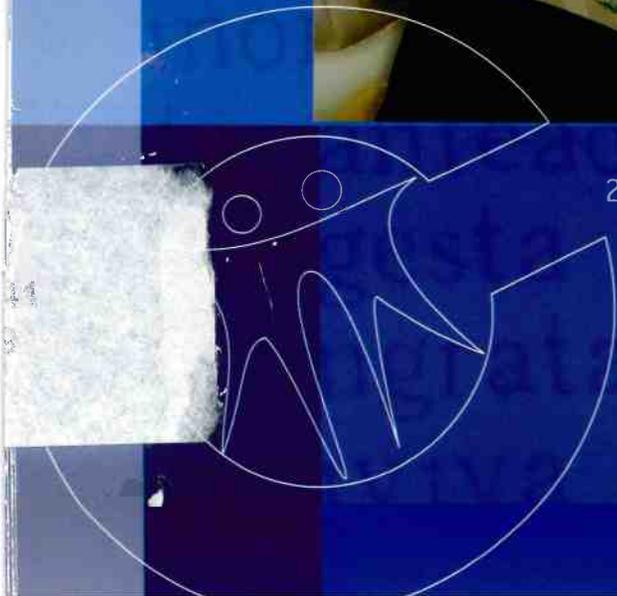




Se Hace Memoria al Hablar: La Oralidad como Base de la Comprensión Lectora



9° Jornadas de Educación
26° Feria Internacional del
Libro de Santiago



Se Hace Memoria al Hablar:
La Oralidad como Base de la
Comprensión Lectora

Donación / 2007

373 90



Índice

Presentación	9
Conferencia:	
<i>Caminemos juntos al perfeccionamiento del lenguaje</i>	
Pilar Romaguera, Subsecretaria de Educación	11
Conferencia:	
<i>La importancia de la oralidad en la comprensión lectora</i>	
María Graciela Bautista	15
Aramís Quintero	21
Alejandra Medina	27
<i>Cómo crear un clima adecuado para la oralidad</i>	
Felipe Alliende	47
Nolfa Ibáñez	63
Conferencia:	
<i>Círculo lector virtuoso: el rol del buen mediador</i>	
Constanza Mekis	75
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	
GANADORES DEL CONCURSO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	
<i>Educación de Párvulos y Educación Básica Primer Ciclo</i>	
Cecilia Torres y Eliana Bruzzone	89
Hernán Morán	93
Mónica Arellano	101

Soraya Aramayo	.....	105
Roxana Ignamarca	.....	109

GANADORES DEL CONCURSO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS***Educación Básica Segundo Ciclo y Educación Media***

Elizabeth Ciaffanori	.....	119
Ximena Velásquez	.....	127
Paola Faúndez	.....	133
Cristian Gutiérrez	.....	139
Pilar Sobarzo	.....	143



Presentación

El Centro de Perfeccionamiento (CPEIP) del Ministerio de Educación y la Cámara Chilena del Libro han establecido una colaboración permanente para organizar las Jornadas de Educación que, cada año, se realizan insertas en la tradicional Feria del Libro de Santiago. El trabajo conjunto nos ha permitido ir aprendiendo cuáles son las inquietudes de los profesores que asisten a estas jornadas y así, cada año, hemos podido incorporar modificaciones novedosas para hacer de esta cita, ya habitual para muchos de los asistentes, una oportunidad de desarrollo profesional docente.

Este libro registra lo sucedido en las 9ª Jornada de Educación –tercera colaboración entre el CPEIP y la entidad organizadora de la feria- realizada el año 2006, que giró entorno al tema de La Oralidad Como Base de la Comprensión Lectora. En estas páginas encontraremos el aporte de la Subsecretaría de Educación, Pilar Romaguera, en el discurso inaugural; además de los realizados por expositores como María Graciela Bautista y Aramis Quinteros, miembros de la ONG Lectura Viva; la profesora de educación básica y magíster en educación especial, Alejandra Medina; los académicos Nolfi Ibáñez y Felipe Alliende y de la coordinadora nacional de bibliotecas escolares del Ministerio de Educación, Contanza Mekis. Estos trabajos se unen a las experiencias presentadas por los profesores y profesoras premiados en el Primer Concurso de Fomento a la Lectura que organizamos especialmente para seleccionar las experiencias que participarían en los trabajos de taller que se desarrollan durante la tarde del primer día de cada jornada.

Esperamos que los docentes que reciban este libro puedan valorarlo y convertir las exposiciones que contiene en herramientas significativas para conseguir el objetivo de formar nuevos y buenos lectores.

Carlos Eugenio Beca Infante
Director CPEIP

Caminemos juntos al perfeccionamiento del lenguaje

Pilar Romaguera, Subsecretaria de Educación

La Feria del Libro vuelve a ser nuestro punto de encuentro para las jornadas de educación. Rodeados de libros e invitaciones a la lectura, generamos un entorno apropiado para ahondar en un tema de discusión como es el desarrollo de la oralidad como base de aprendizaje de la comprensión lectora.

Es la novena Jornada de Educación que organiza la Cámara Chilena del Libro y la tercera en la que participa el Ministerio de Educación, dando espacio a la reflexión e intercambio de visiones sobre el proceso educativo y las perspectivas pedagógicas, filosóficas e históricas que interactúan en materia de lenguaje, tanto en su dimensión oral, como de herramienta en la comprensión lectora de nuestros estudiantes.

Tenemos en el lenguaje un amplio campo de perfeccionamiento de nuestra educación. Ello es consistente con el espíritu de la reforma curricular que hemos implementado y que enfatiza al lenguaje como facultad para referirse al mundo actual, expresarse, comunicarse consigo mismos y con los otros.

El lenguaje tiene cada vez más valor en la pedagogía moderna porque es la herramienta que permite al niño entender el mundo y construirlo progresivamente. Así, la vinculación entre el lenguaje y el dominio de ciertos procesos de pensamiento se hace cada vez más evidente y ya no son vistos sólo como una información erudita u objeto de estudio, sino como estímulo de desarrollo de procesos intelectuales, de habilidades instrumentales y de crecimiento afectivo, moral y estético.

En los procesos de enseñanza vemos también que un gran número de problemas escolares puede ser atribuido a falencias en esta dimensión. Dificultades para entender o aceptar el lenguaje de los niños; discontinuidad entre las realidades que vive un niño en su entorno y la que encuentra en su escuela; dificultades de los niños en el paso del lenguaje hablado al lenguaje escrito y, más frecuentemente, problemas para captar el significado de las materias al no entender el lenguaje dentro del cual ellas están enmarcadas. Éste es un punto de particular relevancia, por cuanto el lenguaje oral no sólo sirve de base a todas las asignaturas de nuestros programas, sino que su progresivo dominio constituye una fuente de crecimiento personal, tanto afectivo, como cognitivo.

Al ritmo del progreso que proponemos -mil bibliotecas por año- llegaremos al 2010 con bibliotecas en todas las escuelas básicas del país.

Un nuevo componente en este camino de aprendizaje es por lo tanto, la lectura. Leer comprensivamente no sólo nos hace receptores de información, sino también proveedores de aportes propios a lo que se lee. Entender lo que se lee permite anticipar contenidos, forjar hipótesis propias, confirmándolas o descartándolas. Es un espacio mental que permite razonar, criticar, inferir, establecer relaciones y sacar conclusiones. Todo esto se traduce en una poderosa estimulación intelectual que repercute en el aprendizaje en su totalidad: quien más lee, está más alerta y en mejores condiciones para enfrentar nuevos desafíos intelectuales.

Como Ministerio de Educación, hemos realizado varios programas de apoyo a los docentes en el manejo pedagógico, enfocados específicamente al ámbito del lenguaje, entre los que puedo destacar, por ejemplo, el Curso de Formación para la Apropiación Curricular para Docentes de Segundo Ciclo Básico y

de Educación Media, cuyo objeto es fortalecer sus competencias pedagógicas en el aula. También están disponibles los catorce Postítulos de Mención, para 420 profesores y profesoras de todo el país, dirigidos a fomentar la especialización de maestros de segundo ciclo básico, con el propósito de generarles mayor dominio, confianza y seguridad en los contenidos disciplinarios, didáctica y estrategia pedagógica.

Los Talleres Comunales son otra modalidad de perfeccionamiento, y los hay con foco en lectura, escritura y matemática, LEM -que acogieron a dos mil 370 profesores- y aquellos focalizados a segundo ciclo básico en lenguaje, que beneficiaron a mil 527 profesores de todo el país este 2006.

La lectura se traduce en una poderosa estimulación intelectual que repercute en el aprendizaje en su totalidad: quien más lee, está más alerta y en mejores condiciones para enfrentar nuevos desafíos intelectuales.

Para el 2007 hemos desarrollado también el programa de Liderazgo Educativo, cuyo propósito es fortalecer las capacidades de gestión de los docentes directivos, los técnicos pedagógicos y sostenedores de establecimientos educacionales subvencionados. Asimismo, hemos promovido la formación de equipos comunales que consideren un trabajo conjunto con los distintos actores mencionados. A los equipos directivos se les forma en el Marco para la Buena

Dirección, priorizando el apoyo a directores que han accedido recientemente a sus cargos por concurso, también el desarrollo de competencias de gestión pedagógica y curricular. Al mismo tiempo, se perfecciona a los jefes de unidades técnico- pedagógicas a través de programas de trabajo a cargo de universidades, talleres provinciales o comunales y pasantías dentro y fuera del país. Finalmente, se considera la contratación de expertos extranjeros para contribuir al diseño de nuevas estrategias de formación

continua, de los equipos directivos y de la administración local. A fin de año, esperamos sumar la participación de dos mil 500 directores y jefes de UTP y 500 directores de educación y jefes técnicos municipales en estas instancias formativas.

La capacidad lectora de nuestros alumnos se verá estimulada por estos nuevos programas, en particular con la creación de nuevas bibliotecas para las escuelas básicas del país. Al ritmo del progreso que proponemos -mil bibliotecas por año- llegaremos al 2010 con bibliotecas en todas las escuelas básicas del país.

Estamos enfrentados con tareas desafiantes y que cobran especial valor en un contexto de mejora de la calidad educacional como el que estamos viviendo. Nuestros esfuerzos deben propender a buenos resultados, pero ello sólo es posible si perfeccionamos nuestros procesos de aprendizaje y en este caso específico, el lenguaje, para hacerlo más consistente, complejo, diverso y una herramienta para el desarrollo de nuevas competencias.

Estoy segura que caminamos juntos en este decidido esfuerzo para recibir el bicentenario con una mejora sustantiva de nuestra educación y estas jornadas son uno de los muchos pasos que tendremos que dar para lograr este objetivo. El trabajo de cada uno de ustedes es decisivo en este cambio y como maestros aportarán su particular impronta y creatividad, alimentando un proceso social que dará valiosos frutos en las nuevas generaciones.

Los invito a participar activamente en este encuentro, obtener el mejor provecho de sus contenidos e incorporar las nuevas ideas que aquí surjan, para hacer de la experiencia educativa un proceso formador sólido para los niños y niñas de

Importancia de la oralidad en la comprensión lectora

María Graciela Bautista. Pedagoga colombiana, experta en literatura infantil y animación de la lectura. 22 años de experiencia internacional desarrollando programas de acercamiento a la lectura dirigidos a niños, jóvenes y adultos en diversas instituciones de educación y asesorando en la formación de bibliotecas. Directora de la Corporación Lectura Viva, realizadores del proyecto “Quijotes de la lectura”, en el marco del programa “Chile quiere leer”, del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

“Lo que determina la vida de los seres humanos en gran medida es el peso de las palabras o el peso de su ausencia. Cuanto más capaz se es de nombrar cualquier cosa, cualquier realidad, más apto se es para vivirla y para cambiarla.”

Michelle Petit

Quiero comenzar con esta cita de la antropóloga investigadora y especialista en Lectura, que se aviene en parte con los objetivos de nuestra organización, Lectura Viva, Corporación de Fomento de la Lectura.

Una de las acciones más relevantes que hemos emprendido son los talleres que llamamos “La lectura desde la cuna”, dirigidos a bebés desde los cero meses, en los que participan sus padres, abuelos y personas cercanas.

El objetivo es propiciar un espacio para la oralidad de los más pequeños, donde las canciones, los poemas, las narraciones están presentes como actividades de la vida diaria, y con ello orientar en la selección de libros para oír, mirar, descubrir,

escuchar, sorprender, con temas que incluyen lo que rodea al niño y temas que le permitan conocer nuevas realidades que amplíen su mundo inmediato. De este modo se apoya la formación de lo que llamamos Bebeteca: Biblioteca para bebés.

El juego con el lenguaje es una actividad que el niño disfruta intensamente desde sus primeros meses, y que continúa gozando durante toda la vida, si es que tiene la fortuna de contar con materiales y personas que la fomenten.

Experiencia que se viene desarrollando desde hace cerca de 20 años en países como: Argentina, Colombia, España, USA, Francia, Noruega y otros de los que no tengo referencia. En Chile, los integrantes de Lectura Viva realizan estos talleres desde hace siete años.

El niño, al nacer, se encuentra con muchas palabras y símbolos que no entiende, y que sólo va a entender en la medida en que los adultos que lo acompañan a crecer se relacionen con él a través de la oralidad: es decir, las canciones de cuna que lo invitan a dormir, a sentirse tranquilo; las rimas que le muestran las partes de su cuerpo; las que lo invitan a comer; las que conjuran sus temores; las que le anuncian la sanación cuando se hace daño. Toda una oralidad teñida de melodías que logran atraparlos y que el niño asocia rápidamente con el placer.

Empezar a leerle desde esa edad es crear un vínculo afectivo con la literatura. Aquí los cuentos estimulan al niño a escuchar, a mirar, a descubrir, a experimentar emociones, a compartir, a entender el entorno, a despertar la curiosidad, a imaginar. Los juegos de nunca acabar, las retahílas, los arrullos conforman el mundo infantil, donde las palabras adquieren un papel relevante: Juego, música, ritmo y poesía están profundamente ligados a la infancia. El juego con el lenguaje es una actividad que el niño disfruta intensamente desde sus primeros meses, y que continúa gozando durante toda la vida, si es que tiene la fortuna de contar con materiales y personas que la fomenten.

El primer espacio para estimular la expresión oral es el hogar. Como hemos dicho, el niño nace escuchando y desde muy pequeño comienza a participar en la actividad cultural que sus padres hacen en la casa. Interviene inventando historias, y si ve leyendo a quienes lo rodean, se da cuenta de que esos papeles, objetos inanimados, dicen algo. Es decir, cuando el libro habla, este se convierte en un objeto que le produce significado. Ahora bien, por sí solo es difícil que llegue a eso, es fundamental que los adultos que rodean al niño involucren el libro como objeto de su más cercana cotidianidad. De ahí que padres y maestros jueguen un papel importante en el desarrollo del lenguaje, y en la formación del hábito lector de los pequeños.

Todos tenemos la posibilidad de establecer una comunicación muy cercana con nuestros niños a través de los sucesos cotidianos. Conociendo sus características, tendremos un conjuro, una rima o una adivinanza para cada ocasión.

Un niño que desde los primeros años escuche cuentos y rimas, lecturas en voz alta de poesía y narrativa, tendrá altas posibilidades de ser un individuo íntegro, creativo, que se exprese con seguridad y pueda enfrentar los retos complejos de la vida.

Experiencias con niños ciegos

Quisiera hacer una breve alusión a la experiencia que desarrollamos durante cuatro años con niños y jóvenes ciegos, sobre animación de la lectura y creatividad literaria.

Nos propusimos desafiar una realidad de ausencia de estímulos en la formación de lectores, queríamos encantarlos con la lectura, atraerlos hacia el mundo de los libros. La experiencia nos mostró cómo a través de la oralidad, UNICA HERRAMIENTA, podíamos captar de manera increíble la atención de los niños.

Cuando entrábamos a la sala, el bullicio natural de los pequeños no permitía escuchar nada, pero una vez que pronunciábamos la frase “Había una vez...” o “En un pueblo de no sé dónde...”, se producía un silencio expectante.

Esta experiencia destaca el vínculo de la lectura con la oralidad. A través del escuchar estos niños construían significados de objetos o situaciones que nunca habían percibido visualmente, pero la descripción escrita, y luego relatada, los llevaba a construir esas imágenes y significados.

Un niño que desde los primeros años, además de todo el acervo cultural que pueda heredar, escuche cuentos y rimas, lecturas en voz alta de poesía y narrativa, va tejiendo significados que durante toda la vida estarán presentes, unidos a esa historia individual en la que nacieron, y tendrá altas posibilidades de ser un individuo íntegro, creativo, que se exprese con seguridad y pueda enfrentar los retos complejos de la vida.

Ese niño, aunque no ha ingresado a la escuela, sabe mucho sobre la lectura, se ha logrado encantar con las palabras. A partir de aquí, es una labor de padres y maestros continuar enriqueciendo la oralidad en los niños y la formación de futuros lectores, de lectores autónomos, dando **sentido a** sus actos cotidianos para hacer más placentero su presente y más armonioso su futuro.

Suele suceder que durante la alfabetización se da más importancia a la velocidad de la lectura y a la perfección de este mecanismo sin tener en cuenta la lectura en sí misma. Y se descuida el goce que el niño pueda estar, o no, experimentando. Afirma el conocido psicoanalista Bruno Bettelheim, autor de

Aprender a leer:

“Cuando el aprendizaje de la lectura se plantee no sólo como la mejor manera sino la única de verse transportado a un mundo anteriormente desconocido, entonces la fascinación inconsciente del niño ante los acontecimientos imaginarios y su poder mágico apoyará sus esfuerzos inconscientes por descifrar, dándole fuerzas para dominar la difícil tarea de aprender a leer.”

Es necesario acompañar a los niños en su proceso de alfabetización con libros que los seduzcan, que representen el verdadero arte, que respondan a sus preguntas, que les permitan observar, imaginar, crear, y que lejos de menoscabar a su destinatario lo reten y le exijan que ponga todos sus sentidos en acción y lo conviertan en un ser más sensible y con mayor confianza en sí mismo. Libros que permitan el diálogo y la polémica enriquecedora, y que hagan crecer al niño como individuo. Esto contribuirá a formar niños y adultos que, como resultado de sus vivencias previas a la alfabetización, y ya como lectores, lean comprendiendo y escriban para ser comprendidos.

www.lecturaviva.cl

Poesía, oralidad y comprensión lectora

Aramís Quintero. Poeta, narrador y ensayista cubano, licenciado en la Universidad de la Habana. Ha publicado más de 20 títulos para adultos, niños y jóvenes. Ganador, entre otros, del Premio Nacional de la Crítica y “La Edad de Oro” en Cuba y el Premio “Marta Brunet” del Consejo Nacional del Libro y la Lectura de Chile. Asesor del Ministerio de Educación de Cuba, guionista y director artístico, creador de talleres de escritura y miembro fundador de Lectura Viva.

Ya es un lugar común afirmar que la poesía, como género literario, y en términos editoriales y de mercado, está en crisis. Está en crisis también, por supuesto, en la formación escolar. Ya se grita que escasean los verdaderos lectores, los que leen por gusto, pero no se grita lo suficiente que más aun escasean los verdaderos lectores de poesía.

La poesía corresponde a una honda, oscura y a la vez luminosa necesidad humana. Es cierto que la pasión de contar y escuchar historias es ancestral. Pero suele olvidarse que mucho antes de que el hombre pudiera y necesitara hilvanar una historia, ya emitía, presumiblemente, sonidos cuyos ritmos y modulaciones, regidos por la emotividad, las sensaciones, los instintos, estaban ya en camino de lo que iban a ser los lenguajes diversos, pero afines, de la plegaria, el canto, el conjuro, la poesía. Antes que las historias, la poesía. Pero no es un asunto cronológico. Es cuestión de esencias y raíces del espíritu. Antes que la razón que urde tramas, están las emociones, sensaciones e instintos que tejen los sonidos e imágenes de esa expresión raigal que es la lírica.

Sin embargo, todos sabemos que cuando se habla de la literatura para niños casi siempre se piensa en la narrativa,

no en la poesía. A los niños se les leen cuentos, pocas veces poemas. En muchas bibliotecas y otros espacios existe la "Hora del Cuento", pero no la "Hora del Poema". Y es bastante lógico.

El dominio de la oralidad, en el caso de la poesía, es más exigente que en ningún otro caso. Una historia, un cuento, aunque no esté muy bien leído, se defiende solo. Pero un poema mal leído no existe.

Porque la desorientación general de los adultos para animar a otros a la lectura, para encantarlos con la lectura, es aun más grave en el caso de la poesía. Y esto en dos sentidos: por una parte, en cuanto a la búsqueda y selección de textos adecuados a las diferentes edades. Y por otra, en cuanto al dominio de la oralidad. La animación a la lectura pertenece ante todo al dominio de la oralidad. Y este dominio, en el caso de la poesía, es más exigente que en ningún otro caso. Estamos hablando, muy concretamente, de la lectura poética del adulto, en voz alta, para los niños y jóvenes. Una historia, un cuento, aunque no esté muy bien leído, se defiende solo. Pero un poema mal leído no existe.

Ya sabemos lo que ocurre: en el mejor de los casos, el niño llega a conocer esos juegos verbales y esos ritmos y rimas de la primera infancia, que empiezan a formarle el oído y el sentido lúdico del idioma... pero después viene el apagón. No se sabe cómo seguir, ni con qué. Y luego, en la adolescencia, cuando la poesía se presenta, suele parecer el más absurdo, artificioso e incomprensible de los modos de hablar. No hay oído para ella, ni vista para el lenguaje por imágenes.

Los niños nacen aptos y abiertos para recibir el idioma. Y pueden recibirlo de la manera que es para ellos la mejor manera de recibirlo todo: como juego. En la poesía, ese juego al principio es pura sonoridad y puro ritmo. Luego, además, son imágenes que el niño no cuestiona racionalmente, porque el puro juego no se cuestiona racionalmente. Luego vienen emociones muy

simples. Y más tarde, mucho más tarde, emociones complejas, y conceptos. Y siempre, desde el principio hasta el final: sonidos, arquitecturas de sonido que constituyen el poema y lo que expresa el poema. La realización de este, la llegada y encanto del poema, y la construcción de su sentido en la mente del que oye, dependen por entero de una eficaz oralidad.

Lo primero que le ocurre a la persona que no se ha familiarizado con la poesía, es que le falta oído para percibir la definición de los versos, el ritmo y otros efectos sonoros, así como el papel que juegan los sonidos en la expresión de la interioridad. A esto se suma que no entiende el lenguaje por imágenes, porque supone que se trata de un código que hay que traducir en términos racionales y precisos. Se olvida que la poesía, en general, no es definición, sino provocación y sugerencia.

La pura sonoridad de una palabra, incluso desconocida, puede generar un poema, y el disfrute de un poema. El poeta cubano Nicolás Guillén escribió en Chile un poema motivado por una palabra indígena que era desconocida para él, y cuyo significado preciso no se aclara en el poema. Este se titula: "Panimávida".

En Chile hallé palabras
de lluvia y nieve intacta,
mas ninguna tan clara...
Panimávida.
Va por las rocas; salta.
De espumas se empenacha.
Luego duerme y se estanca.
Panimávida.

Los profesores en los colegios, deberían entrenarse en la preparación de lecturas poéticas en voz alta, con repertorios escogidos por ellos según su gusto, para alumnos y también para los padres.

O bien su antigua llama
Muestra como una lágrima
en la noche araucana.
Panimávida.

En Chile hallé palabras
de lluvia y nieve intacta,
mas ninguna tan clara...
Panimávida.

No hay que saber qué significa exactamente "panimávida". Se trata de un juego, un juego de provocaciones y sugerencias, un juego de sonidos e imágenes que movilizan la intuición, la imaginación, las emociones, sobre la base del placer estético.

Ese juego comienza en la edad pre-escolar. Pero luego cesa. En la escuela falta oído, sensibilidad, emoción, espíritu de juego; sobra análisis, mecanicismo, didactismo. ¿Qué pueden importarles a un joven las cuestiones de métrica, ni las ideas del poeta, si en la sensibilidad de ese joven no pasa nada, si en lo emocional no pasa nada, si no se mueve su intuición, si no le da placer alguno? Si la oralidad del adulto no funciona, la de él tampoco. Y la poesía no funciona.

El problema se muerde la cola constantemente. Sólo los lectores forman lectores. Sólo el que disfruta hace disfrutar. Si la preparación de los profesores, desde el nivel parvulario, no es efectiva en relación con la poesía, su labor no será tampoco efectiva. Y el problema se perpetúa.

Sin embargo mucha gente, si no la mayoría, aun cuando no sea lectora ni esté familiarizada con la poesía, disfruta y se

emociona al escuchar una buena lectura poética. Su sensibilidad se moviliza, reacciona. Eso es un síntoma alentador. Ese síntoma debería estimularnos a procurar el mayor entrenamiento posible para la oralidad poética en la formación de los profesores desde el nivel parvulario. Y los profesores, en los colegios, deberían entrenarse en la preparación de lecturas poéticas en voz alta, con repertorios escogidos por ellos según su gusto. Y podrían también ofrecerles lecturas poéticas a los padres y apoderados de los niños, como parte de un trabajo de sensibilización con la poesía que ganara así el apoyo de la familia.

