Falchi, Lori (2008): From English Language Learners to Emergent Bilinguals. The Campaign for Educational Equity Research Review Series 1. Teachers College, New York. www.equitycampaign.org/detail.asp?Id=Publications&Info=Equity+Matters+Series (08/02/2010)
- García, Ofelia/Traugh, Cecelia (2002): Using Descriptive Inquiry to Transform the Education of Linguistically Diverse U.S. Teachers and Students. En: Li, Wei/Dewaele, JeanMarc/Housen, Alex (eds.): *Opportunities and Challenges of (Societal) Bilingualism Berlin and New York/Walter de Gruyter* 311-328
- Milk, Robert/Mercado, Carmen/Sapiens, Alexandria (1992): Rethinking the Education of Language Minority Children: Developing Reflective teachers for changing schools. *Occasional Papers in Bilingual Education*. FOCUS Number 6
- Minaya-Rowe, Liliana (ed.) (2002): *Teacher Training and Effective pedagogy in the context of Student Diversity*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing
- Traugh, Cecelia (2000): Whole-school inquiry: Values and practice. En: Himley, Michael. From Another Angle: Children's Strengths and School Standards. The Prospect Center's Descriptive Review of the Child. New York and London/Teachers College Press, 182-198

- Traugh, Cecelia (2001): Notes from Collaborative Descriptive Inquiry session, Cypress Hills School, New York, February 7, 2001
- Van Mannen, Max (1997): *Researching lived experience: Human science for an action-sensitive pedagogy*. Ontario, Canada/Althouse
- Vygotsky, Lev S. (1979): *Mind in Society*. Cambridge, MA/Harvard University Press

ANDY HANCOCK

Empowering student teachers to meet the challenge of multilingual schools in Scotland

Abstract

The post-devolution context in Scotland has provided new opportunities for formulating and debating educational policy and practice, which reflect a multilingual society. However, significant contradictions and questions of equity still remain among the different categories of heritage and minority languages in terms of ideology, provision and practice, as they compete within a predominately monolingual and assimilationist state policy. These issues will be examined in the light of pedagogical approaches, within an initial teacher education (ITE) institution, designed to support student teachers to reflect critically on their professional thinking and practice in response to increasingly diverse classrooms. The article concludes with some recommendations aimed to encourage teachers to become active agents of change.

Résumé

L'accès de l'Écosse à l'autonomie interne a fourni l'occasion d'élaborer une politique et des pratiques éducatives qui puissent répondre aux réalités d'une société multilingue. Cependant, il reste encore des divergences et des disparités importantes en termes d'idéologie, de répartition des ressources, de pratiques, et entre les diverses catégories de langues régionales et minoritaires qui sont en compétition dans le cadre d'un système éducatif largement monolingue et assimilationniste. On examinera ces questions à la lumière d'approches pédagogiques qui, enseignées dans un institut de formation des maîtres, visent à aider les futurs enseignants à réfléchir de façon critique sur leurs pratiques professionnelles face à la diversité croissante des publics scolaires. En conclusion, on proposera quelques recommandations destinées à encourager les enseignants à devenir des agents actifs d'une évolution inévitable.

Resumen

El contexto creado por el retorno de las facultades de autonomía al gobierno de Escocia ha proporcionado nuevas posibilidades para la formulación y debate de prácticas y políticas educativas que reflejen una sociedad multilingüe. Sin embargo, aún subsisten contradicciones significativas y asuntos de equidad que resolver entre las diferentes categorías de las lenguas minoritarias y regionales en términos de ideología, distribución de recursos y práctica, por cuanto estas compiten con la política estatal, predominantemente monolingüista y asimilacionista. Estos asuntos serán analizados a la luz de enfoques pedagógicos, dentro de una