La afinación del oído y la sensibilidad para la poesía, nos iría librando poco a poco de esa obsesión del didactismo y los mensajes valóricos, que sacrifica el placer lúdico y el juego de la imaginación; y nos iría librando también, sobre todo en el caso de la poesía para niños chicos, de toneladas de simplezas y tonterías no infantiles sino infantilistas, que muchas veces no tienen ni siquiera sentido del ritmo y de la métrica. Quiero terminar con una nota humorística en verso. Se trata de un poema mío que tiene un título un poco largo:

Historia de una lectura para niños que acabó en tragedia.

En cierto día de festejos
alguien pensó que sería buena
una lectura de versitos
para los niños de una escuela.
Y se invitó a poetas serios
y poetisas muy risueñas;
eran poetas para nenes
y poetisas para nenas.
Y les juntaron muchos niños
para que oyeran sus poemas.

Poemas sobre animalitos
y florecitas mañaneras,

sobre el respeto a los mayores,
sobre lo buena que es la escuela,
y muchas cosas de ese tipo,
unas valiosas y otras tiernas,
para que los queridos niños
se enternecieron y aprendieran.

Y todo era chiquitito,
como los niños, en los poemas.
Y en vez de niños decían "pillos",
y hasta "pilluelos" y "pilluelas",
y les decían "pequeñines",
"duendes traviesos y traviesas."

Pero las cosas increíbles
ocurren cuando no se esperan.

Todos los niños bostezaron
con una sola boca inmensa,
y abrieron más y más la boca,
y se tragaron a los poetas,
a los poetas para nenes
y a las poetisas para nenas.

La gente nunca volvió a verlos,
ni en esa ni en ninguna escuela.
(Y se preguntan, preocupados,
si habrá escapado algún poema.)

Y con el tiempo aparecieron
muchas historias y leyendas.
Dicen que los poetas siguen
dentro de aquella boca negra,
mirando al cielo de la boca
por si se ve caer una estrella,
y viendo que una campanilla
voltea sobre sus cabezas.

(Así ocurrió, por un bostezo,
el cuento aquel de la ballena
que se tragó al pobre Jonás,
aunque Jonás no era poeta.)

Lectura Viva (www.lecturaviva.cl)

La entrada a la cultura escrita a través de una dinámica cultural: un contexto para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en la Educación Inicial

Alejandra Medina Moreno, Profesora de Educación General Básica y Magíster en Educación Especial. Con una amplia trayectoria en el ámbito de la lectura, el aseguramiento de los aprendizajes en el aula y consultora de diversas instituciones. Autora y coautora de publicaciones en Chile y en el extranjero como: El diario en el aula, Taller de lenguaje I y II, Evaluación auténtica de los aprendizajes y Leer y escribir desde la sala cuna. Ha trabajado desde 1990 en el Ministerio de Educación como especialista en lectura, en el Programa 900 Escuelas y actualmente en la Unidad de Educación Parvularia.

Las competencias lingüísticas en el siglo XXI, son un factor decisivo de integración social y cultural y de ejercicio de la ciudadanía (Hébrard, J., 1977; Ottone, E., 1996; Condemarín, M. & Medina, A., 2005). Evelyne Charmeux afirma que “en democracia, si bien todos tienen derecho a la palabra, este derecho es efectivo sólo cuando las personas son capaces de tomar la palabra, pero también de mantenerla” (Charmeux, E., 1996: 8).

El consenso generalizado sobre la importancia de desarrollar el lenguaje oral y escrito de los niños desde su nacimiento, se ha acrecentado a partir de los hallazgos de las neurociencias, referidos al fabuloso potencial genético del cerebro y su plasticidad durante la infancia, los cuales aportan luces sobre las reales competencias que los niños pueden alcanzar en el ámbito de la comunicación, el lenguaje y otras áreas, así como sobre la incidencia de desarrollar una pedagogía exigente y aprendizajes

culturales complejos, desde tempranas edades, superando las prácticas deliberadamente “simples y rudimentarias” que, tradicionalmente, eran consideradas “adecuadas para el nivel de los niños pequeños” (Devanne, B. et al., 1997).

El presente trabajo postula que la educación inicial permite luchar tempranamente contra las desigualdades culturales, acompañando a los niños y niñas de sectores desfavorecidos en el desarrollo de su lenguaje oral y en su entrada a la cultura escrita, desde la más temprana edad, con el fin de darles mayores oportunidades; sin embargo, esto implica que las educadoras y profesores asumamos la necesidad de construir aprendizajes complejos, enraizados en una organización cultural de la sala de clases y en actividades auténticas y exigentes, acordes con las necesidades de la sociedad actual. El trabajo se estructura en una fundamentación referida a la necesidad de la entrada temprana de los niños a la cultura escrita y en la presentación de una dinámica cultural, como el contexto de aprendizaje que permite acompañar la entrada de los niños y niñas en la cultura escrita.

La educación inicial permite luchar contra las desigualdades culturales de sectores desfavorecidos, acompañando el desarrollo del lenguaje oral y la entrada a la cultura escrita.

Fundamentación

Romper las desigualdades desde la cuna

En general, los estudios y evaluaciones realizados en Chile y en el mundo, demuestran una alta correlación entre los resultados de aprendizaje de los niños y niñas y su origen socioeconómico. Pierre Bourdieu (1997) desarrolló el concepto de

capital cultural para designar aquellos elementos culturales, sociales o simbólicos que, al igual que los bienes económicos, se encuentran desigualmente distribuidos en la sociedad. De

este modo, existe un conjunto de disposiciones y formas con el que los individuos de sectores dominantes perciben, categorizan, nombran y procesan la realidad en que viven, de tal forma, que se constituyen en “las reglas del juego”, compartidas por la sociedad¹. Este mismo autor plantea, que para que la información ofrecida por la escuela sea asimilada por los niños, ellos requieren estar familiarizados con la cultura de base, compartida por una determinada sociedad. En tal sentido, los estudiantes más favorecidos “heredarían” saberes, competencias, gustos, hábitos, modos de comportamiento, formas de percibir y procesar la realidad, actitudes y, especialmente, heredarían un lenguaje característico de su medio social de origen, que incidiría positivamente en su inserción escolar y en la construcción de los aprendizajes que la escuela vehiculiza.

Consistentemente, el Informe de Capital Humano en Chile (Brunner y Elacqua, 2003: 39) plantea que “el factor estudiante/familia es el principal condicionante de los resultados escolares”... “Las desigualdades se derivan principalmente de las transferencias culturales debidas a los lazos de filiación” (Fontaine, 2002, en Brunner y Elacqua, 2003: 46); es decir, de aquella herencia cultural recibida en la convivencia con la familia y la comunidad de origen. Según este informe (Brunner, JJ; Elacqua, G., 2003: 42), existen cinco categorías de prácticas familiares que influyen en el éxito escolar; estas son: hábitos de trabajo de la familia, aspiraciones y expectativas académicas, apoyo y guía académica, entorno lingüístico y estimulación para explorar y discutir ideas y eventos.

Por otra parte, numerosos estudios revelan que los niños pertenecientes a hogares que cuentan con la presencia cotidiana de textos diversos, cuyas familias tienen un contacto funcional con el lenguaje escrito y ofrecen a sus hijos “gestos sociales

¹ Clases de 1er año de enseñanza básica en escuelas pertenecientes al Grupo Lectura-Escritura de l’Orne, Francia

de lectura y de escritura” (Chartier, AM.; Clesse, Ch; Hébrard, J., 1997) o modelos para su utilización en situaciones reales de comunicación, presentan mayor calidad en sus competencias lingüísticas. Por ello, romper las diferencias de origen de los niños y niñas, implica principalmente ofrecerles desde la más temprana edad, mayores oportunidades para desarrollar el lenguaje oral y escrito, partiendo desde sus experiencias culturales diversas, con el fin de responder a sus necesidades particulares de aprendizaje.

El lenguaje: una práctica cultural

El lenguaje oral, la lectura y la escritura constituyen prácticas culturales; es decir, actividades realizadas por grupos humanos con propósitos determinados, en contextos específicos (Anderson & Teale, 1986). Coherentemente con esta afirmación, en cada época y en los diferentes contextos sociales y culturales, la naturaleza y funciones del lenguaje han sido diferentes, justamente para responder a las necesidades de los distintos contextos. Por ello, no fue lo mismo leer y escribir, ni enseñar a leer y escribir en Mesopotamia donde se escribía para contar insumos o registrar operaciones comerciales, que durante la Edad Media, donde la lectura constituyó una actividad colectiva centrada en repetir oraciones y memorizar fórmulas litúrgicas para participar en ellas; o durante el Renacimiento, con la invención de la imprenta, cuando la lectura evolucionó hacia una forma de acceder a la actualidad, a puntos de vista diferentes, a universos de ficción, y adquisición de conocimientos. No obstante lo anterior, aún hasta la primera mitad del siglo XX, el objetivo del aprendizaje de la lectura en los primeros años de escolaridad, aún era aprender el mecanismo de la decodificación; en tanto que la lectura expresiva y comprensiva, era reservada para cursos superiores (Hébrard, 1988, citado en Chauveau, 1997). La lectura era considerada como un prerrequisito para otros aprendizajes

culturales. Esto explica que para enseñarla, se abordara como un conjunto de mecanismos, ordenados desde los más simples (letras, sílabas, palabras) hasta los más complejos (lectura en alta voz, expresiva e inteligente).

La naturaleza y función de la lectura y la escritura en el contexto actual

Siguiendo esta línea de razonamiento, el análisis del contexto actual permite comprender el cambio de naturaleza y función de la lectura y la escritura y la necesidad de enseñarlas de acuerdo a dicho cambio. Actualmente saber leer y aprender a leer, incluso en la Educación Inicial, es leer libros y una diversidad de textos complejos, documentos, espacios virtuales, la prensa, diccionarios, todos los cuales no se encuentran confinados en los palacios o las iglesias, sino que forman parte del paisaje cotidiano de la ciudad y de las necesidades de las personas, incluidos los niños, para actuar en sus vidas diarias. Asimismo, saber escribir y aprender a escribir es producir cotidianamente, textos en situaciones reales de comunicación. La lectura y la escritura ya no se consideran habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos; ellas son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos primordiales, que no sólo competen a los adultos, sino que también afectan a los niños en el ejercicio de su pequeña ciudadanía.

Hablar en el siglo XXI

Asimismo, enseñar a hablar a un niño o niña en el siglo XXI, significa llevarlo gradualmente a tomar la palabra; a expresar con claridad y precisión sentimientos, ideas, conocimientos, pensamientos que no tienen relación con el contexto inmediato,

sino que permiten explicar situaciones y problemas, concertar acciones con otros, compartir puntos de vista, reflexionar a través del lenguaje, informarse, todo lo cual se refleja en los aspectos semánticos, sintácticos, fonológicos y especialmente en los aspectos pragmáticos; es decir, en su adaptación a la situación comunicativa en que la comunicación ocurre (Marcos, H. et al. , 2000).

Por otra parte, es pertinente señalar, que el lenguaje oral se compone de variantes originadas, generalmente, en los distintos medios socioculturales (Fiquet, B., 2002); algunas de ellas son transferibles al lenguaje escrito y otras no. Por ello, antes de leer y escribir, los niños deben poder producir formulaciones verbales transferibles al lenguaje escrito, para lo cual requieren interlocutores capaces de modelarlas; los niños y niñas cuyos padres o adultos significativos utilizan estas formulaciones de manera natural, "entran en sintonía" con sus profesores desde el primer día, accediendo con mucha facilidad a las actividades escolares (Chevillard, S., 2006). Lo contrario ocurre con los niños cuyos padres utilizan otras variantes del lenguaje, diferentes al lenguaje utilizado en la escuela.

Aprender dentro de una dinámica cultural

El desarrollo del lenguaje oral, así como la entrada de los niños a la cultura escrita, desde la sala cuna, requiere establecer una dinámica cultural (Boussion, 1998; Chauveau, 1997, 2000, 2001; Devanne, 1997, 2001, 2006; Laparra, 2001), dentro de la cual, las prácticas culturales estén efectivamente inscritas en la vida cotidiana de los niños y niñas. Este autor plantea la importancia de que la escuela promueva la construcción de aprendizajes complejos, basados fundamentalmente en la construcción interactiva de conocimientos y competencias, en el desarrollo del

pensamiento complejo y sistémico. Este autor sostiene que la infantilización sistemática de los niños sólo despierta en ellos intereses superficiales y agrega, que la lectura permanente de historias rudimentarias y faltas de interés, provocaría una desmotivación que, equivocadamente, se atribuye a que los niños aún no son capaces de comprender. Por el contrario, cuando en la sala cuna, el jardín o el kínder se apela a actividades más complejas e interesantes, éstas contribuyen a interacciones culturales, con una mayor riqueza del lenguaje y provocan una curiosidad que invita a los niños a nuevas lecturas e investigaciones.

A diferencia de una perspectiva que podría llamarse “didáctica” en donde la unidad fundamental es la sesión de actividades, con un objetivo central, un texto elegido para alcanzar ese objetivo y una guía con preguntas progresivas, dentro de una perspectiva cultural; la unidad fundamental es la práctica a lo largo de tiempos más prolongados, estructurada alrededor de objetivos formulados “en redes”; con textos articulados unos con otros; donde se abordan situaciones complejas para acceder, desde el inicio, a la complejidad del lenguaje escrito. Por último, en una perspectiva cultural, los avances se miden en términos de la teorización o la meta cognición progresiva, por parte de los niños, de las habilidades practicadas, considerando que cada niño desarrolla sus propias conductas, dado el carácter individual del aprendizaje. En esta dinámica cultural, los temas claves son el placer y el compromiso del profesor con la abundancia y calidad de las interacciones culturales, la efervescencia, el pensamiento y, al mismo tiempo, el rigor en el progreso de las competencias y habilidades (Devanne, 1997).

Dentro de una perspectiva cultural, el lenguaje se trabaja de manera integrada, dado que sus distintas manifestaciones o habilidades –escuchar, hablar, leer y escribir- se retroalimentan mutuamente. Por el contrario, cuando el lenguaje se separa en

sus distintas manifestaciones, pierde su naturaleza, sentido y relevancia y se impide que los niños perciban los desafíos que requiere su utilización en situaciones reales. Por ello, no son comparables las competencias construidas por los niños y niñas cuando se les enseña las letras, palabras aisladamente, con las competencias construidas en contextos de sentido y situaciones comunicativas reales. Puesto que una perspectiva cultural considera la sala de clases como un lugar nodal de aprendizajes culturales, la organización del espacio y del tiempo exigen una atención particular que podría caracterizarse en los acápites que se desarrollan a continuación:

Múltiples invitaciones para entrar al lenguaje escrito

Aprender a escribir en la educación parvularia, no quiere decir "caligrafiar" las letras. Los niños pueden comenzar antes a producir textos, pensándolos y dictándolos a un adulto.

Una dinámica cultural implica múltiples invitaciones de parte de sus educadoras, que lleven a los niños y niñas a tomar contacto con el lenguaje oral y escrito y a utilizarlo con variados propósitos (proyectos, textos diversos, salidas, investigaciones, exposiciones, lecturas, talleres); a experimentar los desafíos que esto implica cuando el lenguaje es utilizado en situaciones reales; a observar la forma en que éste es utilizado por adultos significativos; a vivir el lenguaje oral, la lectura y la escritura en un ambiente culturalmente estimulante, contribuyendo a la construcción de actitudes positivas hacia los conocimientos y hacia los hechos culturales (Boussion et al., 1998; Dévanne, 1997).

Lo anterior, requiere poner en práctica una "metodología de proyectos" (Condemarin, Galdames, Medina, 2005). Criar caracoles, elaborar un libro sobre animales o realizar una exposición sobre los pueblos originarios, son ocasiones para

que los niños y niñas, apoyados por su educadora, intercambien sus experiencias y conocimientos, reflexionen acerca de cómo pueden llevar adelante sus iniciativas, busquen información en libros y otros materiales escritos, lean y escriban variados textos, realicen disertaciones con el fin de responder a sus inquietudes y a sus necesidades de comunicación.

Visibilización de los textos del entorno

Otro aspecto que contribuye a generar esta dinámica cultural y a favorecer la entrada de los niños y niñas al lenguaje escrito, es la visibilización de los textos del entorno, así como su utilización y el desarrollo de actitudes de interrogación de dichos textos, con el fin de comprender su sentido y propósito y, por esa vía, adquirir herramientas para comprender mejor su propio mundo. En la medida que la familia y las educadoras llamen la atención de los niños sobre los textos auténticos del entorno urbano², familiar y escolar, los harán visibles para ellos y contribuirán a que establezcan distinciones, se familiaricen con sus características y usos, y comprendan que dichos textos responden a necesidades de la escuela, pero también a necesidades sociales y culturales que los caracterizan y les dan sentido.

Además de enseñar a ver los textos, es necesario, desde la educación parvularia, llevar a los niños a familiarizarse con las claves proporcionadas por los textos, las cuales constituyen marcas que permiten transmitir significados. Por ejemplo, ¿Qué tipo de texto es éste? ¿Quién lo habrá escrito? ¿Para qué? ¿Por qué tiene números? ¿Por qué tiene un signo de interrogación? ¿Por qué hay un guión? ¿Quién está hablando?

² Por ejemplo, agrupar fotocopias de las portadas de libros leídos según un determinado criterio; o bien, hacer cuadros con listados de nombres de libros agrupados según algún criterio.

Textos como objetos culturales

La distinción de entrar al lenguaje escrito a través de una dinámica cultural, implica que la educadora lleve a los niños y niñas muy tempranamente a conocer los textos, como objetos culturales; es decir, que posean una cultura del material impreso y los diferencien a través de sus marcas externas. Por ejemplo, diferencien los textos escolares de los textos sociales, o los textos de información de los textos de ficción; que identifiquen sus finalidades y funciones, tengan conciencia de que fueron producidos por un autor en contextos particulares (Jordi, 1998), que fueron diseñados e impresos por una editorial, forman parte de una colección, poseen ilustraciones características de los libros de información o de ficción, se encuentran en la biblioteca, etc.

Igualmente, este contacto conciente y permanente con textos diversos y complejos, lleva a los niños y niñas a enfrentar y comprender gradualmente, el sentido de su diagramación, estructura, identidad ortográfica de las palabras o de su puntuación. Por el contrario, si los niños sólo toman contacto con textos simplificados, elaborados especialmente para efectos de enseñanza; ellos no asignan importancia a dichas marcas lingüísticas y no desarrollan una percepción conciente de su variedad y complejidad y del real funcionamiento del lenguaje.

Lectura diaria y sistemática de cuentos y otros textos

Actualmente existe evidencia acerca de la clara incidencia de la interacción alrededor de la literatura, en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños y niñas (CRESAS, 1991), dado que se han constatado los complejos intercambios que ellos son capaces de sostener, desde el primer año de vida (Montagner, & Montagner, 1978).

Asimismo, Jerome Bruner (1997:15) describe algunas condiciones de la interacción temprana con el niño alrededor de la lectura de textos narrativos, diciendo que “constituye un escenario previsible de interacción que sirve de microcosmos para comunicar y establecer una realidad compartida”, “ofrece al niño, la ocasión de mantener la atención sobre una secuencia ordenada de hechos, constituye una realidad estructurada sobre la cual el niño aprende a concentrarse de manera secuenciada” y satisface además, la tendencia natural de los niños pequeños hacia la creatividad. Este mismo autor postula que la lectura de libros, a partir de los dos meses, puede ser el juego preferido de los niños y niñas y que tiene la virtud de ofrecer la ocasión para asumir e intercambiar roles y sostener una atención conjunta sobre una estructura secuencial. Observa que las preguntas formuladas al niño, tales como ¿qué es? –mostrando imágenes de un libro- producen ocho veces más respuestas que la imitación de palabras pronunciadas por la madre, y además, destaca la necesidad de que el adulto mantenga constantes sus intervenciones alrededor del contenido del libro, hasta que el niño consolide sus aprendizajes.

Estos prolongados momentos de lectura del adulto, son indispensables para el dominio del lenguaje; según Bernard Devanne (2001: XV) “hablar el lenguaje escrito nutre el lenguaje oral del niño” y responde a su necesidad de que un adulto significativo “ponga el mundo en palabras para él” (Florin, A., 2002). Por estas razones, actualmente, múltiples autores promueven la lectura diaria y sistemática a los niños y niñas, de libros de narrativa, poesía o información científica. Esta actividad apunta a desarrollar en ellos, el placer de leer, pero también apunta a que ellos construyan, gradualmente, modelos textuales; es decir, se apropien de las estructuras y características de los diversos textos, las reconozcan y puedan utilizarlas al producir sus propios escritos, dictados a la educadora.

Cuando alrededor de los cuatro meses, la madre o la educadora instalan al niño o niña en su falda de manera frecuente, y le “leen” un libro, interactuando con él en un ambiente grato, ese niño, alrededor del año de edad, mostrará claramente su interés por leer y sus intentos por construir el sentido del texto, haciendo observaciones sobre sus imágenes. También, sabrá que un libro es portador de significados interesantes; distinguirá un libro de otro y un tipo de libro de otro; sabrá que las páginas se dan vuelta de derecha a izquierda y que hay partes de ese libro que son sus preferidas. Por ejemplo, si es un libro de animales, al cabo de cierto tiempo, el niño preguntará por sus nombres, indicándolos; luego, imitará los sonidos y gradualmente podrá responder él a la pregunta ¿qué es? Más tarde, la educadora podrá agregar algunas características de cada animal y comentarlas y, paulatinamente, contribuirá a la construcción del concepto sobre cada uno de los animales por parte del niño, quien solicitará que se le lea el mismo libro una y otra vez. Leer un libro a un niño o niña, requiere establecer una interacción específica y reiterada, que se irá enriqueciendo en la medida que él adquiera nuevas distinciones. Esta interacción y las actitudes del niño, forman parte de un continuo de aprendizaje de la lectura (y también de la escritura), centrado en la construcción de significados y en la adquisición de buenas actitudes lectoras.

Presencia masiva de libros

Una dinámica cultural, requiere de espacios que dispongan de libros, revistas y documentos de calidad, los cuales puedan ser consultados en relación a las actividades realizadas. Esto significa que es necesario un aporte masivo de libros de diverso tipo en las aulas, desde la sala cuna y jardines infantiles, considerando que, al menos, se debería leer alrededor de 50 libros anuales entre los dos y tres años, alrededor de 100 libros, a los tres a cuatro años, y más que esa cantidad a los cinco y seis años. En el caso

de los niños de cero a dos años, si bien es importante que exista una cantidad y diversidad de libros presentes en la sala cuna, la cantidad que se leerá a los niños, será menor, puesto que en este período los niños solicitan que se les lea una y otra vez el mismo libro.

La lectura cotidiana de cuentos y otros textos a los niños en la educación preescolar ejerce un impacto tan importante en los aprendizajes de los niños y en el desarrollo del placer de leer, que algunos autores dan cuenta de experiencias de alfabetización inicial, mencionando que los primeros 15 días de clases, la educadora ya había leído 30 libros a niños de tres y cuatro años y había establecido con ellos múltiples relaciones con miras a la construcción de modelos textuales (Corbenois, 2006). Asimismo, se menciona la lectura de 128 textos en un año, entre cuentos y textos informativos¹, agregando que durante la 1ª semana del año, los niños y niñas leyeron siete cuentos, cinco textos de información, algunas definiciones de diccionario y varios poemas, en tanto que durante la 2ª semana, leyeron cinco libros de cuento (álbumes), dos informaciones de enciclopedia sobre animales, algunas noticias de diccionario, varios poemas y un cuento más largo (Devanne, 2001).

“Leer en redes”: construir referencias culturales y modelos textuales comunes

De acuerdo a esta perspectiva cultural, Devanne (1997, 2001, 2006) propone que los niños y niñas aprendan a “leer en redes”. Esto implica llevarlos a establecer relaciones entre el texto que se le está leyendo y otros anteriormente leídos e ir dejando la “huella” de lo leído y de las agrupaciones realizadas, en “afiches” o “canteras”² (Condemarín & Medina, 2000) que se

mantienen, a la vista de los niños en los muros de la sala, con el fin de retomarlos en nuevas situaciones de lectura o escritura.

Leer en redes significa, por ejemplo, establecer relaciones entre los autores; las ilustraciones e ilustradores; las series y colecciones; los tipos de textos (narrativos, documentales, poéticos, dramáticos); los temas abordados y los conocimientos aprendidos a través de las lecturas; los personajes y sus características (bondadosos, malvados, astutos, ingenuos, perseverantes); las formas en que los personajes son nombrados (ella, la joven, la doncella, la bella niña); las formas de narrar las historias (Jordi, 1998) (cuentos de búsqueda: El Gato con Botas, La Reina de las abejas; cuentos de recompensa: El Gigante Egoísta, El sastrecillo valiente; cuentos del fuerte y el débil; cuentos en espiral: El pescador y su insaciable esposa; estructuras repetitivas; estructuras acumulativas, etc. También, la lectura en redes considera relacionar distintos textos considerando los tiempos en que la historia ocurre; las opciones de enunciación (en 1ª persona o en 3ª, si tiene diálogos); las versiones clásicas y modernas; etc.

La lectura en redes implica una mediación de la educadora o de la profesora, para llevarlos a procesar, concientemente, lo nuevo a partir de lo conocido. Por ejemplo:

E: -¿A qué texto se parece éste?

N1: Al de los pingüinos.

N2: -Sí, tiene párrafos

E: ¿Y qué encontramos en el 1er párrafo del texto de los pingüinos?

N2: La descripción del animal

E: -¿Y en el 2º párrafo?

N1: -Donde vive...

Y también a construir referentes culturales y a movilizarlos para apoyar la comprensión. Por ejemplo:

Escribir apoyándose en saberes socioculturales ya construidos, (listas de niños, de material, publicidades, información de enciclopedias).

·Identificar un texto entre otros, desarrollando capacidad de compararlos.

·Identificar un nuevo tipo de texto, apoyándose en su función específica.

·Reutilizar los conocimientos construidos sobre un tipo de texto (por ejemplo, para ubicarse en la organización espacial de una página).

·Utilizar inmediatamente sus saberes y precisarlos produciendo textos o fragmentos sobre la base del mismo modelo.

Lectura estratégica interactiva

Adicionalmente a la necesidad de leerles sistemáticamente a los niños y niñas con el fin de desarrollar el placer de leer y de construir modelos textuales, es necesario desarrollar estrategias para enseñarles a procesar los textos y construir sus significados. En este sentido, la Lectura estratégica Interactiva (Medina, 2003, 2005) es una estrategia basada fundamentalmente en la interacción, que apunta a enseñar a procesar la información de los textos a los niños y niñas, a partir de alrededor de cuatro años, mostrando claramente que el desafío del acto lector es la construcción del significado.

Ella consiste en un espacio de duración acotada, en el cual la educadora lee un texto en voz alta –presentado en gran formato–, ofreciendo un modelo de lectura fluida y expresiva. Simultáneamente, realiza con los niños, actividades antes, durante y después de la lectura, en las cuales los niños y niñas interactúan muy activamente, para procesar la información del texto, para conceptualizar y para construir colectivamente sus significados. Para ello, se utiliza un texto breve, pero complejo,

el cual es leído y procesado colectivamente. Para lograr sus objetivos, es indispensable que esta estrategia se desarrolle en un ambiente grato y, especialmente, de real escucha y acogida a la expresión de los pensamientos, sentimientos, experiencias y puntos de vista de todos los niños y niñas.

Las estrategias de procesamiento de la información realizadas antes, durante y después de la lectura (Condemarin & Medina, 2005) apuntan a activar y enriquecer los conocimientos y esquemas cognitivos de los niños y ponerlos al servicio del acto lector, anticipando los contenidos del texto; a formular inferencias y predicciones, conceptualizar, crear imágenes mentales, confirmar o rechazar las hipótesis, plantear y responder preguntas; a comentar el texto, parafrasearlo o decirlo con las propias palabras, elaborar esquemas y organizadores gráficos, dramatizar y producir otros textos a partir del texto leído. Finalmente, la Lectura Estratégica Interactiva propone un momento muy breve, "Minilección" (FUNDAR, 2003 a; Hagg Hagg & Iñesta, 1998) destinado a tomar conciencia de determinadas características del lenguaje, referidas a aspectos fonológicos, ortográficos, sintácticos, semánticos y pragmáticos.

Producir textos complejos: construir modelos textuales

Según Plasman (1987) circunscribir a los niños en la educación parvularia, sólo a dibujar o hacer ejercicios gráficos sin un sentido, argumentando que aún ellos no están en condiciones de producir un texto, sería como decir que no hay que hablarles a los niños que no saben hablar. Por ello, como se dijo antes, aprender a escribir en la educación parvularia, no quiere decir comenzar con la práctica de cómo tomar el lápiz y reproducir letras. Antes de saber "caligrafiar" las letras, los niños pueden comenzar a producir textos, a través de dictarlos a un adulto, quien modela

la forma de hacerlo, explicitando las marcas y características específicas del lenguaje que sirven para expresar un significado en una situación determinada (Chartier; Clesse ; Hébrard, 1998; Thévenaz-Christen, 2004). Esta actividad de dictar al adulto y de escribir interactuando con un adulto experto, conduce a los niños y niñas a construir modelos textuales que les ayudan, tanto en la comprensión de los textos, como en su posterior producción.

La producción de textos diversos y la construcción de modelos textuales en la Educación Parvularia, puede ser apoyada por la educadora, tempranamente, a través de cuatro distintas modalidades (FUNDAR, 2003 b; Hagg Hagg & Iñesta, 1998; Medina, 2003; 2005):

a) **Escritura en voz alta.** Es una actividad permanente durante diversos momentos de la jornada escolar, a través de la cual, la educadora ofrece un modelo de escritora experta, frente a los niños, cuando escribe en el pizarrón, en los cuadernos o en cualquier otro soporte. Durante esta actividad, ella explicita en voz alta, las marcas del lenguaje escrito que permiten expresar significados, así como los aspectos formales, referidos a la ortografía, la caligrafía o la diagramación.

b) **Escritura compartida.** Consiste en que los niños dictan al adulto, textos, en situaciones reales de comunicación, y éste modela la forma de hacerlo, explicitando las marcas y características específicas del lenguaje que sirven para expresar un significado en una situación determinada (David, 1991; Cabrera & Kurz, 2002). De esta forma, los niños y niñas comienzan tempranamente a construir modelos textuales -utilizables tanto en la comprensión, como en la producción de textos-.

c) **Escritura con andamiaje.** Se refiere a las oportunidades en que la educadora invita a los niños y niñas a producir textos, apoyándose en palabras, oraciones u otros textos similares que

están a la vista de los niños y niñas. Por ejemplo, si han leído y trabajado una descripción de los pelícanos, pueden escribir la descripción de una gaviota a partir de los elementos que aparecen dicha descripción.

d) **Escritura independiente.** Se refiere a los textos que los niños y niñas escriben, de manera individual, realizando sus intentos de escritura a partir de sus propias conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito, que se van complejizando gradualmente, hasta llegar a la escritura alfabética (Ferreiro, 1988), la cual se enseñará sistemáticamente en los primeros años de enseñanza básica.

A modo de síntesis:

Para acompañar a los niños y niñas en el desarrollo del lenguaje oral y en la entrada al lenguaje y la cultura escrita, es necesario crear una dinámica cultural en la cual se emprendan tres tipos de acciones, integradas en modelos o programas equilibrados de enseñanza del lenguaje (Arnaud, 1982; Condemarín, 1991; Chauveau, Nyssen, 2001; Pivetaud, 2002; Baumann, Hoffman, Moon, Duffy-Hester, 1998). Estos tres tipos de acciones son: 1) Acciones de tipo cultural, dado que la lectura y la escritura no existen fuera de la intención de un lector y fuera de un soporte textual o de un objeto cultural como el libro, la carta u otro texto. 2) Acciones de tipo comprensivo, durante las cuales el lector explora el texto, formulando hipótesis lingüísticas y semánticas sobre su significado, apoyándose en sus propias experiencias, esquemas cognitivos y redes de conocimiento. 3) Acciones de tipo instrumental, durante las cuales el lector procesa el escrito a partir de conocimientos específicos que le permiten reconocer las letras, palabras y las distintas marcas del texto, así como las estructuras sintácticas o textuales.

Referencias

- Anderson, A. & Teale, W. (1986). La lecto-escritura como práctica cultural. En E. Ferreiro. & M. Gómez-Palacio (Comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, pp., (271-295). México: Sigloveintiuno.
- Arnaud, D. (1982). En Chauveau (1997) Comment l'enfant devient lecteur. Paris : Retz.
- Baumann, J., Hoffman, J., Moon, J. & Duffy-Hester, A. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of U.S. elementary classroom teachers. *The Reading Teacher*, Vol. 51, N° 8.
- Bourdieu, P. (1997) Capital cultural, escuela y espacio social; México, Sigloveintiuno.
- Boussion, J., Schöttke, M. & Tauveron, C. (1996). *Lecture, Écriture et Culture au CP*. Paris: Hachette Éducation.
- Boussion, J., Schöttke, M. & Tauveron, C. (1998). *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP*. Paris: Hachette Éducation.
- Bruner, J. (1997) Comment les enfants apprennent à parler ; Paris, Ediciones Retz.
- Brunner, JJ; Elacqua, G. (2003) Informe de capital humano en Chile; Santiago, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Cazden, C. (1986). La lengua escrita en contextos escolares. En E. Ferreiro & M. Gómez-Palacio (Comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura pp. (207-229). México: Sigloveintiuno.
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*, N°4, Año 12, (13-21).
- Condemarín, M. & Medina, A. (2005). Taller de lenguaje II. Santiago: Santillana.
- Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (2005). Taller de lenguaje. Santiago: Santillana.
- Cook-Gumperz (1988) La construcción social de la alfabetización. Buenos Aires: Paidós.
- C.R.E.S.A.S. (1986) El fracaso escolar no es una fatalidad. Buenos Aires: Kapelusz.
- CRESAS (1991) Naissance d'une pédagogie interactive. Paris : ESF.
- Charmeux, É. (1991) Apprendre à lire; échec à l'échec. Paris: Milan Éducation.
- Charmeux, É. (1992). Apprendre à lire et à écrire ; 2 cycles pour commencer. Paris: SEDRAP ÉDUCATION.
- Charmeux E. (1996) Ap-prendre la parole. Paris : SEDRAP.
- Chartier, AM, Clesse, Ch & Hébrard, J. (1997) Lire écrire. Entrer dans le monde de l'écrit. Paris : Hatier.
- Chartier, AM., Clesse, Ch. & Hébrard, J. (1998) Lire, écrire. 2. Produire des textes. Paris : Hatier.
- Chauveau, G. (1997). Comment l'enfant devient lecteur. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2000). Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique. Paris: Retz.
- Chauveau, G. (2001). Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Paris: Retz/HER.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, É. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- Chevillard, S. Le langage pour amener les élèves à réfléchir sur l'objet d'apprentissage. http://www.snuipp.fr/article.php3?id_article=1938 Consultado en mayo 2006.
- David, J. (1991). La dictée à l'adulte. *Études de linguistique appliquée*, N° 81, (7-19).

- Devanne, B. (1997). Lire et écrire: des apprentissages culturels. Cycles 1 & 2. Paris : Armand Colin.
- Devanne, B., Mauguin, L & Mesnil, P. (2001). Conduire un cours préparatoire. Lire et écrire : des apprentissages culturels. Paris : Bordas.
- Devanne, B. & Grupo de Lectura-Escritura del Orne (2006). Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles. Paris : Bordas.
- Elchiry, N. (1991) Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas. Santiago: UNESCO.
- Ferreiro, E. (1988) Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias.
- Fijalkow, J. (1999). Entrer dans l'écrit. Bélgica: Magnard.
- Fiquet, B. (2002) Vaincre l'illettrisme; Alternative Santé-L'Impatient, Rayon livres, com.
- Florin, A. (2002) La maternelle, un point d'appui pour l'enseignement de l'oral ; DESCO/SCÉRÉN-CNDP, consultado en snuipp.fr/article.php3?ed_article=139.
- Fundación Educacional Arauco (FUNDAR) (2003). Plan lector. Santiago: Programa Raíces Ránquil. Documento de trabajo.
- Goodman, K. (1995) El lenguaje integral ; Buenos Aires : Aique.
- Hébrard, J. (1977). Le rôle du langage orale dans l'apprentissage de l'écrit. En L. Lentin, Du parler au lire. Paris : ESF.
- Hébrard, J. (1988). La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne, Histoire de l'Éducation, 38.
- Iñesta, M. (1998) California Early Literacy Learning (CELL); www.cell-exll.com. Santiago: Fundación Educacional Arauco (FUNDAR) Traducción y adaptación.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? Lectura y Vida, Año 17 N°1, 5-24.
- Marcos, H. et al. (2000) Le développement du langage et de la communication ; Recherches et prévisions N°62, consultado en www.caf.fr/webcnaf.nsf.
- Medina, A. (2002). Zonas de Educación Prioritaria: una Apuesta a la Excelencia y a la Democratización. Revista de Educación, N° 294.
- Medina, A. (2003). Lectura Estratégica Interactiva. Santiago: Fundación Educacional Arauco (FUNDAR). Programa Raíces Ránquil. Documento de trabajo.
- Medina, A. (2005). Leer y escribir desde la sala cuna. Lectura estratégica interactiva. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Montagner. & Montagner (1978) L'enfant et la communication. Paris : Pernoud Stock.
- Morin, Edgar (2000). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris: Seuil.
- Nyssen, M.C., Terwagne, S. & Godenir, A. (2001). L'apprentissage de la lecture en Europe. Toulouse: Presse Universitaire du Mirail.
- Ottone, E. (1997) Modernos y ciudadanos a la vez. Notas acerca de la globalización y la transformación educativa. Docencia. Revista del colegio de profesores de Chile A.G. Año 2, n° 2. (pp. 14-21).
- Pivetaud, D. (2002). Apprendre à lire dans les albums: pourquoi? Paris: l'École.
- Plasman, A. Armand, P. (1987). La lecture ; premiers supports. Paris: Nathan.
- Renouard, Ch. Les enjeux de l'accueil des enfants à 2 ans à l'école. http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/GER/Ger01_02.htm
- Rockwell, E. (1986). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro & M.Gómez-Palacio (Comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura pp. (pp.296-320). México: Sigloveintiuno

El día que una escuela se liberó del silencio

(Obra de teatro. Monólogo para un actor y tres personajes)

Felipe Alliende. Escritor, investigador y profesor universitario. Ph.D. en Educación (University of Wales). Profesor Titular de la Universidad de Chile. Miembro de la Academia Chilena de la Lengua, de la Real Academia Española e integrante del equipo de lenguaje de la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación.

PERSONAJES

PROF Anciano profesor de Castellano

CHEO Alfredo Silva, campesino

BLANCA Profesora Directora, de la Escuela San Rafael. Ya fallecida

(El espectador tiene que imaginarse una sala de clase. Hay un par de sillas y un telón para proyectar que evoca a un pizarrón).

PROF *(Entra y se pasea por la sala).* -Cuando era niño veraneaba en Aconcagua cerca del pueblo Santa María. Había un cerro al que se llegaba por un largo callejón en el que, junto a las tapias de barro, vivían muchos ratones de campo, de esos que tienen un pompón en la cola. Todo el mundo lo llamaba “el callejón de los ratones”.

Al llegar al cerro había una escuela que siempre me llamaba la atención. Cada vez que yo pasaba, hubiera niños o no, estaba muy silenciosa, calladita; nunca se oía un ruido.

Cuarenta años después volví al lugar. La escuela estaba en ruinas. Me senté arriba de un muro caído y empecé a pensar en los niños que estuvieron ahí. De repente vi que se acercaba un trabajador con una pala al hombro.

CHEO -¡Don Felipe!. De usted no me voy a olvidar nunca: usted me enseñó catecismo. Soy yo, el Cheo.

PROF -¡Ah! Eres el Cheo. Me acuerdo de esas clases de catecismo. Una vez te dije que dibujaras un círculo en la tierra para explicarte la creación y tú me dijiste:
"Chi ¿pa que me pegue una patá por detrás? No, pues."

CHEO -De eso no me acordaba, pero usted me enseñó para la primera comunión y usted no era guapo. ¿Y sabe una cosa? A mí me echaron de la escuela.

PROF -¿Sí?

CHEO -Por hablar.

PROF -¿Por hablar?

CHEO -Sí.

PROF -¿Qué pasó?

CHEO -Lo que pasó fue que la señorita, decía puras leseras. A mí me gustan los pajaritos, los zorzales, las diucas, las tortolitas, los chincoles. Los miro, los observo y los quiero. A veces, le confieso, hago una trampa y los cazo para mirarlos ...Y ¿sabe lo que dijo la señorita? Que los pajaritos ponen los huevos por el tubo de escape. A mí, que más encima me gustaban los tractores y sabía lo que eran los tubos de escape, me pareció que eso era no saber nada. Estaba junto al Floro y le dije:

-Buen dar con la vieja tonta.

Pero la señorita me oyó, y me echaron por insolente.

BLANCA-(*Apareciendo. No es muy anciana, pero es algo fantasmal*)
Sí señor. Yo no aguantaba en mi escuela a niños insolentes y mal hablados.

Soy la profesora Blanca y durante treinta años fui directora de esta escuela unidocente. Y sepa usted que yo no dije **tubo de escape**, dije **oviscapto** y que no hablaba de pajaritos, sino del organismo perforador que tienen algunos insectos para penetrar la materia húmeda para colocar ahí sus huevos. Y este niño inculto pensó que yo había dicho tubo de escape. Pero en mi escuela yo no admitía insolencias y el lenguaje mal hablado. Simplemente lo expulsé.

CHEO -Así fue. Me expulsó y aquí me tiene usted de regador con la pala al hombro y además, me están obligando a jubilar por eso del famoso riego con goteo.

BLANCA -Yo, a los grandes y a los chicos los tenía calladitos en mi escuela: dictado, cuentos que yo contaba, copias, gramática, harta gramática y pruebas, pruebas todos los días. Entonces, ¿para qué tenían que hablar?.

PROF -Pero ¿usted no hacía nada con los cuentos?

CHEO -Nos contaba el cuento y ¡zas! que nos hacía prueba.

PROF -Por ejemplo, usted ¿alguna vez les contó a sus alumnos el cuento del patito feo?

BLANCA -Claro que se los conté.

PROF -¿Y qué hacía?

BLANCA -Les hacía preguntas bien interesantes. ¿Cuántos eran los gansos salvajes que se encontraron con el patito feo? ¿Qué

animales había en la casa de la anciana? ¿Cuál era la gracia que tenía el gato? Al tiro pillaba al que no había entendido el cuento. Luego les entregaba el cuento y les pedía que marcaran con azul los sustantivos primitivos y con rojo, los derivados y cosas así. ¡Buena idea! ¿No es cierto?

PROF -Y usted ¿no sabía hacer otras cosas?

BLANCA -¿Qué otras cosas?

PROF -¡Muchas otras cosas!
(Aparece una leyenda en el telón)

EN EL TELÓN "Audición comprensiva y activa del cuento, que ha sido leído y escuchado". (De ahora en adelante, todas las palabras en negrita aparecen en el telón. Si hay signos de interrogación, estos no aparecen).

PROF -Ahora señora Blanca vamos a ver cómo el patito feo en vez de tener esa única vida y morir degollado en la prueba, puede haber tenido muchas vidas. Entonces por ejemplo ¿usted les pedía a los niños que resumieran el cuento? Ve ahí está en la pared.

EN EL TELÓN: Resumen.

BLANCA -Nooooooo señor. Me contarían puras tonteras y no entenderían. ¿Para qué les iba a pedir que lo resumieran? Además, lo conocían antes de que yo se los hubiera contado.

PROF -¿Usted les hacía preguntas?

BLANCA -Claro, preguntas. Y si eran de selección múltiple, todavía mejor.

PROF -¿Y **comentarios**?

BLANCA -No ¿Comentarios para qué?

PROF -Y ¿**recreación de lo escuchado**?

BLANCA -¿Qué es eso?

PROF -Contar los cuentos con sus propias palabras.

BLANCA -No, no.

PROF -Y ¿**Ampliación de los hechos anteriores y posteriores**?
¿**Agregar detalles**?

BLANCA -Mire los cuentos no se cambian. Usted no les agrega ni les quita nada. Así que no me venga con novelerías aquí, porque los cuentos deben quedarse intactos.

PROF -Puede ampliar los hechos.

BLANCA -¿Y qué más iba a contar si el cuento estaba entero? Yo se los contaba. Lo había leído en el libro de lectura y agregaba bien poquitas cosas. Me decían que había un tal señor Andersen que había contado un cuento mucho más largo, ¿pero qué iba a estar yo para leer cuentos largos? Y menos los del señor Andersen por el puro Patito feo.

PROF -Ya veo, ya veo. ¿Y les pedía a sus niños y niñas que le pidieran "**préstamos a la literatura**"?

BLANCA -¿Y eso qué es?

PROF -Usted toma un cuento y aprovecha su estructura. Le

cambia los personajes, la época, el escenario, los hechos. Incluso puede hacer otra cosa. Por qué no transformamos, por ejemplo, al patito feo en un niño que nació en un planeta extraño, llamado Canopus, donde los canopinos tienen cuatro patas, cuatro brazos, cuatro ojos y el niño tiene dos piernas, dos brazos, dos ojos. Además, los canopinos son completamente calvos y de ojos amarillos, y el niño tiene pelo y sus ojitos son negros. ¿Y qué dirían los Canopinos? A lo mejor: ¡Qué niño más feo, Es un monstruo. Hay que echarlo de Canopus.

BLANCA-¿Por qué me cuenta usted estas cosas? ¿Qué es eso de Canopus?

PROF-Es el gallinero donde nace el patito feo.

BLANCA -¿Y qué pasó con ese niño feo?

PROF -Partió un día, partió con dos marcianos que se parecían a él, que eran los gansos salvajes.

BLANCA -¿Y qué les pasó a los gansos salvajes, quiero decir, a los marcianos?

PROF -Partieron en una nave espacial. Eran piratas y sus enemigos les dispararon, igual que los cazadores a los gansos salvajes, y el niño feo quedó solo. Luego llegó a una casa donde había muchos animales que no lo entendían. El león le preguntaba si tiene melena. El tigre le preguntaba si tiene colmillos. El elefante quiere saber si tiene piel gruesa. Todos le preguntaban cosas. El niño feo de Canopus no sabía qué hacer.

BLANCA -Ya, ya, eso fue lo mismo que le pasó al patito feo cuando llegó a la casa de la anciana. La gallina y el gato y se burlaban de él y tuvo que irse. ¿Pero que pasó con niño feo?

PROF -Llegó a una playa en la que unos niños estaban jugando. Una niña fue la primera que lo vio y dijo -"Llegó uno nuevo y es el más buen mozo de todos".

Como usted ve señora Blanca, cambiamos todo. Eso podría haberlo hecho usted con sus niños y niñas; el patito feo puede vivir esa vida y muchas vidas a través de lo que inventen sus estudiantes. Eso es un "préstamo a la literatura".

BLANCA -Esas cosas no se estilaban en mi tiempo, señor.

PROF -Pero se podrían estilar ahora. Son bien interesantes. Otra cosa que le puedo contar yo son las "**intervenciones corales**".

BLANCA -¡Qué iba a tener un coro con esos diablos! ¡Lo único que sabían cantar eran corridos mexicanos!

PROF -No se trata de coros cantados, se trata de coros hablados. Leo un cuento y de repente le pongo algo que todos los niños deben decir con buena voz. Si estoy contando el cuento del patito feo cada vez que sale él, ponemos un coro: "No temas patito feo, tus males se acabarán" y todos los niños ahí hablan. Y si estoy contando el cuento del niño feo de Canopus digo: "No temas niño feo, tus males se acabarán".

Y también podría haber hecho "**dramatizaciones creadoras**". Usted les dice a cuatro niños: Tú eres el patito feo, tú el pavo, tú el ganso y tú el gallo. Y a una niña le dice: Tú eres una gallina clueca que empolló al patito feo. Luego les pide a los cinco que representan en la escena en que todos critican al patito feo. Luego a otros niños les dice sean los cazadores y otros, los gansos salvajes

BLANCA -Y luego una niña va a ser la anciana y otra la niña la gallina; a un niño le tocará ser el gato. Mire que entretenido. Me habría gustado hacer eso.

PROF -Así es mi querida, señora Blanca. Cada niño va representando a un personaje y habla por él. Así, los niños, si conocen bien el cuento, aprenden un papel y lo representan creativamente, sin libreto, sin nada. Así desarrollan su oralidad. ¿Cuándo usted tenía a niños más grandes los hacía representar?

BLANCA -No.

PROF -Fíjese que usted puede hacer **teatro de lectores**. Se basa en las lecturas que los niños han hecho y les pide que creen obras dramáticas. Si los niños saben leer y escribir, les pide que elaboren un guión o libreto. Y luego les pide que representen su obra-Así mejoran y enriquecen su comunicación oral. ¿Usted, en algún momento permitía que los niños hablaran?

BLANCA -No, los tenía calladitos. Yo decía: -¡Quiero en esta clase silencio! Estoy escuchando un murmullo. ¡Quiero siiileeenciooo!

PROF -¿Y les permitía algunas veces la **creación de cuentos con sus propias vivencias**?

BLANCA -¡Qué les iba a permitir! Si contaban puras tonteras; de unos cueros en la laguna que se tragaban a la gente; de unos culebrones que les mamaban la leche a las vacas. Para contar eso, mejor que se quedaran callados.

PROF -Habría sido bien bueno que usted les hubiera permitido que crearan cuentos con **esos animales que tenían en sus mentes, con esas creencias. ¿Y nunca intentó usted que entre todos crearan un cuento?**

BLANCA -No, en las clases solo hablaba yo. A lo mejor habría sido bueno dejar que los niños también hablaran, pero había que tenerlos cortitos porque decían muchas malas palabras.

PROF -¿Y a usted le gustan los **esqueletos de cuentos**?

BLANCA -¿Esqueletos? Mire a mí no me venga con esqueletos; nada de muertos. Yo no quiero esqueletos de ninguna especie.

PROF -Hablemos, entonces, de una **estructura de cuentos**:

Había una vez ...

Un día ...

Repentinamente ...

En consecuencia ...

Finalmente ...

Si usted les pide a los niños que completen esas expresiones empieza a crearse un cuento.

Y ¿conoce el **esquema de la aventura heroica**, señora Blanca?

BLANCA -No, señor. A mí no me gustan las aventuras

PROF -Es el esquema de aventura que pasan todos los héroes. Primero están descansando; después los llaman a la aventura, cruzan el umbral y aceptan la misión que se les pide; luego pasan muchas pruebas; enfrentan al antagonista; el antagonista los derrota en un primer combate; los captura y los va a matar; pero viene una ayuda sobrenatural; se liberan; y viene la parte final con la derrota definitiva del antagonista; y el héroe vuelve feliz y contento a su hogar enriquecido por la aventura. Ese es el esquema de la aventura heroica. Con él usted puede crear cuentos. Lo mismo que el **esquema problema, solución**.

BLANCA -¿Problema y solución? Yo no tenía ningún problema con mis niños. Ellos sí que tenían problemas y yo se los solucionaba.

PROF -Yo sé que usted era como una madre muy buena con sus alumnos y alumnas. El problema está en que no los dejaba hablar.

BLANCA -¿Pero, está hablando de mí o de los cuentos?

PROF -De usted y de los cuentos. De usted estoy diciendo que habría podido hacer muchas cosas buenas si hubiera permitido que los niños desarrollaran su expresión oral. De los cuentos digo que hay un esquema que se llama "problema, solución. El esquema es el siguiente: Alguien tiene un problema. Intenta varias soluciones y no le resultan. De repente ve algo o se le ocurre una idea. Ahora encuentra la solución y queda feliz. ¿Se acuerda del cuento del pájaro que quería tomar agua y el cántaro tenía un gollete muy chico y estaba medio vacío? Entonces pensó quebrar o volcar el cántaro, pero se dio cuenta de que solo lograría derramar el agua; pensó meter la cabeza por el gollete y se dio cuenta de que quedaría atrapado. De repente vio un montón de pequeñas piedras y se ocurrió una idea. Empezó a echar piedrecitas al cántaro; subió el agua y el ave pudo beber.

BLANCA -¿Sabe señor? Esas son puras novedades para mí, nunca escuché hablar de eso. Si ahora fuera profesora claro que las usaría, pero en ese tiempo no se usaban esas novedades. Yo soy nacida en el año 1905.

PROF -¿Y los niños de esa época no hablaban?

BLANCA -Hablaban, pero muy mal. Yo no podía aceptar que hablaran así.

PROF -y esos niños ¿tenían **tradiciones orales**?

BLANCA -Claro, ya le dije los de los culebrones, los cueros, y no sé que otras cosas mentirosas.

PROF -¿Y esos niños cantaban algo?
Y el Cheo empezó: "mansequi, mansequi, mansequilapunequi"

CHEO -¡Claro que cantábamos! A mí me gustaban los corridos mexicanos. (*Canta*)

*“Roque y Luterio
Se daban puñaladas
en la noche,
mientras Eufemia
desesperadamente
busca un coche.*

BLANCA -¿Ve, ve? Eso no estaba en el programa? ¿Cuándo se han visto corridos mexicanos en una escuela?

PROF -¿Y las niñas tenían **canciones**?

BLANCA -Claro que tenían. A veces las veía en las tardes cantando, mandandirun, dirun, dar y otras cosas; pero eso tampoco estaba en los programas, y yo seguía los programas al pie de la letra.

PROF -¿**Adivinanzas**?

BLANCA -¿Adivinanzas? ¿Sabe lo que me dijeron? “Una vieja larga y seca que le corre la manteca” y yo les dije que con vulgaridades no; aquí en la escuela tenemos que se muy finos.

PROF -¿**Trabalenguas**?

BLANCA -A ellos les gustaban los trabalenguas. “Tres tristes tigres...” “y otras leseras; “el mundo es tan ladrillado...” Cosas así hacían; pero eso es para que ellos jueguen, no para la clase. Las clases son para enseñar, no para jugar.

PROF -¿No sabe usted que hay muchos juegos orales?

BLANCA -Yo no sé ninguno.

PROF -¿Sabe **mímica**?

BLANCA -¿Y qué es la mímica?

PROF -Alguien imita y los otros tienen que decir lo que hace. Ahí empiezan a hablar. Hay tantos modos de hacer hablar a los niños, aceptando su lenguaje y ayudándolos a enriquecerlo y mejorarlo. Le voy a decir algunas cosas que usted habría podido utilizar en sus clases.

Fórmulas de juego, por ejemplo: Pipirito y su mujer se sentaron a comer. Pipirito se enojó y de rabia no comió.

El **objeto desconocido**. Un grupo se reúne y escoge un objeto, un pollito recién nacido, por ejemplo. Los otros tienen que descubrir lo que es haciendo preguntas. ¿Es cosa? ¿Es un animal? ¿Se come? Y los otros tienen que responder. Y así los niños van aprendiendo a hablar y van descubriendo cosas.

El **objeto conocido**. Miren un objeto, se lo quita de delante y después se hacen preguntas a ver qué detalles recuerdan.

Reiteración e incremento. Cuando yo era niño, este juego se llamaba "el hombre de la pata de palo". Pero un sociólogo y un antropólogo me dijeron: "Eso tiene un sesgo contra los niños minusválidos. Entonces le cambiaron el nombre por "el hombre del sombrero verde".

Hay que preocuparse por los valores, hay que preocuparse por el género, por los pueblos originales, por los niños con problemas educativos especiales. Si, pues, hay que tener mucho cuidado con los OFT.

BLANCA -Eso siempre lo he sabido, pero sin ponerle nombre. Pero dígame ¿Cómo se jugaba al "hombre del sombrero verde"?

PROF -Un niño comienza: "Este es el hombre el sombrero verde".

Otro niño sigue: "Esta es la cabeza del hombre del sombrero verde".

El niño que viene tiene que agregar algo, por ejemplo: "Estas son

las orejas que están en la cabeza del hombre del sombrero verde". Y así sigue el juego. Pierde el que no sabe repetir lo que ya se dijo o no sabe agregar algo. Así los niños juegan con las palabras y sin querer van aumentando y precisando su vocabulario.

Y sabe usted señora Blanca, hay otras cosas que podríamos hacer: por ejemplo:

- hacer **que las láminas hablen**, si usted pone una lámina y los niños hablan sobre lo que hay en ella;
- -pedirles a los niños informen sobre lo que han realizado o sobre lo que les ha pasado;
- planificar un paseo;
- planificar una celebración;
- Hacer un debate.
-

BLANCA -¿**Debates**? Si se pasaban peleando ellos ¿para qué los iba a hacer pelear en clase?

PROF -Para pelear no. Para que aprendieran a exponer y discutir ideas.

También se pueden hacer juicios imaginarios a personajes, Se puede crear una radio escolar. ¿Se da cuenta de cuántos modos podría haber estimulado usted **la comunicación oral** de sus estudiantes?

BLANCA -Pero, ya le dije: esos niños hablaban muy mal.

CHEO -Sí claro. Lo que pasaba es que nosotros hablábamos de una laya y la señorita quería que habláramos de otra.

BLANCA -Correctamente. Como se debe hablar.

PROF -Esos niños hablaban bien en su habla informal y en su nivel popular. Usted tenía que llevarlos al habla formal. Primero tenía que darles un modelo constante.

BLANCA -Siempre se los di. Yo siempre hablaba con términos correctos.

PROF -Pero no dejaba que ellos los aprendieran. Hay una técnica muy buena: **tú lo dices así y así lo digo yo**. Si el Cheo dice: "Nosotros hablamos de **una laya** y ella quiere que hablemos de otra". Usted le responde Usted dice: "Es cierto, Cheo, tú hablas de **una manera**, pero sería bueno que aprendieras **otras maneras de hablar**". O sea, usted toma la expresión popular y se la presenta con un lenguaje más formal. Así ellos van integrando, sin darse cuenta, el lenguaje formal.

Otra cosa muy importante, es la **lectura en voz alta**. A través de la lectura en voz alta los niños pueden aprender a hablar formalmente, pero siempre que sea con propósitos claros. No leer para ponerles una nota, ni para atormentarlos, sino que sepan algo o se entretengan. Si hay un cuento que no conocen, para que conozcan el cuento. Si hay un aviso importante, para que se informen.

Existen también las **lecturas con apoyo**.. Vamos leyendo juntos: tú lees un poquito y yo leo otro poco.

O **la lectura eco**: yo voy leyendo y tú vas repitiendo lo que yo he leído. En general las lecturas con apoyo, son formas de ayudar a los niños leyendo en voz alta y ahí los niños van aprendiendo a pronunciar y van aprendiendo estructuras lingüísticas.

Lecturas dramatizadas: Varios niños leen. Uno hace de narrador. Otros leen lo que dicen los personajes

Es muy recomendable la **Recitación de poemas**. Es cierto que a veces los niños cometen algunos errores, pero es la oportunidad para hacerlos con nuevas palabras y nuevos tipos de oraciones.

BLANCA -Sabe Don Felipe. Me dan ganas de ser profesora de nuevo. Y si eso pasara, hay que ver lo bien que lo pasaríamos yo y los niños y ellos aprenderían a hablar formalmente.

PROF -Y les voy a contar un secreto. Este fue un sueño que tuvo la señora Blanca en 1935. Volvió a su escuela y logró que niño y niñas hablaran mucho y bien.

CHEO -(Cambiando de voz y actitud). Y a mí no me echó de la escuela. Y ahora soy Técnico Agrícola.



¿Cómo favorecer la oralidad en la sala de clases?¹

Nolfa Ibáñez S. Decana de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesora de Estado en Educación Diferencial; especialista en problemas de aprendizaje. Magíster y Doctora en Educación. Investigadora educacional y autora de la Metodología Interaccional Integrativa. Actualmente se desempeña como profesora titular del Departamento de Educación Diferencial, en la Umce².

Palabras

Hace unos 15 millones de años, según dicen los entendidos, un huevo incandescente estalló en medio de la nada y dio nacimiento a los cielos y a las estrellas y a los mundos.

Hace unos 4 mil o 4 mil 500 millones de años, años más años menos, la primera célula bebió el caldo del mar, y le gustó, y se duplicó para tener a quien convidar el trago.

Hace unos dos millones de años, la mujer y el hombre, casi monos, se irguieron sobre sus patas y alzaron los brazos y se entraron, y por primera vez tuvieron la alegría y el pánico de verse, cara a cara, mientras estaban en eso.

Hace unos 450 mil años, la mujer y el hombre frotaron dos piedras y encendieron el primer fuego, que los ayudó a defenderse del invierno.

¹ La ponencia se basa en las investigaciones dirigidas por la autora, correspondientes a los Proyectos FONDECYT N°s. 1000078 (2000), 1020496 (2002) y 1060230 (2006), y a la línea de aplicación de la metodología Interaccional Integrativa (www.mii.cl).

² nolfaib@umce.cl

*Hace unos 300 mil años, la mujer y el hombre se dijeron las primeras palabras
y creyeron que podían entenderse.
Y en eso estamos, todavía: queriendo ser dos, muertos de miedo,
muertos de frío,
buscando palabras....*

(Eduardo Galeano)

En primer lugar, quiero agradecer la invitación que me permite estar aquí con ustedes, con tantos colegas, lo que siempre es muy grato para mí. Escogí este poema de Galeano porque lo que voy a decir tiene que ver con nuestra comprensión del otro, de su parecido y de su diferencia con uno; de los distintos sentidos y significados que pueden tener las palabras del otro para uno y viceversa. En nuestro caso, con la comprensión de los otros, los estudiantes con quienes interactuamos día a día y cuya construcción de mundo - sentidos y significados

En el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, se desvaloriza "lo emocional" por considerarlo opuesto a "lo racional"

de objetos y relaciones- pueden ser distintos, aunque nombremos a esos objetos y relaciones con las mismas palabras. También creo importante decirles que lo que compartiré con ustedes hoy se basa en los resultados del trabajo que hemos realizado durante mucho tiempo, primero focalizado en la propuesta pedagógica de la Metodología Interaccional Integrativa (MII) en aulas de educación básica, educación especial y espacios no escolarizados, con niños, niñas y jóvenes con dificultades para aprender los contenidos escolares; luego, desde hace aproximadamente 8

años y paralelamente a la línea de la MII, hemos estudiado el desarrollo normal de niños desde el nacimiento o los primeros meses de edad, para comprender el surgimiento del lenguaje y la construcción de mundo en los primeros años. Actualmente, estamos estudiando lo que ocurre en el contexto interaccional del aula de educación inicial, parvularia y básica, de esos mismos niños, para tener evidencias que nos permitan aportar al objetivo que todos nosotros compartimos: mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y niñas chilenos, a partir de una mejor comprensión de lo que implica el trabajo pedagógico con la diversidad existente en todo grupo humano.

El lenguaje es una clase especial de acciones, involucra más que palabras

El niño o niña construye sus primeros sentidos y significados de mundo según el modo de convivencia con las personas más cercanas³. Las condiciones de generación del lenguaje radican en la recurrencia de las interacciones que se dan en la relación materno – infantil. En esta visión, el mundo surge en el lenguaje; sólo cuando el niño opera en el lenguaje puede ser observador de un mundo que se genera a partir de la coordinación de acciones en la interacción social en la que él ha participado y participa.

En nuestros estudios, en grupos de niños de clase media de la ciudad de Santiago y niños mapuche de comunidades rurales de la IX Región, hemos observado a estos niños de dos culturas distintas desde el nacimiento o los primeros meses de edad, en sus hogares. Hemos constatado que los primeros objetos y relaciones emergen para ellos con significados particulares, según haya sido el modo de convivencia en el seno de sus familias. Los

3 Maturana, H., 1982, 1988; Mead, G. 1972; Vygotski, L., 1988, 1995.

primeros objetos y relaciones no surgen del mismo modo para uno y otro niño, no significan lo mismo para uno y otro, aún cuando los adultos hagamos referencia a esos objetos y relaciones con las mismas palabras, pues dependen de la historia relacional que haya tenido cada niño o niña en su proceso de socialización primario⁴.

Con el lenguaje no sólo hacemos referencia a la realidad, también construimos realidad. La realidad (el mundo), los significados y sentidos de esa realidad, no se conocen de una vez y para siempre. A su vez, las palabras y los gestos pueden denotar un determinado significado o sentido que, con el tiempo y dependiendo de los modos de vida, se modifica y deviene en uno distinto al inicial. Es interesante reflexionar sobre lo cotidiano para hacerse cargo de que esto lo vivimos a diario, especialmente cuando entramos en un contexto que no es habitual para nosotros. Quizás esta sea la principal razón de los desencuentros atribuidos a la llamada "brecha generacional" y también de la discriminación en la escuela y el liceo.

Todos los niños y niñas chilenos ingresan al mismo sistema escolar; al suponer que los objetos y relaciones son iguales para todos, los profesores se ocupan de que *esos objetos y/o relaciones* se aprendan bien y tal como son, bajo el supuesto de que el mundo preexiste a la distinción que hace el niño o niña al iniciar su operar en el lenguaje. A la luz de nuestros hallazgos, los objetos y relaciones que constituyen el mundo inicial de cada niño o niña no preexisten, sino que surgen como los significados que se han construido en la dinámica relacional de la familia a la que él o ella pertenece. La visión de mundo que se construye en el seno de la familia es lo que el niño trae a la educación inicial; los nuevos significados o sentidos que se construirán a partir de esos primeros (la ampliación de ese mundo inicial), dependerán

4 Maturana e Ibáñez 2001; Ibáñez, N.; 2000, 2000^a, 2003, 2004 ;
Ibáñez y Maturana 2002.

del modo en que se de la relación interpersonal, la convivencia, en la escuela. A modo de ejemplo: en el aula de párvulos de una escuela rural ubicada en una comunidad mapuche, los niños tranquilos e interesados están dibujando cada uno en su hoja. Una niña se levanta y se acerca a otra niña, toma el lápiz que esa niña tiene en la mano (uno diría “se lo quita”) y dibuja algo en la hoja de la compañera y luego le devuelve el lápiz. La otra niña la mira y sigue dibujando. Es evidente que eso es habitual, que no tiene el sentido de “quitar” ni de “no respetar” la hoja de la compañera, sino, según nuestro análisis, tiene el sentido de compartir lo que se está haciendo, como es habitual en sus hogares. Nos preguntamos qué pasaría si esta pequeña niña mapuche hubiese realizado las mismas acciones en un grupo de párvulos en Santiago, a cargo de una educadora no mapuche.

Las acciones tienen que ver con las emociones de quien las realiza

Las emociones fundamentan las acciones en cada momento. Un cambio en la emoción predispone a un cambio en la acción. Las clases de acciones tienen que ver con las emociones que permiten su realización; así, dependiendo de la emoción en que uno se encuentre será el tipo de acción que realizamos⁵. Esto lo vivimos cotidianamente. Una de mis estudiantes de la universidad me hizo el siguiente relato para ejemplificar su comprensión de las emociones en esta perspectiva teórica: “Estaba muy desanimada y triste esos días porque había peleado con mi pololo (novio), ni siquiera tenía interés en conversar con quienes intentaban animarme. El sábado mis amigos tenían una fiesta; me invitaron y yo no quise ir, sólo deseaba estar sola y acostarme. Ellos insistieron, pero yo les expliqué que no podría bailar ni compartir con ellos. Un momento después recibí una

5 Maturana, H.; 1990.

llamada telefónica ¡era mi ex pololo que me invitaba a salir!, de inmediato le dije que sí y corrí a arreglarme. Ahora sí tenía deseos de bailar". El ejemplo es elocuente: cambia la emoción, cambia el espacio de acciones posibles de emprender. Sabemos que las emociones constituyen un factor importante al momento de explicar o interpretar el comportamiento humano; sin embargo, en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza "lo emocional" por considerarlo opuesto a "lo racional" (Ibáñez, N.; 2002).

Los niños no se equivocan en la experiencia

Las personas no nos equivocamos en el momento en que hacemos o decimos algo; la equivocación es siempre posterior, ocurre *en la reflexión sobre lo ya realizado*⁶. Como ejemplo: ¿cuántos de ustedes han tomado una micro equivocada?, ... veo que muchos. En el momento de detenerla y subirse, ¿era una micro equivocada?, claro que no. Esto también es parte de nuestra cotidianidad: nadie se equivoca en el momento de equivocarse, pero usualmente no se tiene presente esta consideración en la práctica pedagógica. La respuesta del niño, niña o joven a una pregunta del profesor, da cuenta de lo que él o ella pudo hacer o decir en ese momento. Hacerse cargo de que cada persona hace lo que puede hacer en cada instante de su vida y que sólo en la reflexión sobre el propio hacer puede surgir el error como tal y ser corregido, sin duda cambia la interacción habitual profesor-alumno en la sala de clases. La metodología Interaccional Integrativa, que diseñé e implementé en la década de los 80, asumiendo la concepción de conocimiento y aprendizaje de Humberto Maturana, constituye un modo no habitual de interacción profesor alumno.

6 Maturana, H.; 1990^a.

La propuesta se focaliza en la aceptación de la diversidad, no sanciona el error sino que considera la reflexión como modo de descubrirlo y evalúa el proceso y el producto del aprendizaje de contenidos particulares. Los principios de la MII se refieren básicamente a la consideración del estudiante como un todo, a que los procesos cognitivos no pueden considerarse por separado según se trate de una u otra asignatura, a que se debe dar énfasis al establecimiento de relaciones, a la acción conjunta y a la reflexión, al respeto por el contexto sociocultural en el que está inmerso el proceso de aprendizaje y a la utilización de materiales didácticos como un medio para facilitar el descubrimiento de los contenidos. Como la disposición emocional que tengan los alumnos para las acciones de aprendizaje no va a ser la misma en un ambiente autoritario y rígido que en una relación de aceptación y de respeto donde se les permita participar

Con el lenguaje no sólo hacemos referencia a la realidad, también construimos realidad. La realidad (el mundo), los significados y sentidos de esa realidad, no se conocen de una vez y para siempre. Con el tiempo y dependiendo de los modos de vida, se modifica y deviene en uno distinto al inicial.

sin temor a ser sancionados, en el sentido de que sus acciones sean calificadas de incorrectas o de sentirse ignorantes ante su profesor y compañeros, la MII pretende establecer al interior de la sala de clases un modo de convivencia basado en la aceptación mutua, de modo de posibilitar acciones que surjan desde esa emoción de aceptación y dejar fuera las acciones fundadas en la competencia, la negación o la exigencia. Dado que se asume que no existe error en la experiencia, no tiene sentido corregir un error como si quien lo comete hubiese **tenido** la posibilidad de hacer otra cosa, por lo que en la propuesta no se contempla sanción -verbal, actitudinal o de cualquier tipo- ante las respuestas o ejecuciones del alumno que son incorrectas para el profesor, sino

estrategias para la reflexión, en base a preguntas abiertas, que permitan darse cuenta del error y ofrezcan oportunidades (espacio y tiempo) para corregirlo, considerando siempre la participación del resto de los estudiantes del curso⁷.

Las preguntas cerradas inhiben la creatividad

Las preguntas cerradas, al tener una respuesta prefijada por el profesor o profesora, no permiten conocer la experiencia previa que el niño o niña tiene, al mismo tiempo que inhiben otras posibilidades de ejecución que pueda desplegar el estudiante. ¿Cómo podría uno ser creativo al expresarse, si está atento a decir lo que cree que el interlocutor espera?

Las preguntas abiertas en cambio, no implican una respuesta única sino posibilitan que, por una parte, el profesor efectivamente pueda conocer las experiencias previas del estudiante sobre la situación, aspecto, objeto, idea, etc., sobre lo cual se pregunta; y por otra, que el estudiante sienta que siempre su respuesta es válida, porque no está prefijado un único modo de ejecución. En la propuesta MII sólo se utilizan preguntas abiertas. Por ejemplo: yo soy la profesora y les pregunto ¿de qué color es? (mostrando una carpeta de color azul), ... todos dicen "azul"; si alguien dijera "verde" sería incorrecto, estaría mal, porque ante una pregunta cerrada hay una sola respuesta que es aceptable, un solo modo de ejecución. Pero si pregunto ¿qué me pueden decir de esto? (mostrando la misma carpeta), conoceré lo que ustedes saben de este objeto, incluido el color; de qué está hecho, para qué se utiliza, en qué contextos tiene presencia, etc., etc..

⁷ Ibáñez, Nofa, 1988, 1997, 2002, 2005; Ibáñez, N., Flores, V., Oróstegui, I., 1991.

Entonces ...

¿Cómo favorecer la oralidad en la sala de clases?

Acoger la diversidad de sentidos y significados que traen los niños y sus modos de expresarlos, aunque no se correspondan con los nuestros, porque son absolutamente legítimos, en el sentido que son lo que los estudiantes traen, no lo que eligen. Si esos significados no son deseables para los objetivos de la escuela, entonces el profesor o profesora deberá estructurar situaciones de aprendizaje en el aula que posibiliten su transformación.

Valorar las experiencias previas, interesarse por el sentido que tienen para cada niño o niña. Son lo que el estudiante trae consigo como ser humano particular, que ha vivido según las características del contexto interaccional en el que participa en su entorno más cercano.

Comprender que el error sólo existe cuando se reflexiona sobre la experiencia. El niño o niña dice o hace lo que puede decir o hacer en cada momento.

- Hacer preguntas abiertas (¿qué me puedes decir de...?; ¿qué opinas de...?)
- Preguntar a los demás sobre una respuesta u opinión (¿estás de acuerdo con ... ?; ¿porqué?)
- Dirigir la pregunta a un estudiante en particular, no a todo el grupo.

Comentarios finales

El aprendizaje es un fenómeno de transformación en la convivencia (Maturana). Se aprende lo que se vive. La recurrencia de las interacciones por períodos prolongados de tiempo, es la

característica del trabajo profesional del docente. Se favorecerá la oralidad si en la dinámica habitual de la clase se escucha a los estudiantes, se valoran sus opiniones y se respeta la divergencia.

Todo lo dicho antes es parte de lo que está implicado en lo que llamamos *saber pedagógico* y que constituye la especificidad del "ser profesor"; además del conocimiento de la disciplina y de su didáctica. Tanto el conocimiento sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, qué lo facilita y que lo dificulta, como el entendimiento de la importancia que tienen las emociones para el comportamiento de nuestros estudiantes, deben articularse con nuestra comprensión y aceptación de la diversidad existente en el grupo que conforma cada clase. Hacerse cargo de que no todos los estudiantes han construido los mismos significados para los objetos, relaciones y acciones que para nosotros tienen un significado unívoco, es, a mi juicio, eje del saber pedagógico y también, de su complejidad.

Referencias:

Ibáñez, Nofa

- (1988) La metodología Interaccional Integrativa: lineamientos generales. Revista ACHILS. Especial Conferencias 1987. Santiago.
- (1997) "La metodología Interaccional Integrativa en escuela rural y escuela urbana integrada". Boletín de Investigación Educacional. Vol.12: 492-510. Santiago. PUC.
- (1998) "Aportes a la psicopedagogía, a partir de una nueva concepción del lenguaje". Revista de Tecnología Educativa. Vol XIII N°1: 69-81. Santiago. Mineduc/CPEIP-OEA.
- (1999) "¿Cómo surge el lenguaje en el niño?. Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana". Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. VIII, N°1: 41-54.
- (2000) "El lenguaje como construcción del mundo en el niño" Revista de Tecnología Educativa. Vol XIV N°3:407-432 Santiago. Mineduc/CPEIP-OEA.
- (2000^a) El lenguaje en el niño: una nueva mirada. Estudios Pedagógicos N° 26: 51-67. Valdivia. Universidad Austral de Chile.
- (2002) "La metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio". Teoría e Prática de Educacao. Vol 4 N°10:97-114. Maringa. Universidad Estadual de Maringa. Brasil.
- (2003) "La construcción del mundo en el lenguaje". Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol XII N°2:71-84.
- (2004) "La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales". Estudios Pedagógicos N°30: 61-74.

(2005) "Metodología Interaccional Integrativa: un modelo de aprendizaje". Esquemas Pedagógicos N°6: 28-34. Universidad de Cundinamarca. Colombia.

Ibáñez, N., Flores, V., Oróstegui, I.

(1991) Aplicación de la metodología Interaccional Integrativa a niños con problemas de aprendizaje. Informe Final de Investigación. UMCE. Santiago. CPEIP.

Ibáñez N. y Maturana H.

(2002) Informe Proyecto Fondecyt N°1000078 "El surgimiento del lenguaje en el niño". Santiago. UMCE

Maturana, H.

(1982) "Reflexiones: aprendizaje o deriva ontogénica". Arch. Biol. Med. Exp. Vol. 15: 261.271.

(1988) Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument. Irish Journal of Psychology, vol.9 N°1:25-82

(1990) Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago. Hachette.

(1990^a) Biología de la cognición y epistemología. Ediciones Universidad de la Frontera. Serie Ensayos.

(1995) La realidad: ¿objetiva o construida?. México. Anthropos.

Maturana e Ibáñez.

(2001) The emergence of language in children. IACEP 8th International Conference Finlandia University of Jyväskylä Mead, G.

(1972) Espíritu, persona y sociedad. Buenos Aires. Paidós 3ª Ed. Vygotski, L.S.

1988 Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget. Buenos Aires. La Pléyade.

1995 El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica; Barcelona. 3ª edición.

Círculo lector virtuoso: el rol del Buen Mediador

Constanza Mekis M. Bibliotecaria con 26 años de experiencia en el ámbito de la lectura. Durante 13 años ha estado a cargo de la Coordinación Nacional de Bibliotecas Escolares/ CRA de Mineduc. Ex Directora para América Latina de la IASL (International Association School Librarianship). Ha participado en conferencias y seminarios, además de realizar capacitaciones y consultorías, en diversos países de América y Europa. Directora de publicaciones especializadas y experta en narración oral. Actualmente es miembro del IBBY y del Directorio de Fundación Tiempos Nuevos (MIM).

En Chile hay una necesidad real de desarrollar la lectura como una actividad recreativa, más allá de la idea de “alfabetización” o decodificación, ya que al leer por placer ésta se transforma en una herramienta de aprendizaje. Se ha demostrado que las escuelas y liceos que cuentan con apoyos pedagógicos y un buen desarrollo lector, logran mejores resultados en sus procesos de formación. El interés por la lectura, el amor hacia ella, no sólo mejora el desempeño académico de la vida escolar, sino que también el aprendizaje de la vida futura. Por todo esto, se hace indispensable promover la lectura y estimular el acercamiento a todas sus formas y formatos, creando una cultura lectora en nuestro país.

Necesitamos fomentar en los niños y jóvenes un compromiso fuerte con esta actividad, es decir, que lean frecuentemente distintos materiales escritos y que su percepción hacia ella sea positiva y los impulse a abrirse camino por el mundo de los libros. Es necesario crear un “círculo virtuoso”, no solo para mejorar las habilidades lectoras y cognitivas de los niños, sus habilidades, sino que también se comprometan con la lectura y así lean más.

En la era de la tecnología y la información, un niño puede convivir perfectamente con distintos formatos donde obtener información y diversión, siempre y cuando esta cohabitación sea balanceada y dosificada. Debemos inculcar en los niños, que las habilidades de información y lectoras, son una herramienta fundamental para su desempeño en la sociedad de hoy y que, por lo tanto, ser un buen lector les permitirá estar insertos en este mundo que cambia tan rápido.

Porque un "...lector será quien lea libremente diversos tipos de textos, en situaciones diversas, y siendo capaz de discriminar, reflexionar y opinar sobre los contenidos de lo leído."¹

El placer de leer, como dice Bloom, es uno de los mejores placeres. En el libro es donde vive el lenguaje, su magia, reside el conocimiento de otros mundos, pero también en el hecho de no tener un intermediario que nos diga qué es lo que debemos entender o a qué prestar atención. Es un contacto íntimo entre el autor y el lector, que a través del uso de las palabras, abre nuestros ojos a nuevas realidades. El misterio se reparte entre esas letras que van cobrando vida en la imaginación y las páginas que sentimos a través del tacto.

La lectura desarrolla en los niños la capacidad de escuchar, los ayuda a aprender a leer más fácilmente y mejor, los inicia en la apreciación del arte a través de las ilustraciones, los divierte, enriquece su lenguaje, sus experiencias y su calidad de vida. Garantiza, según los especialistas, un aprendizaje amplio y exitoso en el futuro, por eso, desarrollar en los niños el gusto por la lectura desde pequeños es una gran tarea.

¿Cómo enfrentar este inmenso desafío? Es verdad que

¹ Cerrillo T., Pedro César: "El papel del mediador en la formación lectora", Pág. 15, En: Nuevas Hojas de Lectura, Mediar la lectura, N° 8, Julio-Septiembre 2005, Bogotá, Fundalectura, páginas 14-24

los niños no nacen lectores, pero tampoco nacen no-lectores. Tenemos la opción, por lo tanto, de formar a un niño en cualquiera de estas dos formas. En este proceso interviene el desarrollo de la personalidad, pero también las experiencias motivadoras y desmotivadoras que vivan en torno al mundo de la lectura².

A simple vista, pareciera que entregamos la responsabilidad de las experiencias motivadoras a la familia, con la imagen idílica del padre y la madre, sentados frente a la chimenea encendida y los niños sentados ordenadamente a sus pies. Por el contrario, culpamos a las escuelas por evaluar la lectura y asesinar con esto los instintos lectores y el placer de la fantasía. Sin embargo, para comenzar con buen pie, no podemos parcelar un compromiso que debe ser adquirido por todos los actores que están en contacto con niños y jóvenes.

Tanto la familia, como quienes estamos dentro de la escuela, los profesores y coordinadores CRA, somos responsables de encantar a los niños y transferirles la pasión que hemos tenido la gracia de encontrar en la lectura y también de evitar matar su gusto por ella. Todos podemos ser mediadores de la lectura en nuestro entorno y propiciar la creación de la cultura lectora.

¿Quién es un buen mediador de la lectura?

Es aquella persona que tiene como objetivo construir una cultura lectora y que con sus acciones, actitudes y disposición logra tender un puente entre los libros y los lectores, facilitando el diálogo entre estos dos mundos que necesitan encontrarse. "El mediador debe actuar con una actitud de comprensión y respeto ilimitados del niño, intentando descubrir sus necesidades

² Ibíd.

y atender sus demandas, marcando pausadamente el ritmo de sus actuaciones en función del momento evolutivo que vive.”³ En suma, el mediador debe orientar las lecturas de niños y jóvenes, para que cada lector encuentre su libro.

Como en todas las cosas de la vida, los gustos lectores no pueden imponerse, sino sólo sugerir, hasta que cada uno vaya encontrando aquellos autores y tipos de texto que lo hacen soñar, pensar, discutir, reír, argumentar.

Un buen mediador debe cumplir con ciertos requisitos, pero el primer gran requisito es la pasión compartida por el mundo de los libros y la lectura. Este pre requisito puede cubrir muchas otras carencias que, en síntesis, deben incluir:

- Ser lector habitual, compartir el gozo por la lectura
- Conocer al grupo o individuo al que se quiere “encantar”
- Desarrollar la imaginación y creatividad
- Asumir el compromiso con entusiasmo
- Tener la capacidad de acceder a información actualizada
- Tener una mínima formación literaria, psicológica y didáctica, para poder responder a las necesidades de cada persona

Para todo niño y joven, los primeros mediadores pertenecen al entorno familiar y los segundos, pero no menos importantes, corresponden al mundo escolar.

La familia como mediadora de la lectura

Como hemos dicho, la familia es el primer mediador con el que el niño tiene contacto. Un ambiente lector en el hogar tiende a dar por resultado un niño lector, ya que el modelo de los

³ Equipo Peonza: El rumor de la lectura, Madrid, Anaya, 2001, Pág. 47

padres es una herramienta muy potente en su desarrollo. Igual como aprendimos mirando a tomar la fiebre tocando la frente, o a arreglar una llave que gotea, se puede aprender a ser lector mirando cómo los padres leen con frecuencia, comentan los libros que han leído y disfrutan de los momentos que dedican a la lectura.

Hay distintas actividades que involucran a los padres en el desarrollo del placer de la lectura en los hijos pequeños. Este es un trabajo que comprende todo el ambiente familiar y que debe cultivarse los 365 días del año, por lo tanto, requiere de tiempo. Hay que disponer el espíritu para llevar a cabo esta hermosa tarea.

La presencia de libros, revistas y diarios en la casa contribuye a que los niños consideren la lectura como parte de su vida cotidiana. Es recomendable ir poco a poco formando una pequeña biblioteca en el hogar, pero al mismo tiempo, animar a los hijos a visitar semanalmente bibliotecas escolares o públicas y a inscribirse en ellas. Es bueno regalarles libros, permitiendo que los niños escojan, para enseñarles a valorarlos y atesorarlos.

Es una necesidad hacer de la lectura de cuentos o poesías un hábito desde que los niños nacen, incluso desde el momento que ya son capaces de identificar sonidos desde el exterior, estando todavía en el útero materno. Leer un cuento toma apenas unos minutos, pero permite **en cambio, abrir** el horizonte de su mente a nuevos mundos e **ideas, vinculándose** a personas y cosas distintas a las de su realidad cotidiana.

Los libros despiertan **los sentidos** de los niños y los vuelven más conscientes, **participativos y opinantes**. Antes que los niños aprendan a leer, es fundamental enseñarles a interpretar las imágenes de los libros, ya que los relatos cumplen el objetivo

de relacionar lo que el niño mira o escucha con sus propias experiencias, identificándose con lo que se les está leyendo, lo que motiva su interés, los lleva a profundizar en la lectura y descubrir nuevos conocimientos a través de ella.

El trabajo de los padres como mediadores, no será “sólo” fomentar la lectura, sino que también preocuparse por las actividades que sus hijos desarrollan, llegando a un sano equilibrio entre el deporte, el estudio, la televisión y computadores, etc.

Si la TV o el computador se adoptan como niñeras económicas y eficaces por parte de los padres, entonces quiere decir que nuestra situación como país está en “jaque”. La tecnología puede llegar a ser peligrosa si no hay una conciencia clara de su utilización de ayuda en las tareas educativas, y se le utiliza como una forma de educación por sí misma.

No se pueden adaptar los contenidos de la educación a la tecnología, sino que ésta debe ponerse al servicio de la formación de niños y jóvenes.

La clave está en no “demonizar” ninguno de estos elementos, sino que de manera creativa, saber sacar provecho de ellos para fomentar la lectura, tanto por placer como informativa. Si una familia va a ver *Las crónicas de Narnia* al cine, ¿por qué no complementarlo con la lectura del libro y discutir sobre qué versión les gusta más? O en tiempos futboleros, cuando los niños (y los padres) no se despegan del televisor, ¿por qué no conseguir libros con información sobre los mundiales y selecciones de los distintos países para disfrutar más los partidos?

Estos espacios familiares aumentan la autoestima de los niños. Se sienten importantes, queridos, considerados por sus padres, agradecidos y enriquecidos porque perciben que ellos

le dedican un momento de atención que es íntimo, privado y exclusivo; es sentirse vivo... cerca de un fuego encendido, no de cenizas.

Como señalan los especialistas, si las primeras experiencias de los niños con la lectura son agradables, entretenidas y cargadas de afectividad, es seguro que las que siguen serán satisfactorias y les permitirán, entre otras cosas, aprender acerca del mundo que los rodea y crecer mucho más intelectual y emocionalmente.

La familia como mediadora de la lectura tiene una gran ventaja, y es que cuenta con muchos aliados para poder complementar los distintos gustos y aficiones. Los distintos integrantes de las familias, conforman una red lectora, donde abuelos, padres y madres, hermanos, tíos, hermanos y quien se anime a formar parte de ella, pueden aportar su granito de arena o una que otra letra.

7 puntos claves para la formación de buenos lectores en la familia

- 1.** Dar el **ejemplo**: mostrar con las propias actitudes que el mundo de la lectura es entretenido. Que nos vean leyendo y disfrutando nuestros libros.
- 2. Escuchar** a los niños: en las preguntas que nos hacen podemos conocer sus preocupaciones e intereses, y así saber cómo fomentar en ellos el gusto por la lectura.
- 3.** Ser una **compañía**: el apoyo de la familia es necesario en todas las etapas de niños y jóvenes, cuando ya aprenden a leer necesitan a alguien que siga compartiendo con ellos e intercambiando opiniones respecto de sus lecturas. El placer de leer se contagia al hacerlo juntos: leamos y escuchemos cuentos.

4. **Sugerir:** No mostremos la lectura como una obligación. Cada lector tiene su propio proceso y, respetando sus gustos, podemos proponer libros que nos parezcan entretenidos, relevantes para su formación.
5. Trabajo **diario y habitual:** hay que darse tiempo para leer diariamente, buscando los mejores momentos, que predispongan el ánimo a la lectura.
6. Buscar **aliados:** asesorarse por bibliotecarios, profesores, en el colegio, librerías y redes de apoyo.
7. **Alentar** a los lectores: usemos cualquier circunstancia para fomentar la lectura, para contagiar este placer. Siempre dejemos libros llamativos al alcance de los niños, para que caigan en la tentación.

La escuela como mediadora de la lectura

La escuela es el segundo peldaño en el proceso del niño y su acercamiento a la lectura, algunas veces complementaria al trabajo de la familia, y otras tantas, supletoria. Un aspecto muy favorable de su acción, es que en ella confluyen los impulsos de distintos grupos: profesores, coordinadores CRA o bibliotecarios y amigos. Cada uno de ellos es de gran importancia en el encantamiento a la lectura.

Dentro de la escuela, los mediadores tienen distintas funciones⁴:

- Crear y fomentar el hábito lector
- Ayudar a leer por leer
- Orientar la lectura extra escolar
- Facilitar la selección según la edad e intereses
- Realizar animaciones a la lectura

4 Cerrillo T., Pedro César: Op. Cit. Pág. 17

Lo más importante es que se realice un plan de trabajo permanente y no sólo unas cuantas actividades relacionadas con el libro como si eso fuera suficiente. Al mismo tiempo es necesario discutir dentro del establecimiento educacional cómo combatir el tema del “asesinato por evaluación”, ya que mientras se siga encasillando al lector que olvidó un detalle del libro como mal lector, obteniendo además una mala nota, no podremos revivir el encanto que va muriendo.

a) Profesores

Quienes deben hacer un esfuerzo supremo son los profesores de cada asignatura, ya que la torta lectora hay que prorratarla debidamente. La responsabilidad de formar buenos lectores no es un monopolio del profesor de lenguaje. No sólo los profesores de matemáticas deben saber sumar, ni los profesores de lenguaje estimular la lectura. En Francia se pone especial énfasis en que la lectura para informarse debe ser entrenada, que las habilidades de lectura son habilidades de estudio y, por lo tanto, se incluye en esta responsabilidad a los profesores de todas las asignaturas⁵.

Cualquier tema puede ser introducido por una buena lectura y la información que se entrega en clases puede ser complementada por material de consulta.

Es la palabra viva la que debe impulsar a los profesores, para sacarla del sector de Lenguaje y Comunicación, y convertirla en uno de los eslabones de la educación. La lectura en voz alta y la lectura silenciosa sostenida para los alumnos de toda edad en la escuela es una necesidad.

5 Fontaine, Loreto: La asignatura de Lenguaje vista en Programas escolares extranjeros estatales y privados, Documento de trabajo N° 285, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1998, Pág. 15

Para ser un buen protagonista de este proceso no bastan las destrezas pedagógicas. Como hemos visto, el mediador tiene algunas características esenciales, que van más allá del título. Como en la iniciación del gusto por la lectura hay una buena dosis de contagio y sólo un buen lector puede transmitir aquel encantamiento, un profesor que no lee, no puede traspasar el gusto por los libros. Si además no conoce lecturas nuevas, ¿cómo va a entusiasmar a los niños? Sólo después de leer, se puede motivar y entusiasmar. Por eso necesitamos profesores que se sumerjan en el mundo de los libros.

b) Coordinadores CRA o bibliotecarios

El coordinador CRA o bibliotecario que quiera convertirse en un buen mediador, debe estar abierto a todos los ámbitos de la lectura: curiosidades, interrogantes y pasiones⁶, uniéndolas con quien pueda proponer respuestas, es decir, los libros.

Cada tipo de lector debe encontrar SU lectura: los ratones de bibliotecas, aquellos que leen todo rápidamente, todo el tiempo y en cualquier lugar y que siempre tienen algo que decir con respecto a su lectura; los lectores sociables, aquellos a los que les gusta intercambiar impresiones sobre sus escritores favoritos y descubrir nuevos autores y sus trabajos; los impulsivos, que van de un libro a otro y les gusta ser cautivados por un libro, se dejan sorprender, abandonan y regresan; los selectivos y un tanto hedonistas, quienes conocen sus gustos, eligen sus propios libros y adoran los libros hermosos y les encanta releer a sus autores favoritos.⁷ Para cada uno de ellos el coordinador CRA debe estar

6 Patte, Genevieve: El rol del bibliotecario como mediador cultural, Pág. 244, En: Integrando el Centro de Recursos para el Aprendizaje al Currículum, Seminario Internacional de Bibliotecarios Escolares, Santiago de Chile, Octubre de 1999, Págs. 244-247

7 Lebrun, Monique: The evolution of library use and the development of literacy in adolescence, World library and information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, Argentina, Agosto 2004

preparado y saber cómo encantar.

Una biblioteca que sea una **buena herramienta** del mediador, incorpora en su colección todo tipo de soportes, para hacer frente al “ratón de biblioteca” que leerá cuanto caiga en sus manos, como también al “lector selectivo” o “lector tecnológico”; que prefiere una buena página web antes que una revista o un diario. De esta manera, tanto para la lectura por placer, como para obtener información, el mediador podrá elegir el material adecuado y responder ante sus usuarios.

Es cierto que el mediador bibliotecario tiene una ventaja sobre el resto: el usuario de la biblioteca ya tiene una disposición positiva frente a la lectura, pero ahí radica su principal desafío, ya que no puede quedarse a salvo en sus cuatro paredes y debe salir a enfrentar los “peligros” del mundo no-lector.

El buen coordinador CRA, mediador de la lectura debe “Aceptar ir para donde el viento sople, aún cuando las curiosidades de los niños ¡desconcierten a los adultos! ¡Hacer caer las barreras entre la cultura conocida, la que se enseña y aquella en la que viven los jóvenes!”⁸ Y de esta manera, poco a poco, irán entrando los no-lectores, para encontrar en el CRA los temas de esa cultura no-escuchada donde sí viven los jóvenes.

c) Amigos

Muchas veces, los adultos pasamos por alto una importante fuente de información: los mismos niños y jóvenes. Y resulta que son ellos quienes con mayor frecuencia influyen en las lecturas de sus pares, pasando por alto las recomendaciones del mundo docente, familiar o de las editoriales.

Los lectores comentan lo que les ha gustado y fomentan la circulación de determinados libros, gracias al “boca a oreja”;

⁸ Patte, Genevieve: Op. Cit. Pág. 246

los descubrimientos se comparten y si algo bueno les ha pasado con la lectura de un determinado material, seguro querrán que sus amigos disfruten de lo mismo.

Este poco tradicional mediador es un factor muy relevante para los otros ya "institucionalizados" y que generalmente están más "urgidos" por lograr acercar los libros a niños y jóvenes. Ellos son una ayuda especialmente en la adolescencia, ya que es en esa edad donde hay una mayor dificultad de profesores, bibliotecarios y familia por tender puentes de acercamiento entre los jóvenes y los libros.

Bibliografía

- Cerrillo T., Pedro César: "El papel del mediador en la formación lectora"; En: *Nuevas Hojas de Lectura, Mediar la lectura*, N° 8, Julio-Septiembre 2005, Bogotá, Fundalectura, páginas 14-24
- Equipo Peonza: *El rumor de la lectura*, Madrid, Anaya, 2001
- Fontaine, Loreto: *La asignatura de Lenguaje vista en Programas escolares extranjeros estatales y privados*, Documento de trabajo N° 285, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1998
- Patte, Genevieve: El rol del bibliotecario como mediador cultural, En: *Integrando el Centro de Recursos para el Aprendizaje al Currículum, Seminario Internacional de Bibliotecarios Escolares*, Santiago de Chile, Octubre de 1999, Págs. 244-247
- Lebrun, Monique: *The evolution of library use and the development of literacy in adolescence*, World library and information Congress: 70th IFLA General Conference and Council, Argentina, Agosto 2004

CONCURSO DE EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS DE FOMENTO DE LA
LECTURA



Introducción

Para las novenas jornadas de educación realizadas en octubre del año 2006, el CPEIP y la Cámara Chilena del Libro convocaron al Primer Concurso de Experiencias Educativas de Fomento de la Lectura dirigido a docentes de los tres ciclos educativos en los tres tipos de establecimientos, municipales, subvencionados y particulares que estuvieran o hayan realizado actividades de fomento de la lectura en sus cursos.

En esta primera convocatoria el tema fue: la oralidad como base de la comprensión lectora.

Previamente un grupo de especialistas seleccionó las experiencias destacadas, las que pasaron a un jurado integrado por Carlos Eugenio Beca, Director del CPEIP; Gabriel Castillo, Premio Nacional de Educación 2002 y –en representación de la Cámara Chilena del Libro- María Graciela Bautista, Fundadora de Lectura Viva.

Se dirimieron 9 experiencias -3 categorías se declararon desiertas- de 7 regiones distintas del país, lo que da un abanico que refleja los proyectos educativos realizados por los propios docentes enfocados al fortalecimiento de la cultura lectora. Cada ganador obtuvo 25.000 canjeables en libros de la Feria, además de los traslados y estadía para asistir a las Jornadas de Educación del 25 y 26 de octubre donde presentaron sus experiencias y el registro audiovisual de ellas.

Para facilitar la lectura en este libro, las experiencias ganadoras están agrupadas en dos capítulos, las correspondientes a Ciclo Inicial y Primer Ciclo Básico y las de Segundo Ciclo Básico y Enseñanza Media.

“Programa acercando al placer de la lectura.”

Cecilia Torres y Eliana Bruzzone, Jardín Infantil Valle Encantado, (particular) Peñalolén, Región Metropolitana.

La mayoría de los padres que inscriben a sus hijos en el Jardín, están muy comprometidos con la educación de ellos. Nuestra misión es: “En un ambiente seguro, proporcionar estimulación y cuidados a niños y niñas menores de 6 años, privilegiando una formación de vanguardia que contribuye a integrarse en un mundo en evolución.”

Planificamos en torno a las bases curriculares y trabajamos en proyectos que están de acuerdo a temáticas contingentes; como por ejemplo, todos los niveles del Jardín y la Sala Cuna, con diferentes grados de dificultad trabajaron con Mozart por sus 250 años, con Picasso y con el mundial de fútbol. Además trabajamos con tópicos por nivel que son planificados por las Educadoras, de acuerdo a los intereses y las necesidades de los niños, desde Sala Cuna hasta Transición. Transversalmente, todos los niveles participan del Programa: “Acercando al Placer de la Lectura”, cuyo objetivo es usar diversos textos, actividades y estrategias que le permitan adquirir a los niños habilidades lingüísticas haciendo posible la comunicación oral, lo cual tiene directa relación con la adquisición y desarrollo del pensamiento.

Para llevar a cabo este programa, utilizamos una gran biblioteca con libros de calidad literaria y diseño adecuado. Nuestros textos están clasificados, por distintas temáticas fácilmente reconocibles por los niños: emociones, experiencias, cuentos de conocimiento y cuentos sin texto, fábulas, de humor, etc. De fácil acceso para ellos; eso nos permite a nosotros también elegir más fácilmente el libro adecuado, que utilizamos

por el placer de escucharlos y también son utilizados tanto, para trabajarlos en los proyectos generales del Jardín, como en los tópicos de nivel.

El primer proyecto que realizamos en el Jardín es “los distintivos”; el cual consiste que cada niño elige un cuento, según sus preferencias; y este se convierte en el distintivo que usará todo el año. Este se reproduce para ser utilizado en la percha, cuaderno y otro, para identificar sus pertenencias.

En el ejercicio del programa se escriben cartas, a personajes ya sean ficticios o reales. Como por ejemplo, una a la Presidenta que le fueron dejar personalmente a La Moneda.

Como otra estrategia está el préstamo de cuentos a la casa, cada niño tiene su bolsa de género y se le presta uno o dos cuentos a la semana, lo que brinda la oportunidad de un encuentro familiar.

Otra parte del programa es “la lectura silenciosa”; la que consiste en la visita diaria de un carro, lleno de cuentos que fueron escogidos por la educadora, para el contacto diario de los niños con los textos. Se ambienta la sala con una música escogida para este momento, al final de esta actividad usamos la narración de cuentos por parte de los niños, ellos espontáneamente los eligen, los narran a sus pares y a las Educadoras.

En este mismo programa tenemos “el cuento viajero”; que es un cuaderno que va viajando de familia en familia y donde cada una tiene que redactar una historia. Después llevan el cuento viajero al Jardín y ellos cuentan sus historia a los demás.

En el ejercicio del programa realizamos varias actividades. Una de ellas es la creación colectiva de cuentos y cartas, en que los niños de cada nivel redactan una, a personajes ya sean

ficticios o reales. Una experiencia ha sido, de acuerdo al tópico trabajado por los niños, escribir una carta a la Presidenta que le fueron dejar, personalmente a La Moneda.

A partir del nivel medio mayor hacemos disertaciones. Se les da a los niños un tema, que deben trabajar con su familia y después exponen a su grupo en no más de 10 minutos.

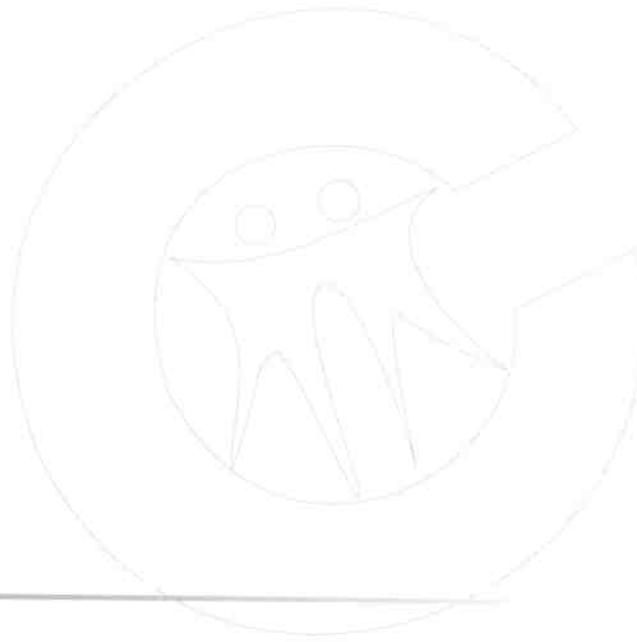
Para llevar a cabo este programa, utilizamos una gran biblioteca con libros clasificados por distintas temáticas fácilmente reconocibles por los niños: emociones, experiencias, cuentos de conocimiento y cuentos sin texto, fábulas, de humor, etc.

En la asamblea de saludo y despedida, también trabajamos la oralidad; en el saludo se les da la oportunidad de contar cómo están, lo que hicieron el fin de semana, o algo que sea importante que ellos; y en la despedida hay un responsable todos los días que tiene que recordar lo que se hizo en la jornada, desde que llegó hasta que se va.

Al evaluar este Programa con una encuesta que le hicimos a los padres, para saber si nuestro programa estaba dando resultado, nos dimos cuenta que una de las fortalezas, es que los niños tienen mucho interés por acercarse a la literatura, puesto que los papás nos cuentan que si van a un mall sus hijos quieren visitar bibliotecas o librerías, a ver los cuentos. Todos los años los llevamos a la Feria del Libro Infantil y Juvenil, para que además de tener contacto con los textos puedan tener la oportunidad de escuchar cuentos. Gracias al proyecto que llevamos a cabo en el Jardín hemos podido percatarnos que los niños desarrollan la creatividad e imaginación al escuchar tantas historias. Su periodo de concentración aumenta, porque hay niños de 2 años, que escuchan cuentos para niños de 6 años y esperan muy atentos a escuchar el final. Pueden

también escuchar un cuento tres veces y no se desconcentran. Incorporan en su lenguaje el vocabulario de conceptos complejos de los cuentos y eso les ayuda a estructurar mejor las frases. Finalmente les ayuda en su desarrollo personal, ya que nos dimos cuenta que todos nuestros ex alumnos entran al colegio que sus papás quieren, pero el mayor éxito es en su iniciación lectora, ya que, la mayoría no tiene problemas para empezar a leer.

El trabajo con cuentos requiere de mucha responsabilidad por parte del adulto. Tanto en el uso físico del propio material, como en la calidad del lenguaje para narrar y leer. Una limitante, es el factor tiempo, donde no siempre es posible escuchar a todos los niños que quieren expresarse de manera oral.



¿Te cuento lo que leí?

Hernán Morán, Colegio Diego Portales (particular subvencionado) Machalí, VI Región.

El proyecto titulado "TE CUENTO LO QUE LEI" comenzó a ser implementado a contar del año escolar 2006 en el colegio particular subvencionado "Diego Portales" de la comuna de Machalí, en la región del Libertador Bernardo O Higgins.

La idea original del proyecto se sustentó en el deseo de provocar un espacio para compartir las lecturas que los alumnos del primer ciclo básico venían realizando como parte de las actividades programáticas correspondientes al subsector de Lenguaje y Comunicación.

Nos planteamos la interrogante: ¿era posible habilitar un espacio abierto al interior de la escuela que posibilitase que los alumnos conversaran sobre la literatura que estaban descubriendo?

El colegio solicitaba a los alumnos(as) leer un libro al mes. Los textos habían sido previamente seleccionados por los docentes respectivos y se ajustaban a las características de cada nivel de aprendizaje en cuanto a forma y contenido. Sin embargo, la lectura de los mismos se realizaba básicamente en los domicilios de los alumnos y en algunas ocasiones, el profesor de cada curso generaba algunas instancias para colectivizar la lectura de tales en la clase, siendo a nuestro juicio, insuficiente para desarrollar todo el potencial que encierra y despliega la lectura de textos, en torno a generar "comunidades de lectores" que fuesen capaces de interactuar y comentar acerca de lo que los libros ofrecen.

De este modo, nos planteamos la interrogante acerca de si ¿era posible habilitar un espacio abierto al interior de la

escuela que posibilitase que los alumnos conversaran sobre la literatura que estaban descubriendo?

Nos pareció posible y necesario, no sólo como una instancia que permitiese aprovechar los crecientes bagajes lectores de los niños y niñas del colegio, sino además como una ocasión para apropiarse progresivamente de un conocimiento literario que ampliase la cultura lingüística de los alumnos.

Comenzamos a darle sentido a la idea de “ampliar la comunidad de lectores” entre niños y niñas de diferentes cursos de primer ciclo básico. Se trataba por tanto, de generar momentos para que los alumnos, después de leer y reconstruir el significado de los textos propios de su nivel, fuesen capaces de narrarlos y contarlos a sus pares en un espacio abierto, con ayuda de amplificación, invitando a otros a aventurarse en la lectura de los mismos.

Esperábamos además, mejorar paralelamente la capacidad para comprender diferentes textos, para expresarse oralmente ante un público y sobre todo estimular la lectura como una experiencia de goce, no sólo personal, sino también colectiva.

¿Qué queríamos lograr con este proyecto?

Buscamos crear un espacio para que los alumnos pertenecientes al primer ciclo básico conversaran sobre los libros que estaban leyendo al interior de sus cursos y tuviesen la oportunidad de contárselos a otros, les invitasen a descubrirlos, los comentaran, opinasen sobre los mismos, imaginaran, preguntaran y elaboraran juicios estéticos al respecto.

Consideramos que al tener esta instancia de comunicación, existía una gran posibilidad para que los niños mejoraran sus capacidades de expresión, comprensión y socialización en torno a un objeto literario.

Una vez a la semana, los niños eran convocados a algún lugar del colegio para desarrollar las conversaciones. Dos niños contaban, en aproximadamente cinco minutos cada uno, lo que habían leído e invitaban a los otros a leer.

Paralelamente, buscamos que la habilitación de este espacio otorgase la posibilidad a los alumnos de diferentes cursos de ampliar su “repertorio literario”, toda vez que se tenía la ocasión de escuchar cuentos y poemas que iban más allá de los que en estricto rigor se les solicitaba al interior de cada curso, permitiendo a muchos niños de cursos del primer nivel básico, anticipar las lecturas que eventualmente les tocaría leer en cursos superiores.

Por último, nos pareció que el desarrollo de estas instancias interactivas, nos ofrecería la posibilidad de conocer más a fondo lo que nuestros alumnos opinaban sobre los textos que les estábamos invitando a leer en cada curso, sirviéndonos ello, de un insumo valioso para retroalimentar futuras construcciones de listas de libros anuales de lectura. Si se quiere, consideramos que ésta debía de ser una buena manera de saber qué libros estaban gustando más y qué libros estaban siendo menos motivadores para los niños.

¿Qué rol jugarían los profesores?

Teníamos conciencia de que no podíamos esperar que los niños y niñas lograsen desarrollar adecuadamente estas conversaciones literarias por sí solos, sino que iban a necesitar la mediación del profesor en una etapa anterior que involucraría una

intervención en todos los momentos de la lectura de un texto al interior de sus cursos con el objeto de facilitar la reconstrucción de sus significados.

El profesor jugaría un rol fundamental en la etapa inicial del proyecto como motivador de la lectura, como agente socializador e intermediador entre el texto y los lectores, con el objeto de asegurar que los alumnos aprehendieran el contenido literario básico de los textos en juego que les permitiesen posteriormente, re-significarlos ante sus pares en un espacio colectivo más amplio.

En una segunda etapa, y luego de una primera fase de conocimiento de los textos, se esperaba que los alumnos asumiesen mayor protagonismo al tener que verse enfrentados a la posibilidad de expresarse ante pares, contando lo que habían leído. En esta etapa por tanto, el rol del profesor debía acotarse un tanto para sobre todo, permitir que fuesen los niños quienes “tomasen la palabra”.

¿El proyecto tenía relación con los programas de estudio?

El desarrollo de las actividades del proyecto apuntaban directamente a desarrollar los ejes programáticos de: Lectura, Comunicación Oral, Escritura y Manejo de la Lengua bajo la modalidad de “Unidad de Lenguaje Basada en un Proyecto” consideradas como tal en el programa de estudio para el sector y nivel correspondiente.

Si bien el proyecto mismo daba un mayor énfasis a la estimulación de la comunicación oral y a la lectura, no excluía la posibilidad de fomentar la escritura y el manejo de la lengua y los conocimientos elementales de la misma en actividades

derivadas y conexas que podían haberse generado al interior de cada curso.

Etapas del proyecto

El proyecto consideraba tres etapas:

1.- Leer un texto: parte de la bibliografía obligatoria dada por el colegio u otro seleccionado tanto por el profesor como por los propios alumnos.

2.- Re-construir el significado del texto, a partir de estrategias de análisis, interpretación e identificación de su estructura básica.

3.- Contar el cuento a otros en un espacio colectivo más amplio de lectores que involucraba alumnos de todo el primer ciclo.

¿En qué momentos se realizaría cada una de las etapas?

La lectura de los textos, propiamente tal, se llevaría a cabo al interior de las clases de Lenguaje y Comunicación y/o del Taller de Lenguaje, en el caso que correspondiese.

Cada curso del primer ciclo básico que optaba por participar, generaba sus propias instancias de lectura dentro de la semana y desarrollaba posteriormente el trabajo de re-construcción del texto donde los niños se ejercitaban y ponían en práctica sus habilidades expresivo-comprensivas en un contexto grupal inicial.

Finalmente, y una vez a la semana, los niños eran convocados a algún lugar del colegio para desarrollar las conversaciones, con el apoyo de un profesor de turno, quien

guiaba y coordinaba la puesta en escena, pero que sin embargo asumía un rol secundario en el desarrollo de las conversaciones donde, dos niños contaban, en aproximadamente cinco minutos cada uno, lo que habían leído e invitaban a los otros a leer. Luego de las narraciones, existía un momento para comentarios, preguntas y respuestas sobre los textos compartidos.

¿Dónde se desarrolló el proyecto?

Las instancias de colectivización entre los alumnos de los cursos del primer ciclo se llevaron a cabo principalmente en los horarios de recreo.

Se aceptó generar el espacio para las conversaciones en los momentos de recreo a sugerencia de un grupo de alumnos de tercer año básico quienes lo propusieron pensando que se trataba de una buena instancia abierta para invitar a los compañeros de otros niveles.

La actividad fue bien aceptada y se optó por mantenerla en los recreos observándose un alto interés de los niños en participar; básicamente escuchando y hablando.

Evaluación del proyecto

El proyecto "Te Cuento lo que Leí" se extendió desde el mes de Abril a Noviembre del año escolar 2006 y fue evaluado a través de las siguientes modalidades:

- 1) Observación directa del desempeño del alumno por parte del docente con apoyo de una lista con indicadores asociados a aprendizajes esperados en el eje de lectura y comunicación oral para cada nivel correspondiente.

- 2) Autoevaluación de parte del alumno, a través de una encuesta referida a su desempeño y participación en los grupos de conversación y exposición literaria.
- 3) Co-evaluación entre pares a través de una entrevista grupal conformada por alumnos de los diversos cursos participantes donde tenían que opinar sobre las exposiciones de sus compañeros, sobre los textos escuchados y sobre las actividades de interacción.

La poesía es el lenguaje de la creación

Mónica Arellano, Escuela Gabriela Mistral, municipal, Sector Río Tranquilo, Río Ibáñez, XI Región.

El sector de Río Tranquilo, en la comuna de Río Ibáñez, se ve muy pequeño en el mapa, las distancias son enormes. Para llegar de Puerto Río Tranquilo, desde Coyhaique, son cinco horas con buen tiempo y hasta doce si las condiciones empeoran.

Las características de mi comunidad son: baja escolaridad de los padres, cesantía, carencia de bibliotecas, cine, diarios, revistas. El mundo letrado de nuestros alumnos es muy pobre, falta de compromiso de los padres en la educación de sus hijos, la escuela es el único centro cultural del pueblo. Todas las instituciones que existen llegan a la escuela, así que es un centro comunitario también. Actualmente, se fomenta el turismo. Trabajamos con redes de apoyo como: CONAMA, CONAF, Posta de Salud Rural, Carabineros.

Por varios años he detectado en mis alumnos dificultades de lectura oral y comprensión lectora, baja autoestima, carencia de medios que los acerquen al mundo letrado. Falta de oportunidades por la situación geográfica.

De los 56 alumnos que hay en mi escuela la mayoría no ha ido jamás a un cine y es difícil que lo entiendan sin verlo. Los diarios simplemente no llegan. Últimamente hemos estado fomentando la lectura de los diarios en internet, sacando titulares y aprovechando la radio local para que los niños vayan a leer ahí las noticias. Es una precaria forma de integrarlos a lo que está pasando a nivel regional y nacional.

Considerando que la poesía desarrolla las principales habilidades lingüísticas nos propusimos hacer un encuentro poético con los alumnos y apoderados.

Para trabajarla abordé la necesidad de fomentar el hábito lector y las destrezas lectoras y escritoras de mis alumnos junto con la búsqueda de información. El uso de las fuentes de información con sentido crítico para adquirir nuevos conocimientos. Conocimos varios poetas de renombre y variadas poesías de todo tipo. Por ejemplo, les llamó mucho la atención cuando Pablo Neruda le escribe a la cebolla, al caldillo de congriño. A los niños les sorprendía ver que la poesía no se limitaba solamente al amor, sino que sus versos podían referirse a cualquier tema. Los versos de poetas como Neruda, Gabriela Mistral y Federico

Al recitar un poema, se debe hacer pausado, así es que el nerviosismo de los alumnos no se notó y fueron elogiados por todos los presentes. Su autoestima se superó notablemente.

García Lorca, motivaron este trabajo y con el conocimiento de algunos recursos literarios, ellos realizaron sus propios escritos para analizar poesías. Esto les llamó la atención a los niños, saber qué pasaba con la poesía, saber qué estaba diciendo el autor, saber qué nos quería contar. Transformar poesía. A través de la técnica "préstamo a la literatura".

Ellos jamás habían participado de un encuentro poético, así que los insté a que hiciéramos algo bien hecho; de ellos surgió la idea de incorporar a los apoderados en la declamación de sus poemas. Se establecieron compromisos, realizar invitaciones, libreto, adorno de la sala, alumnos que recibían a las visitas, locutores, donde todos los alumnos participaron de una u otra forma. Se invitó al director, codocentes, director de la radio, profesora jefe del curso.

Los apoderados organizaron refrigerio, algo muy sobrio y también me tuvieron una sorpresa, el presidente del curso, en nombre de sus compañeros me obsequió un ramo de flores. Y al finalizar un apoderado agradeció la instancia que se les había dado y se mostraron muy emocionados.

Fue una experiencia en donde pudimos desarrollar en su totalidad los objetivos que tenía planificados, superaron todas las expectativas.

Nos propusimos hacer un encuentro poético con los alumnos y apoderados. En esta zona jamás se había hecho una lectura poética.

Todos los alumnos participaron, incluso aquellos que tienen problemas de lectura o se ponen nerviosos frente a otras personas. Al recitar un poema, se debe hacer más pausado, así es que el nerviosismo no se notó y fueron elogiados por todos los presentes. Su autoestima se superó notablemente. A lo mejor van a pasar muchos años y ellos no van a ir a un encuentro poético pero esta experiencia va a poder acercarlos a un mundo que, por ahora está ajeno a ellos.

También he desarrollado la oralidad con otras estrategias. Los niños leen y después representan lo que leyeron, realizan murales, después los exponen a sus compañeros. Se disfrazan. Comparten un tema específico, investigan una información y después la cuentan a sus compañeros, realizan entrevistas, noticieros y disertaciones con presentación en Power Point.

En el subsector de lenguaje es sagrado dedicar unos minutos a la lectura oral o silenciosa, tiempo que he denominado "LEER, POR EL PLACER DE LEER"; que todos leamos por unos minutos, el alumno que desee compartir lo leído lo hace, sin que exista una obligación en hacerlo o esperar la pregunta; así he logrado incentivar el gusto por la lectura.

Esa ha sido mi experiencia y para terminar quiero compartir los versos de Gabriela Mistral que dicen: “Maestro, sé fervoroso, para encender lámparas, haz de llevar fuego en tu corazón”. La única manera que podamos entregar una semillita a nuestros alumnos es apropiándonos de las palabras de la poetisa Gabriela Mistral.



“El mundo mágico de la literatura infantil”

Soraya Aramayo, Escuela G-101, municipal, Sierra Gorda, II Región

Sierra Gorda es una antigua localidad minera que se ubica entre Antofagasta y Calama. Se creó aproximadamente en 1870, durante el auge del salitre cuando se explotaba plata en los cerros del gran yacimiento de Caracoles.

Aunque ha pasado el tiempo, este pueblito no se ha perdido. Sierra Gorda tiene hoy aproximadamente 500 habitantes. La escuela tiene una matrícula de 70 niños y cada curso tiene siete u ocho niños, logrando una adecuada educación personalizada.

El sub proyecto denominado “El mundo mágico de la literatura infantil” tiene como objetivo que el niño, desde pequeño, vaya expresándose, mejorando su interacción con los adultos y dando a la expresión oral y al lenguaje una mayor importancia a través del uso de los cuentos.

El niño al ingresar a su sala, se ubica en una pequeña tarima y expone el cuento que lee en su casa, a sus compañeros.

La finalidad del proyecto es que el niño tenga a disposición un área de literatura infantil en la sala de clases, acondicionando las estanterías abiertas a una altura adecuada y que logre familiarizarse con la variedad del material bibliográfico. Una vez que el niño se familiarice con ellos, se realiza un club de lectores en el cual el niño se lleva el cuento los días viernes al hogar. Los padres o familiares le narran el cuento para que el día lunes, ellos lo presenten a sus compañeros y en forma oral, a través de sus propias palabras.

La primera etapa comienza ordenando y clasificando todos los cuentos con los que a final de año se han familiarizado totalmente. La segunda etapa, que es cuando ellos ya han ordenado entre marzo y abril, consiste en desarrollar la oralidad a través de uso de los cuentos. Generalmente esto se realiza los fines de semana cuando el niño traslada los cuentos al hogar y el lunes o martes, cuando ellos relatan los cuentos en su propio lenguaje al resto del grupo.

Hay otras actividades dentro y fuera del colegio que se complementa con la literatura infantil, como cuidar el huerto del colegio o ir a la plaza de Sierra Gorda. Tenemos un área de huerto hidropónico en la cual ellos también colaboran con los alumnos de educación básica en la unidad educativa y tratamos que el tema de la protección y cuidado de la vegetación, siempre esté presente en los relatos. También, cuando nos trasladamos a la plaza, aprovechamos el espacio al aire libre para que los niños interactúen el contenido de los cuentos.

De las letras a la palabra

Este trabajo estimula notoriamente el pensamiento reflexivo, expresivo de los niños más pequeños. A través de una variada gama de textos de literatura infantil se cumple el objetivo de estimularlos a la literatura a temprana edad y, a su vez, estimular a los padres y apoderados de los párvulos en ser agentes activos en el proceso de familiarizarse con el fomento y gusto por la lectura, tanto en la escuela, como en el hogar.

Tenemos un sistema de préstamos a domicilio, en que los libros se presentan como viajeros hacia el hogar, lo que crea una vinculación entre escuela y la casa. El alumno obtiene durante todo el año un carné con su foto y el registro de los libros que el niño lleva durante el año al hogar.

Al crear un lugar específico de literatura infantil en la sala de clases, ordenar y rotular las estanterías, se motiva en los párvulos el interés y deleite por la lectura tanto en el hogar, como en la escuela. Por ejemplo, la profesora imprime el material y ellos mismos rotulan los textos que especifiquen los cuentos.

El niño, al ingresar a su sala, se ubica en una pequeña tarima y va exponiendo el cuento a sus compañeros siempre aclarando lo que es el inicio, el desarrollo y el final para que el niño avance en las etapas de lo que significa expresar oralmente un cuento.

Se motiva a los pequeños para que tranquilamente lean en voz alta y, pausadamente, den a conocer el título y la secuencia adecuada. Al terminar de relatar se invita a los otros párvulos a opinar, comentar y participar. La educadora inicia la conversación formulando preguntas: ¿cómo se llamaban los personajes?, ¿dónde crees tú que se desarrolló el cuento?

Al crear un lugar específico de literatura infantil se motiva en los párvulos el interés y deleite por la lectura tanto en el hogar, como en la escuela.

Dependiendo del interés y participación de los párvulos en la actividad, al finalizar se les anima a expresar sus opiniones personales en torno a los acontecimientos que se desarrollan con preguntas como ¿qué harías si tú fueras el personaje? ¿Actuarías igual?

En la medida de la participación de los niños, van fluyendo ideas y por su puesto su imaginación.

La educadora termina la actividad invitando a los alumnos a graficar sus hipótesis y observaciones que manifestaron en su momento. Se les invita al área informática de la sala y cada

uno realiza diversidad de actividades de los personajes favoritos de los cuentos que leyeron y escucharon. Decoran sus personajes, exponen sus trabajos y los van clasificando en su portafolio de trabajos. (A los pequeños se les enseña desde el inicio del período escolar el uso adecuado del computador).

Consejos para evaluar y conclusiones

La evaluación en la parte lenguaje la descomponemos en varios capítulos:

- Comprensivo: cómo el niño comprende las temáticas del contenido.
- Expresivo: cómo el niño se va expresando.
- Creatividad: a través de la pintura, el dibujo o la informática.

También realizamos una evaluación de cómo participan los apoderados. Es destacable informar que los padres aprecian los progresos de sus hijos en relación al manejo de los libros, jugar a leer, interpretación de las ilustraciones y creaciones que realizan mediante el dibujo y la plástica. Y a su vez, les permite a ellos familiarizarse con las experiencias de lectura compartida, especialmente en el hogar, y comprometerse en el cuidado de los textos.

Este proyecto de aula tiene como objetivo muy especial enriquecer a los futuros lectores de Sierra Gorda que se benefician con un conjunto de repertorio de obras y cuentos infantiles. Nosotras como educadoras de párvulos tenemos la misión de entregarles una excelente enseñanza para que, en su futuro cercano, tengan la oportunidad de expresarse y ser comprendidos a través de su lenguaje oral.

Cuentacuentos

Roxana Ignamarca, Colegio Altamira, (particular) Peñalolén, Región Metropolitana.

Magda Lemonnier recorta palabras de los diarios, palabras de todos los tamaños, y las guarda en cajas. En caja roja guarda las palabras furiosas. En caja verde, las palabras amantes. En caja azul, las neutrales. En caja amarilla, las tristes. Y en caja transparente guarda las palabras que tienen magia.

*A veces, ella abre las cajas y las pone boca abajo sobre la mesa, para que las palabras se mezclen como quieran. Entonces, las palabras le cuentan lo que ocurre y le anuncian lo que ocurrirá...
Ventana de la palabra.*

(Eduardo Galeano)

El Colegio Altamira está situado en la comuna de Peñalolén, es un colegio particular pagado cuyo proyecto pedagógico es dinámico y se desarrolla en torno a la inclusión. El estilo educativo del colegio que promovemos está cimentado en los valores de la diversidad, integración, compromiso y la exigencia académica, especialmente desarrollando el aprendizaje integrador.

En el colegio no se usa uniforme. Hay niños y niñas de distintos estilos: punk, dark, niños de pelos rojos, verdes, y distintos tipos de vestimenta, que si bien son las diferencias que se advierten a simple vista, la diversidad es más profunda enfocada al mundo diverso: tendencias políticas, religiosas o culturales por nombrar algunas. Sin embargo, son niños y jóvenes como los de cualquier otro colegio. Hay normas y disciplina, se establecen límites y de acuerdo a sus edades tienen las mismas carencias y habilidades que hay en cualquier institución educacional, haciendo las distinciones, por cierto, reales, del rango sociocultural y económico, pensando que este es un colegio particular.

Si bien en este colegio los niños no carecen de recursos, ni al acceso de medios de comunicación masivo, como el cine, la tv, Internet o los diarios, hemos enfrentado el reto del darles algo distinto, pensando en la innovación. En este espacio de búsqueda me nace la inquietud por rescatar la narrativa oral y llevarla a la sala de clases, a partir de una experiencia social o de esparcimiento.

Hace 15 años, junto a otros profesores, asistimos a un lugar donde se contaban cuentos orales y nos quedó rondando la pregunta ¿qué pasaría si esto se llevara a cabo en la educación?, ¿serviría acaso como un recurso metodológico para poder intencionar el trabajo que se desarrolla en el aula? Con el pasar del tiempo esa pregunta quedó latente. Dado que si hacemos memoria a nuestros inicios como profesores, podemos reafirmar: la teoría es una y el enfrentarse a la realidad es otra situación que tras la experiencia nos ha llevado a aprender y reaprender, además de comprender la necesidad de compartir nuestro trabajo y, por sobre todo, la mejoría de un fin común: la educación de nuestros niños. En efecto, cuando uno llega a ejercer su profesión a distintos colegios y cursos, se encuentra con la problemática real, para la cual no siempre se está preparado. Muchas veces se siente que las estrategias que nos enseñaron no se pueden llevar a cabo, y es entonces que desde la inquietud por educar, debemos plantearnos preguntas y buscar otras. Con la experiencia vamos encontrando respuestas que muchas veces forman parte de nuestra propia historia, tanto personal como prácticas de los antepasados, propiciando el acercamiento al contexto de nuestros niños y niñas, como por ejemplo el juego, el trabajo en grupo de las comunidades, la expresión del arte etc.

Manos a la palabra

La práctica de la narrativa oral está probada como un muy buen mecanismo de transmisión de la cultura. Hoy, cuando vi a Daniel, el cuentacuentos invitado, recordé que él era uno de los narradores a quien escuché hace 15 años en "La Casa en el Aire", lugar que frecuento desde hace bastante tiempo, con el afán de disfrutar del arte de la palabra hablada. Esta práctica es una forma de cultura muy fuerte en otros países de Latinoamérica y que ahora en Chile está retomando la fuerza que tuvo en antaño. De hecho, hay varios centros culturales que la están enseñando porque han visto que es una estrategia poderosa para crear vínculos con la lectura y ampliar la visión de diversas realidades y, por sobre todo, formar lectores.

Desde el momento que transmitimos cultura nos adueñamos de otros mundos reales o imaginarios y, si ustedes bien recuerdan, muchos de nosotros fuimos criados escuchando nanas, rimas o el característico "este niñito compró un huevito, este lo echó a cocer..." Entonces la narrativa oral ha sido el arte cómplice de nuestra crianza. Otro ejemplo, cuando alguien miente, uno todavía escucha "te va a crecer la nariz" y uno se acuerda del cuento de Pinocho. O en los primeros amores todavía buscamos nuestro príncipe azul o el hada que cumpla nuestros deseos, y eso es parte de lo que ya está instalado en nuestra historia personal y si bien el tiempo avanza velozmente y hoy nuestros niños y niñas están enfrentados a la tecnología, no significa que el arte de narrar se esté extinguiendo sino que los relatos están presentes en otros formatos tecnológicos que también invitan a escuchar.

En el ámbito escolar se hace necesaria la mediación de los aprendizajes entre los alumnos y profesores para fomentar el gusto por la lectura, lo que implica la búsqueda de instancias

que lo propicien. Muchas veces en este proceso debemos aceptar modificar el rol histórico de los profesores desde como se presentan las estrategias, dado que en el Cuentacuentos el educador es un guía y los alumnos son los protagonistas, el niño elige, relata y plantea su punto de vista. La relación profesor-alumno debe, en esta estrategia, alejarse de su forma vertical y pasar a ser más horizontal.

En mi búsqueda de estrategias de fomento a la lectura rescaté de la memoria del inconsciente colectivo la tradición oral. En lo personal, creé vínculos con la lectura a partir de que mis padres me relataban "La tortilla corredora"; y realizaban juegos de palabras; quizás, pensándolo bien, fueron los primeros mediadores de la lectura sin pensarlo.

La narración oral no solo promueve el gusto por leer, sino que permite apropiarse del inconsciente colectivo, de la memoria de un pueblo o país, propicia un medio para reflexionar, expresarse y respetar al otro, además de ejercer la libertad. Llevada al aula, la presenté como Los Cuentacuentos.

Entonces se invita a los niños y niñas a leer no sólo el texto que da el profesor, sino que distintos tipos de relatos que ellos eligen: el de la infancia, el libro regalón, una leyenda, entre otros, pero preferentemente textos narrativos, no necesariamente de autores conocidos de los cuentos clásicos o maravillosos, sino también podemos recurrir a textos anónimos o que han quedado de la mano de los abuelos, que se pueden escribir y releer. Existen muchas recopilaciones presentadas por las editoriales así como la del recopilador Oreste Plath, "Mitos y leyendas de Chile", donde podemos encontrar historias, anécdotas y cuentos que en su esencia no son sino relatos orales transmitidos de generación en generación. Si ustedes piensan, Chile es un país de leyendas, en el norte de los mineros, en la zona centro del diablo y de la

agricultura, en la zona sur, lo del mar; entonces somos un país en el que tenemos mucho que recuperar y de ahí transmitir el valor y la identidad del país.

El aportar esta estrategia como herramienta de formación lectora y desarrollo personal, tiene que ver que tras los cuentos también están presentes los valores. El correlato de la historia va quedando en quién escucha, sin decir explícitamente “no mientas”; en el caso de Pinocho o el valor del amor en El Príncipe Feliz, desde otra perspectiva se produce una conexión especial entre el niño o la niña que relata con el que disfruta de escuchar. En otro ámbito se destaca la capacidad de reconocer la secuencia y contenido de la narración sin hacer tanto énfasis en la lectura instrumental como cuando desarmamos el relato para hacer distinciones de ideas principales de secundarias, o identificando el personaje principal, es importante dejar el espacio al disfrute de la obra literaria. Cuando se articula coherentemente la palabra escrita con la palabra hablada, se estimula la posibilidad que da esta estrategia, de la expresión coherente tanto del niño como del adulto y la comprensión de lo que se escucha. Además de no olvidar que cada palabra, frase o cuento nos hace evidentes y revela quiénes somos.

Sé que tanto ustedes como yo advertimos que las necesidades actuales de los alumnos son la motivación por leer y escoger sus textos, que generalmente el profesor “impone” en la lectura domiciliaria. En esta estrategia los alumnos tienen la posibilidad de escoger el libro libremente, lo pueden elegir de la biblioteca, en su casa o en Internet.

Expresarse oralmente frente a otros, es la esencia de esta estrategia. Que los alumnos tengan que contar un cuento entre compañeros enfrentándose a un grupo que escuche no es fácil, ya que se está poniendo en juego nuevamente la identidad: el cuerpo,

la emoción y cómo nos comunicamos con el otro nos revela como dije anteriormente. Sin embargo, es en el reconocimiento entre sus pares, más allá de que el niño sea desordenado, sea inquieto, que tenga alguna necesidad especial, hay un cuento poderoso que logra cautivar al auditorio que lo está escuchando, además de sentirse partícipe de su aprendizaje, por lo tanto, el narrador oral junto con el colectivo de su curso es el protagonista.

Aprendiendo en la práctica

Al llevar a cabo la actividad es importante no sólo dar énfasis al texto narrativo, sino que además darle la intencionalidad de compartir una actividad en la cual los niños y niñas sean participantes activos en su aprendizaje. No es lo mismo decirles: "hoy vamos a contar un cuento"; que plantearles con entusiasmo la intencionalidad de realizar la actividad, contextualizándola y dando un sentido significativo, que se puede construir en forma conjunta entre el profesor y el alumno u alumna.

En la práctica de esta técnica que he desarrollado con mis cursos en el Colegio Altamira, les puedo contar que primero los niños y niñas seleccionan libremente los textos narrativos a utilizar; los que pueden ser fábulas, leyendas, mitos u otros, luego pasamos a la preparación del relato, que son los pasos que tienen que seguir para hacer la puesta en común del texto, recibiendo sugerencias acerca de cómo llevarlo a cabo. Es un trabajo en comunidad, es una actividad de aula que puede salir a otros espacios. Seleccionado el texto, el niño tiene que leer el cuento varias veces: silenciosamente, en voz alta, caminando, hasta que se vaya familiarizando con él, para que sienta el cuento como parte de sí mismo, luego lo va a volver a leer visualizando la imagen, conectándose con lo que va pasando, de manera que cuando él lo relate, crea que lo está haciendo real. Si cae una cascada y hay unos duendes que la miran extasiados, que

él vea como los duendes se sorprenden al ver caer el agua. Posteriormente trabajan en pares y se lo cuentan entre ellos. Ver narrar al otro es importante en esta estrategia. Por lo tanto también es necesario ser visto y escuchado muchas veces por otras personas, hasta apropiarse de su cuento. Pueden hacerlo en su hogar, con ayuda de la mamá, el papá, sus hermanos, sus amigos, la nana o la vecina. Posteriormente lo relatan frente al curso y tanto compañeros como compañeras dan a conocer sus puntos de vista de acuerdo a una pauta consensuada.

Para llevar a cabo la actividad es importante que el grupo curso se sienta cómodo. Se puede disponer el mobiliario de la sala de otra manera o ambientarla con elementos sencillos, por ej: una vela, una alfombra o sentarse en el suelo formando un círculo. Como educadores yo sé que ustedes pueden inventar otros espacios.

Cuando el cuento se narre oralmente, hay que evitar añadir elementos distractores o exceso de accesorios, porque en esta actividad el centro es el poder de la palabra, la entonación, cómo uno se conecta con la mirada, no se trata de actuaciones recargadas, de lo contrario se pierde el valor de la obra literaria.

Cuando el cuento ha estado familiarizado, queda la idea central del relato, entonces el niño o la niña tienen la libertad de narrarlo desde su estilo, pero sin cambiar la idea central. También tienen la posibilidad de no partir contándolo como “había una vez o un día”, si no que buscar frases introductorias “el fin de semana estuve con mi abuelita y cocinamos pasteles, fue así como me contó que cuando revolvía el chocolate se acordó de Hansel y Gretel” y ahí puede partir la historia, o sea, presentarla de otra manera.

Propiciar un ambiente cálido para escuchar el relato es también importante. Esto no solo pasa por el aula, sino también para el día de la presentación cuando se hace extensiva a la comunidad, por ejemplo ambientar la Sala Multiuso con elementos significativos como libros regalones, personajes de cuentos u otros.

Cuando llega el día en que los niños deben narrar oralmente sus cuentos, pueden partir libremente contándolos al azar, pidiendo la palabra o utilizando una cajita que es un cofre y, diciendo el nombre del cuento, alguno lo identifica y puede empezar a contarlo.

Posteriormente nos sentamos en el suelo, nos disponemos a escuchar los relatos y el silencio es increíble, todos los niños escuchan con mucho respeto; es una forma de enseñar a escuchar. A veces nos encontramos con situaciones donde no todo es perfecto, los alumnos están inquietos, los ánimos no son buenos. Entonces es importante que nos fijemos en el ambiente emocional, los estados de ánimo; ayuda el hacer un ejercicio corporal como tomar aire inhalándolo y exhalándolo o practicar algún tipo de juego de reiteración de palabras, que puede ser relacionado con otras expresiones de la oralidad, recuperando el folclor infantil como el cuento del huevo, había un sombrero verde, cantos con aliteraciones o cuentos de nunca acabar.

Yo les enseñé "Había un rey que tenía dos hijos, uno se llamaba Pancho y el otro se llamaba Francisco y cuando el rey se levantaba, se levantaba con sus dos hijos, uno se llamaba Pancho y el otro se llamaba Francisco". Y así puede ir creciendo y creciendo hasta que uno vea que el clima esté grato para poder contar la historia.

Cada alumno cuenta el cuento en tiempos que fluctúan entre cuatro a quince minutos aproximadamente. Esto hasta que todos hayan tenido la posibilidad de contar su cuento. Naturalmente

no se alcanza en una clase, así que se puede ocupar de las seis horas semanales de lenguaje, los últimos veinte minutos de cada una y se cierra con esta actividad mientras se prepara la Cuentatón.

Todos los alumnos deben presentar un relato, incluso los con necesidades especiales. Los niños con síndrome de down, algunos se aprenden el cuento y otros tienen la posibilidad de apoyarse en una imagen, la fotografía y el libro, porque lo importante es que ellos también puedan contar su cuento. Después que está todo preparado, que los niños han hecho las críticas respecto a modulación, la posición corporal, el dominio del cuento, el uso del vocabulario, el evitar palabras que se reiteren como "y, y, el dijo y entonces"; pasada toda esa etapa, se organiza El día de la Cuentatón.

Entonces los niños del curso invitan a los otros cursos a escuchar sus relatos. Las invitaciones son con trabalenguas, con adivinanzas, con rimas y se van dejando estampadas en los diarios murales de los otros cursos, de tal manera que haya una secuencia que también tenga que ver con leer y comprender, ejercitando la oralidad y fortaleciendo los niveles lectores.

Esta actividad puede ser llevada a cabo en distintos niveles socioculturales, no requiere de grandes gastos económicos. Como participan los padres y otros actores del proceso educativo, podemos fortalecer o construir la comunidad colegio/ familia.

Resultados:

- Los alumnos desarrollan el gusto por la lectura.
- Amplían sus niveles lectores.
- Mejoran la comprensión lectora.
- Afianzan la formación valórica.

- Se atreven a hablar en público tanto en el aula como en otras instancias, porque después los niños que quedan entusiasmados con esta actividad en celebraciones como el día del libro o cuando visitamos un asilo de ancianos, cuentan cuentos.
- Forman el pensamiento crítico reflexivo.
- Incrementan su vocabulario.

Desarrollan el gusto por escribir al crear sus propios textos. También se da esta otra posibilidad, si yo quiero intencionar la redacción se acaba el cuento y digo: "ahora ustedes van a poner su final" y nadie más habla, toman su hoja y su lápiz y culminan ellos la historia, entonces en otra clase se puede trabajar la lectura oral.

Valoran la diversidad de la opinión de los diferentes estilos del niño o niña, porque cada niño desde el mundo que trae y su historia de vida va a acentuar su pregunta o la crítica desde el ser que es.

La proyección de esta actividad es instalar prácticas de narrativa oral desde los niveles NB1, partiendo, por ejemplo, con rimas en primero y segundo, con adivinanzas en tercero, con rondas y cantos infantiles en los cuartos, y ya en quinto básico con cuentos orales, para contar, discutir y debatir en sexto y séptimo.

Esta experiencia presentada acá es un acto de compartir así como la narración oral, hoy ustedes se la llevan y la pueden seguir contando, con otras palabras, otras formas y quizás con otras melodías, lo importante es que todos sigamos creando, no olvidemos que un cuentacuentos siempre será un buen lector, y por cierto comprenderá y sabrá explicar a otros lo que alguna vez leyó...

2° Torneo de Debate Estudiantil para alumnos y alumnas de 3° medio

Elizabeth Ciaffaroni, Liceo Diego de Almeida, (particular subvencionado), El Salvador, Diego de Almagro, III Región.

El Salvador es una ciudad cuyo origen es un campamento minero. Estamos en el desierto de Atacama, enclavados en la cordillera a 2.300 metros sobre el nivel del mar, y a tres horas de la capital regional, Copiapó. El pueblo más cercano, Diego de Almagro, está a una hora. Somos once mil habitantes en disminución, porque el año pasado se anunció el cierre del yacimiento por la baja ley del cobre y eso está provocando una crisis interna en los jóvenes y la gente que vive en la localidad.

Como campamento dependiente de CODELCO tenemos un nivel socioeconómico alto. Sin embargo, el nivel socioeconómico no tiene vínculo con el nivel sociocultural. Es una comunidad que no valora la lectura, donde el diario llega a las 4:30 de la tarde a las únicas dos librerías que tenemos en la localidad. No hay kioscos ni revistas.

El Liceo Diego de Almeida depende de la Fundación Educacional El Salvador, que recibe aportes de CODELCO, además de la subvención estatal. Somos un establecimiento mixto y el único liceo de la localidad, tenemos también dos establecimientos de enseñanza básica, una escuela de lenguaje y un jardín infantil. Esta localidad tiene cine cada 15 días, no tiene pub, tenemos un estadio que es el orgullo local con una capacidad para 20 mil personas.

El torneo de debate se desarrolla con alumnos de 3° medio, en total 195 alumnos que pertenecen tanto al técnico profesional o al plan científico- humanista. Trabajamos desarrollando la

temática de la argumentación y enseñando las estrategias para debatir.

Primero enseñamos la técnica para elaborar argumentos, que para nosotros es clave en un libro del Mare Nostrum de 1999, inigualable para desarrollar la argumentación.

Carecíamos de un espacio de intercambio de ideas en El Salvador y por lo tanto, el torneo de debate se ha convertido en algo esperado por la comunidad cada año.

Al curso se le invita primero a desarrollar un debate interno, para disminuir el pudor frente al público, porque el torneo final es en el cine y es con papás, compañeros y toda la comunidad salvadoreña.

Dividimos los cursos en seis equipos para que ellos puedan ir debatiendo temas por sorteo. ¿Por qué por sorteo? Porque si no algunos eligen temas fáciles y genera críticas de los otros chicos para poder plantear temas distintos.

Siempre se dan buenos temas. Nos vamos a encontrar con la píldora del día después, la participación de la mujer en política, etc. Una vez que hacemos eso, hacemos el torneo interno y en él uno ve con admiración cómo los alumnos se transforman y ese que era muy chacotero o muy tímido saca una personalidad desconocida.

Hay un jurado que son sus propios compañeros. A todos les toca el rol, más la evaluación mía. En base a una pauta simplificada sacamos una evaluación que va como producto final al libro de clase. Una vez que cada uno se ha presentado, ellos eligen a quienes van a ser los representantes del curso, en este caso por cinco alumnos.

Cuando partimos teníamos un promedio de 437 puntos PSU en los seis terceros medios. Hoy, en la evaluación externa que aplicó el PREINAC, obtuvimos 525 puntos PSU. El proyecto valió la pena.

Idolos de la comunidad

Ustedes dirán “pero cómo logran motivar que todo el curso quiera elegir sólo cinco”. La verdad, confieso, tenemos una estrategia alimenticia. El primer lugar gana un asado para el curso completo con el profesor jefe, el segundo lugar es un churrasco queso con bebida y el tercer lugar es un completo con bebida. Entonces el curso completo quiere tener el asado completo.

También se preguntarán “pero bueno, cinco van a dar la cara y ¿qué pasa con el resto?” Ellos van a tener distintas tareas de apoyo al debate. Un grupo hace la investigación, porque tenemos chicos que son muy hábiles investigando. Otra tarea es la promoción de nuestra actividad, tanto en el liceo, como en la ciudad. Otro grupo está a cargo de las invitaciones, no solo redactarlas, sino que hacer la lista de invitados, controlar esa asistencia. Otro grupo hace el tríptico, que es una síntesis del currículo de los debatientes, el programa y algunos datos de contexto. Finalmente tenemos un stand con promotoras que reciben a la gente, entregan el tríptico, muestran el afiche y como los equipos saben previamente la posición que van a defender, explican su posición a los asistentes.

Quedan todas las tareas distribuidas por lo tanto no hay ningún riesgo de tener a los demás **chicos** sin realizar actividad, **siempre** hay algo que les acomoda y **que ellos mismos** por sus talentos deciden realizar.

Para este año el tema era el compromiso de los estudiantes con la calidad de la educación.

Carecíamos de un espacio de intercambio de ideas en El Salvador y por lo tanto, el debate se ha convertido en algo esperado por la comunidad. La experiencia ha resultado positiva para mis alumnos, porque es la única vez en el año que no los escucho quejarse por tener que leer. Investigan con un fin, no solo hacen tareas que encuentran hechas en "El Rincón del Vago"; para el debate tienen que ir a la fuente que en este minuto está vigente. Eso los obliga también a ver noticias en televisión, a estar informados, genera diálogo entre ellos y mejora su entorno familiar porque el diálogo y la argumentación se convierten en herramientas que ellos van a poder usar en sus vidas.

Finalmente, creo que es el aporte más importante que nuestro subsector de lenguaje le puede entregar a una persona, porque toda la vida deberemos debatir algún tema o discutir aunque sea una situación muy pequeña.

Moderador:

¿Cómo encontró el curso en marzo, qué diagnóstico hizo cuando los vio por primera vez?

El diagnóstico fue oral. Les planteé un tema y ellos hicieron una grabación de dos minutos. Iba viendo el uso de los relativos, los conectores, la pertinencia del lenguaje formal y la fluidez.

Yo guardo las grabaciones y se las entrego una vez que terminamos el torneo de debate, para que ellos mismos noten la diferencia de cómo empezaron hablando en marzo y cómo lo hacen ahora, más fluidos y más tranquilos para desarrollar una idea.

Cuando partimos teníamos un promedio de 437 puntos PSU en los seis terceros medios. Hoy, en la evaluación externa que aplicó el Preuniversitario Instituto Nacional, PREINAC, en agosto, obtuvimos 525 puntos PSU. Eso nos tiene muy contentos, porque ratificó que el desarrollo de la técnica y el tiempo que le habíamos dado a estos temas orales valieron la pena. Los jóvenes leyeron distintos textos, no sólo el de comprensión de lectura, sino que textos auténticos prensa, Internet o la Constitución.

Sería importante que nos contaras el desarrollo real, si los alumnos tenían un buen desarrollo del lenguaje oral en marzo en el diagnóstico inicial. ¿Hoy dirías que tienen un progreso notable, un progreso bajo o un mediano progreso y a qué lo atribuyes?

Notable. Los dos minutos de grabación se iban en una serie de divagaciones. Repetían mucho la idea y usaban muchos términos que no permitían siquiera desarrollar una idea. Ahora están mucho más formales, sobre todo han logrado marcar las diferencias, entre ellos mismos se ríen cuando pasa el presidente del centro de alumnos a dar una información y la da con un tono un poco más formal, un poco más serio. Efectivamente han tenido una evolución.

Según los alumnos que están en este minuto contigo y según el conocimiento que tú tienes de ellos, ¿dirías que son capaces de superar todas estas dislalias ambientales y que están muy metidas como hábitos en los niños de aquí a cuarto medio?

Espero que sí. Nuestra idea es seguir con el desarrollo de habilidades pensando en la PSU, fortaleciendo el uso del lenguaje.

Quisiera cerrar una idea solamente. Cuando uno ve las preposiciones en básica jamás les ven la utilidad. Solo en la medida que vamos desarrollando el lenguaje oral y les mostramos que sí tenía una utilidad, les va a tomar sentido. Alguien dijo en otra ponencia que aprendemos aquellas cosas que para nosotros tienen sentido y si no tienen sentido las dejamos de lado. Con el lenguaje pasa lo mismo, si nosotros no le mostramos que los conectores no son sólo un adorno o algo para dificultar el desarrollo de la PSU, ellos no los van a utilizar.

En el momento en el que hicimos el primer torneo uno no logra dimensionar lo que entregó, pero cuando lo ve aplicado a otras situaciones ve que sí se aplicó. Por los problemas estudiantiles, observando a María Jesús Sanhueza o María Huerta, los voceros y representantes del Liceo de El Salvador que tomaron la palabra en esas conflictivas semanas, principalmente eran los debatientes del año pasado.

Trabajo

La verdad es que ahí tuve que modificar mi trabajo porque de lo que aprendimos en Córdoba fue primero a retomar el texto explicativo, ver los recursos, por ejemplo, ver qué era la ejemplificación, la comparación, la analogía y la paráfrasis porque son recursos que van a usar al momento de argumentar. Una vez que recordamos eso, que ustedes saben es materia de segundo medio, empezamos con el diagnóstico, que causaba sensación, porque para ellos hablarle a una radio generaba ansiedad, así imaginarse ellos mismos hablándole a un curso y después hablando en un cine para 600 personas, obviamente que los pone ansiosos.

Hacemos el diagnóstico y empezamos a ver los elementos de la argumentación usando la bibliografía del Mare Nostrum del '99 -'98 y eso después lo complementábamos con lo que era la técnica del debate que es lo que enseña la Universidad Diego Portales. Yo uso clase expositivas y les voy entregando guías de apoyo y esas guías van consolidando lo que les he ido explicando y además mucho ejercicio, porque al principio trabajamos, por ejemplo, buscando argumentos en las cartas al director, es un buen ejercicio para detectar si de verdad están argumentando o no y luego trabajamos las editoriales. Primero lo escrito y después la parte oral, después de que lo hemos ejercitado bastante, la detección del argumento, luego vamos al diseño de sus propios argumentos para el debate.



“El baúl de los recuerdos”

Ximena Velásquez, Colegio Puerto Natales, (particular subvencionado), Puerto Natales, XII Región.

Mi colegio es particular subvencionado y el curso con el cual trabajé esta experiencia para desarrollar la oralidad es el “5º año Nordenskjold”, que está formado por 27 alumnos: diecinueve varones y ocho niñas.

Los aprendizajes esperados que abordé a través del Baúl de los Recuerdos fueron:

- a) Reproducir relatos escuchados o leídos
- b) Participar de situaciones de comunicación oral formal y
- c) Apreciar la lectura y audición de textos narrativos como un espacio recreativo

Cuando se gestó la idea de trabajar a través la oralidad, pensé que sería interesante brindarle a los alumnos un espacio pedagógico distinto a la tradicional sala de clases con sillas y mesas. Entonces se me ocurrió crear un pequeño espacio diferente en la sala, donde los alumnos pudiesen traspasar toda esta riqueza de la oralidad en forma lúdica.

Una de las dificultades que sentía que tenían mis alumnos, era poder expresarse escuchando a los demás, porque son muy buenos para expresarse, para dar sus puntos de vista, pero les cuesta escuchar. Entonces ese fue el punto de partida: aprender a escuchar. Y pensé que las leyendas son los mejores textos dada su riqueza en la oralidad.

En un principio había decidido trabajar con mitos y leyendas de la zona, pero los alumnos tenían conocimiento de distintas leyendas no solo de mi región, sino también de Chile y de otras partes del mundo.

La estrategia que utilicé para desarrollar esta propuesta es trabajar con los tres momentos de la lectura, que es una estrategia que he trabajado fuertemente este año, gracias a que he tenido la posibilidad de participar en los talleres comunales, como profesora guía y este perfeccionamiento me ha permitido actualizar mis prácticas pedagógicas.

Una vez que tuve clara cuál era la necesidad de los alumnos me di a la tarea de contextualizar esta experiencia, haciendo que los alumnos participen de manera significativa y por supuesto obteniendo mayores aprendizajes. Les dije a mis alumnos:

“Bueno muchachos, vamos a trabajar una experiencia pedagógica donde vamos a hablar mucho, vamos a expresar lo que pensamos, lo que sentimos, entonces para esto a mi se me ocurrió trabajar con mitos y leyendas ¿cómo lo podríamos hacer?”

Esta actividad acerca mucho a los niños al libro. A ellos les interesa trabajar de forma interactiva. Se sienten partícipes de una actividad, trabajan y se comprometen.

La idea del baúl

De la conversación surgió la idea de hacerla a través de un Baúl de los Recuerdos donde cada uno sacara, como sin querer, algunos materiales que le trajeran a la memoria una leyenda o un mito.

Ayudaron los alumnos y apoderados, uno trajo un baúl muy grande donde cupieran los elementos que fueran trayendo los alumnos. Y fue así como el baúl se fue llenando de sirenas, barquitos, sacos, ropa, hasta una peluca rubia, porque a alguno en la casa les habían contado la leyenda urbana de la rubia de Kennedy que es propia de Santiago.

Como la fundamentación de esta propuesta tiene que ver con trabajar la lectura a través de la oralidad en forma lúdica, la actividad se desarrollaba de la siguiente manera: extraíamos al azar un elemento del baúl y trabajábamos con los tres momentos de la lectura. Mostrábamos la leyenda, la leíamos por párrafos y luego la comentábamos.

Cuando extrajimos la rama de calafate, trabajamos con la leyenda del calafate que dice básicamente que aquel afuerino que come ese fruto vuelve a la zona. Ellos tenían muchos conocimientos previos que me sorprendieron, pues se basa en una leyenda de los aborígenes que narra la historia de dos jóvenes que se amaban, pero que no podían estar juntos y uno partía lejos.

Después íbamos haciendo la lectura por párrafos y los alumnos iban formulando hipótesis sobre qué vendría después, de qué se trataría, cómo va a terminar esta historia. También se comentaba, se hacían preguntas de distinto tipo, había preguntas que se extraían literalmente del texto, inferencias y preguntas sobre los personajes.

Esta actividad acerca mucho a los niños al libro. A ellos les interesa trabajar de esta forma, cuando es interactivo. Cuando ellos se sienten partícipes de una actividad trabajan y se comprometen.

La interacción y la puesta en común del grupo aumenta la comprensión del texto, o sea ya no estamos en esos tiempos donde uno leía en silencio y después respondía tediosos y extensísimos cuestionarios ¿se acuerdan?

Aquí la propuesta se trabaja, se conversa y quiero reiterar que los tres momentos de la lectura se trabajaron en forma oral,

todo fue en base en la oralidad. De esta manera el hecho de que uno opine, el otro escuche y argumente una persona, se producen contra argumentos que dan una mayor claridad a la comprensión del texto. Estoy segura que a esos niños ese texto no se les va a olvidar jamás.

Estoy intentando hacer que sea un baúl viajero dentro del colegio, o sea el baúl que está en 5° se puede ir a primero básico, se puede ir a kinder, se puede ir a séptimo y octavo.

Otra cosa interesante es que nosotros como profesores guiamos este proceso. No somos el que hace las preguntas o solo lee, sino que estamos guiando su proceso de pensamiento.

Las necesidades que yo detecté, era que ellos debían desarrollar la capacidad de escuchar, desarrollar lo que piensan y sienten y ser considerados sujetos activos en el proceso de comprensión lectora, no sujetos pasivos al cual yo le entrego un texto y arréglensela, sino como sujeto activo que trabaje el texto a partir de sus conocimientos previos.

El baúl dentro del colegio

Hay una cosa interesante con respecto a los recursos humanos y materiales, que fue la intervención del profesor de Historia y Geografía del colegio. Hicimos una actividad interdisciplinaria con él y me ayudó en muchos textos que tenían un contexto histórico y geográfico que yo no manejaba.

Cuando trabajamos los diez trabajos de Herácles, en el trabajo número diez, él rompía unas tierras que antes unían África con Europa. Entonces el profesor les explicó por qué a ese lugar se le llama las dos columnas de Herácles, hizo toda

una contextualización de la situación geográfica. Esto es muy interesante y muy enriquecedor para la experiencia, porque de esa manera el alumno queda con una visión más globalizada de lo que es el texto.

Como resultado, puedo decir que la propuesta fue exitosa, porque logró satisfacer las necesidades de los alumnos. Sentían que siempre escuchaban a los mismos que levantan la mano para pedir la palabra. Incluso hubo un niño que tiene algunos problemas de lenguaje críticos y gracias a estos trabajos que hemos estado desarrollando, él no solo ha podido participar, sino que ha ido mejorando bastante.

Otra cosa interesante que logró satisfacer las necesidades de los alumnos y alumnas es que tuvieron una activa participación, por lo tanto, se puede dar por comprobado que es una metodología de trabajo que produce resultados efectivos.

Con respecto a lo que son las proyecciones estoy intentando hacer que sea un baúl viajero dentro del colegio, o sea el baúl que está en 5° se puede ir a primero básico, se puede ir a kinder, se puede ir a séptimo y octavo. Otra idea es que el baúl se podría implementar con elementos propios de mitos y leyendas de nuestra zona austral, esto gracias a que hay profesores, como el mismo profesor de historia, que manejan mucho el tema de los aborígenes australes, inclusive me dijo que los podía llevar a enseñanza media y trabajar textos relacionados solamente con la localidad. En la "república independiente de Magallanes" generalmente somos muy localistas, por lo que sería una buena proyección del baúl.

Otra cosa interesante sería proyectar el trabajo hacia la escritura, pasar de la oralidad a la escritura y trabajar con los cinco momentos de la escritura: una preparación previa, una escritura

libre, un tercer momento donde ellos leen lo escrito y se pueden producir correcciones. Un cuarto momento, la reescritura de las correcciones y el último momento donde ellos socializan. O sea este mismo baúl que me sirvió para trabajar la oralidad también me puede servir para trabajar la escritura.



Después del... “y vivieron felices para siempre”

Paola Faúndez, Colegio Wenlock, (particular) Las Condes, Región Metropolitana.

Este proyecto se llamó así porque tiene como base el Cuento Clásico. Todo el primer semestre del año 2006 trabajamos en Colegio Wenlock, involucrando a los niños (tres años y catorce años) en los cuentos clásicos tradicionales a través de actividades de narración oral de cuentos seleccionados con anterioridad en que primaba la temática en relación a las edades, es así como en pre-escolares trabajamos cuentos como Los tres chanchitos, El patito feo, El gato con botas y fuimos complejizando para llegar a Hansel y Gretel en los quintos básicos y la Sirenita o la Bella y la Bestia en los de 7° y 8°.

La actividad se presentó como una actividad lúdica en que los alumnos de 4° básico debían recrear el final de algún cuento clásico y leerlo a su clase.

La idea era llegar a introducir al niño a la literatura de los originales, al menos en los cursos superiores dada la crueldad y rudeza de estos relatos, actividad que logramos realizar con niños especialmente de octavos básicos.

Primero fue descubrir que lo que ellos conocen como cuentos clásicos, por distintos razones, tiene más relación con las versiones hechas para televisión y cine por Disney, que con los autores literarios como Charles Perrault, los hermanos Grim, o Hans Christian Andersen. Este Proyecto involucra entonces una actividad que va ligada a lo que hacemos en biblioteca, la Hora del Cuento ya que siendo bibliotecaria, me interesa especialmente el despertar el gusto y el placer de la lectura en nuestros niños. El propósito es atraerlos y lograr que se sientan encantados con la posibilidad de leer y tener acceso libre a variados y múltiples libros de cuentos.

Una visita regular a la biblioteca es parte de la actividad curricular de los cursos y también se conecta con las actividades curriculares de los ramos. Por ejemplo, si en 6° básico están viendo la unidad de teatro entonces esa semana en la biblioteca se les presentan materiales, libros, obras (discos compactos o películas) más material que puedan revisar en Internet.

Hay niños a quienes no les leen cuentos en sus casas, que nadie se ha hecho el tiempo para leerles cuentos. Lamentablemente quedan en desventaja y en evidencia en relación a su grupo.

Proyecto

En esta actividad, trabajamos complementariamente con la profesora jefe de un 4° básico con la idea de por un lado potenciar la oralidad de sus alumnos para la asignatura de lenguaje y comunicación y por otro la idea de contar cuentos narrados por sus pares a cursos de niveles inferiores. La actividad se presentó como una actividad lúdica en que los alumnos de 4° básico debían recrear el final de algún cuento clásico y leerlo a su clase, el trabajo era en parejas y los cuentos podían escogerlos libremente. Luego seleccionamos a los que se sintieron más cómodos con sus relatos y decidimos involucrarlos en técnicas de cuenta cuento poniendo énfasis en los tonos y en el uso de un lenguaje no verbal. Además de un vocabulario correcto el lenguaje paraverbal, actuación, entonación, asunción de roles, creemos estimula la imaginación del niño y su comprensión lectora. Lograr que les guste un cuento puede motivarlos a estar más relacionado con los libros y con que les guste leer. Fue así como estas cuatro o cinco parejas -fueron en total 10 niños- continuaron trabajando con nosotros en un período de dos a tres semanas con las pautas básicas para contar cuentos y esto fue filmado que es lo que el proyecto proponía.

Roles

La idea fue que niños y niñas contaran cuentos, indistinto del género, pues se tiende, en el mundo infantil, a relacionar esto con una actividad más femenina. La actividad del cuento mismo tiene que estar centrada en un ambiente grato, que el niño note preocupación por lo que él va a escuchar. De todo ha de desprenderse cariño, núcleo de la actividad misma de contar un cuento.

Se preparó a los niños de 4° básico y se les invitó a contar sus cuentos a los niños más chicos. La primera sorpresa para ellos es que tenían que saber el cuento de memoria y aquello que habían inventado tenían que revivirlo sin estar leyendo un el papel.

Cuando trabajamos con niños chiquitos contando cuentos, uno de los temas preocupantes es cuánto tiempo pueden estar realmente atentos a un relato oral. Creo que si se dan estas claves: ambiente grato, preocupación y cariño, que nosotros evaluamos como las más significativas, en general el niño de seis u ocho años puede mantener su atención en relatos que duren siete, ocho minutos. Luego, permitir que el niño se pueda mover e interactuar, levantando la mano y opinando sobre lo que escuchó será fundamental.

De la audiencia al orador

Es muy interesante que el narrador sea un niño de 4° básico de nueve años. La audiencia de niños los ve como un autor y un par a la vez. Ellos son los que le inventaron este final, le inventaron otra hermana a la cenicienta, un oso salvador a Hansel y Gretel o un cazador de buen corazón a Bambi.

La audiencia se da cuenta que el niño que tienen delante es verdaderamente el autor del relato. Después los niños entienden muy bien que los niños de cursos mayores han creado la ficción contada, ya que los más chiquititos no separan la realidad de la fantasía y los sentimientos para ellos son transparentes. ¿Por qué Cenicienta no conocía a su hermana buena? o si el oso grande comía dulces.

En la práctica se trabaja con grupos pequeños y separados, pero que hacen un conjunto. Un grupo tenía que hacer los resúmenes y parafrasear, mientras otro grupo era el encargado de dramatizar. Utilizamos la biblioteca como espacio para reunirnos a practicar los cuentos y para filmar trozos de las reuniones que tuvimos. Los alumnos usaron tanto algunos de sus recreos como las horas de Lenguaje.

Tal vez el debate posterior a la narración oral es lo más enriquecedor. Que un niño de primero le discuta al que escribió el cuento, que cómo Bambi va a hablar, si es cervatillo y qué lenguaje usó el leñador y el "niño autor", a la vez, le pueda responder cosas como ha ocurrido, "que es un lenguaje entre ellos, porque es un código que desarrolló Bambi". La verdad es que los adultos quedamos de espectadores y la literatura y creatividad de cada niño se toma la palabra.

En conclusión los niños disfrutaban mucho escuchar a sus pares contar historias. Es bueno recordar que, en general, damos poco espacio a que estas instancias se den en forma espontánea.

Después y como corolario, los oradores ganan confianza en sí mismos, se sienten felices, especiales, al trabajar con adultos. Se genera una complicidad que acompaña al alumno por varios años en nuestra relación con ellos en el colegio ya que hicimos una actividad distinta con ellos. Si ustedes piensan que un niño

está con nosotros doce años, es muy bonito crear relaciones más vinculantes entre el espacio lector y su biblioteca.

Los niños involucrados como audiencia quedan con una visión de que el final de la historia no es necesariamente el final. La vida puede continuar. Les queda claro que la historia puede seguir y eso fue muy interesante porque ellos espontáneamente concluían esto.

Fue muy interesante descubrir y generar espacios a la vez para la escritura personal libre. Acompañarlos al pensar en la posibilidad de que también ellos pueden inventar otro final si no les gustó el final del libro o una película.

Libertad de crear

Me ha sorprendido por mucho tiempo la increíble capacidad del adulto por ordenar y circunscribir en el mundo de los niños. Siempre me ha intrigado cuál es el límite entre guiar y coartar, entre mostrar y enseñar. Hasta dónde queremos guiarlo y cuándo los obligamos a hacer indirectamente lo que yo (como adulto) quiero que hagan y no lo que ellos quieren hacer.

Los niños más grandes piden autonomía y una queja regular de los profesores es que para todo quieren que los guiemos. Me pregunto, por lo menos para el ciclo básico, en qué momento les damos espacio a los niños para que practiquen su autonomía, para que se equivoquen y aprendan a administrar sus tiempos.

Esta incógnita subyace a esta actividad, aunque los niños la arman, inevitablemente es el profesor que continua dirigiéndolos u ordenándoles la estructura de los cuentos que ellos crean.

Los alumnos disfrutaban mucho con este cambio de rol, en que ellos están a cargo de una actividad. Se sienten dueños del escenario y eso es un valor agregado a la actividad, que no nos habíamos tomado en serio y que aporta crecimiento a los más chiquititos que participan.

Deficiencias y virtudes

Lamentablemente para esta actividad de creación de otros finales para los niños que no tienen una experiencia como lectores quedan en desventaja y en evidencia en relación a su grupo. Hay niños a quienes no les leen cuentos en sus casas, que nadie se ha hecho el tiempo para sentarse un día en la tarde o un sábado en la mañana a leerles un cuento, entonces inevitablemente hay historias que no manejan, que no les son familiares que no pertenecen a su imaginario y por lo tanto los deja menos hábiles a la hora de participar, opinar o recrear un final.

Por otro lado, siempre es posible ampliar nuestra capacidad de colaboración sobre todo de los adultos que trabajamos diariamente con niños, esto es bibliotecarios y profesores, bibliotecarios y papás, papás y profesores. Es posible ampliar ese vínculo a medida que se va ganando confianza en el conocimiento y respeto mutuo, para que los niños igualen a sus pares y disminuyan su brecha, en este caso lectora.

Fundamental es el convencimiento de toda la comunidad del valor per se de la lectura es importante en el ámbito escolar. Esto es clave para que un proyecto funcione y no tiene que ver con recursos, tiene que ver con un convencimiento de los adultos que por un lado dirigen y trabajan en los colegios, como clave es el apoyo de los directivos y jefes de área para que un proyecto como este se realice.

Torneos de debate

Cristian Gutiérrez, Centro Educacional Mirador, Municipal, San Ramón, Región Metropolitana.

Nuestra experiencia con la oralidad en el subsector de Historia y Ciencias Sociales está dada a partir de la invitación que hace al Centro Educacional Mirador, la Universidad Diego Portales para participar en Torneos de Debate orientados a escuelas municipalizadas del área sur de Santiago, vale decir, uno de los sectores más desprovistos del sistema educativo.

En la Comuna de San Ramón no teníamos ninguna experiencia de este tipo con la oralidad, como los torneos de debate, a lo más disertaciones dentro del aula y no más que eso.

Aceptamos esta invitación para saber de qué se trataba, no teníamos ninguna experiencia de este tipo con la oralidad, a lo más se daba en las disertaciones dentro del aula y no más que eso. A partir de ello queremos contar como se desarrolló el proceso y cuales fueron sus resultados en nuestro subsector.

Los programas de 1° a 4° medio en el sector historia nos plantean desarrollar ciertas capacidades, como la búsqueda y organización de información, habilidades comunicativas, comprensión empática, reflexión crítica y propositiva; que los alumnos tengan conocimiento de la actualidad y que frente a eso sean capaces de tomar una posición y en el debate encontramos la estrategia adecuada para desarrollarlas.

Tomamos como objetivo desarrollar el pensamiento y habilidades cognitivas como las de: investigación con distintas fuentes de información y su análisis. El trabajo con la historia nos da pie para formar un alumno indagador, crítico, reflexivo y también interpretativo. El debate no es solamente la opinión

respecto a un tema específico, sino que dentro de eso hay convicciones, sentimientos y experiencia.

Respecto a los temas, propusimos que tuvieran relación con los contenidos del programa de cada nivel. En 1° medio, con la región y el país. En 2° medio, ideas con respecto a la creación de la nación, las culturas precolombinas y la cuestión social. Muchos de nuestros alumnos viven en condiciones que tal vez se vivían a principios del siglo XX, como el hacinamiento en los antiguos conventillos. En 3° medio, desde el desarrollo de la humanidad hasta el origen de las civilizaciones y por último 4° medio, que es el programa más complejo en la comprensión y análisis de nuestra sociedad actual.

Tres años después

Tuvimos una experiencia de tres años en el debate. En la que fuimos de cero hasta casi lograr lo máximo. En el último torneo, obtuvimos un segundo lugar; frente al Instituto Nacional. Para nuestros alumnos fue muy significativo.

Respecto a los resultados en lo académico y en lo social tuvimos mejoras significativas. Logramos en los alumnos que preparamos para el debate el desarrollo de la capacidad crítica y argumentativa. Se nos convirtió en un arma de doble filo. Algunos tuvieron problemas con otros profesores que no estaban involucrados en el debate, porque de pronto eran niños buenos para argumentar, no uno más del curso, sino alguien que tenía opinión.

Aprendieron a buscar información, a seleccionar y discriminar diferentes fuentes de información. El diario, por ejemplo, dejó de ser una fuente de información tan viable y segura, al pensar qué línea editorial sigue, qué posición política

representa. Ya no se dejaban influenciar tan fácilmente como lo hacían antes. Por otra parte en las pruebas de desarrollo había una extensión mayor y mejor argumentación en las respuestas.

Por último, los que participaron en el debate fueron líderes en las disertaciones y las evaluaciones orales. Generalmente eran los primeros que disertaban, tenían un mayor dominio de los contenidos, mejor expresión al hablar frente a sus compañeros y respecto a lo social vimos un fortalecimiento de la autoestima. Produjo un fortalecimiento de las relaciones intra y extra personales. Vimos cómo los alumnos que pertenecían al equipo de debate iban estableciendo relaciones con los otros cursos.

La evaluación de los resultados nos arrojó que esta experiencia provocó una motivación distinta en los alumnos: cambió las discusiones a golpes por la palabra. No en todos, pero sí un grupo significativo fue capaz de mostrarle a sus compañeros que había otras formas de expresarse, compartir ideas y puntos de vista diferentes, sin llegar a la agresión física o verbal.



Torneos de debate

Pilar Sobarzo, Centro Educacional Mirador, municipal, San Ramón, Región Metropolitana.

Preparar a un grupo de alumnos para un torneo de debate es algo vivencial. Disfruta aquel profesor que está con su equipo frente a una competencia; ver cómo el que andaba a garabatos y manotones es capaz de enfrentar a sus compañeros de una forma diferente.

Pero, como además nosotros somos profesores de ciencias sociales, entendíamos que esto tenía que ir no solamente por hablar, sino que además había que poner algunos objetivos importantes como fortalecer la democracia dentro de la institución, que de verdad es escasa. Los únicos espacios son los consejos de curso, centros de alumnos, las reuniones. Y ese fue nuestro objetivo. Como no éramos profesores de lenguaje nuestra experiencia personal nos exigía fortalecer al ciudadano.

Uno de los grandes conflictos que se nos presentó, era abordar el currículo: combinar todas las exigencias técnicas del currículo con una experiencia que tenía que ser motivadora.

Recuerdo que hace poco había escuchado una historia bastante simple de una granja de animales que quería hacer un homenaje al granjero. Entonces la vaca dijo: "Yo voy a poner la leche, porque con esto vamos a beber y con el queso, vamos a tener para picar". El caballo dijo: "Yo me voy a poner con mi trabajo, porque con mi trabajo voy a poder llevar adelante todo esto" y el chanchito dijo desde atrás: "Yo me voy a poner con la cecina" y todos quedaron bastante impactados por la entrega del chanchito que se iba a sacrificar por el homenaje. Lo que nosotros necesitábamos era que nuestros alumnos se pusieran

con la cecina, que se involucraran hasta el corazón en este tema, que dejaran la costumbre de buscar en internet las cosas rápidas, que dejaran la costumbre de escuchar y no la de escucharse. ¿Cómo podíamos hacer una formación de personas con autonomía intelectual sólo a partir de la voluntad de querer llevar a cabo esto?

Cambios notorios se dieron en los consejos de curso, desde profesores que decían "mi consejo de curso ahora es distinto", hasta otros que decían: "los niños están medios contestadores".

Si bien la capacitación de la Diego Portales fue bastante buena, fue absolutamente técnica. Pero llevarlo a la práctica es distinto. Había que lograr el compromiso del alumno. Fortalecer el compromiso con su propio desarrollo.

El año 2000, cuando fuimos invitados por la Diego Portales para desarrollar la experiencia quedamos bastante contentos.

El año 2001 nos pusimos ambiciosos y el año 2002 organizamos un propio torneo de debate de enseñanza básica, en el que participó desde kinder hasta 8° año. Nos dimos cuenta que el aprendizaje que ellos tenían no era un aprendizaje memorístico, sino que tenían la capacidad de poder opinar y elaborar argumentos. Ver a niños de kinder, por ejemplo, debatiendo si se deben o no mandar tareas para la casa es algo impresionante.

Lo más importante del torneo interno que organizamos es que quienes los prepararon no fuimos nosotros, sino que los alumnos del equipo de enseñanza media. Cada uno a quedó a cargo de un curso de primer ciclo básico. Se sentían un poco tutores de los más chicos, sentían que tenían que sacarlos adelante y todo lo que ellos habían aprendido tenían que llevarlo a cabalidad.

El desarrollo del pensamiento es un cambio importante y notorio. Quien hoy es presidenta del centro de alumnos fue miembro del equipo de debate. Antes ella jamás pensó participar de la orgánica estudiantil, porque no le gustaba la política, decía, “pero es que a mi no me gusta la política”.

Quienes lideraron en general el movimiento estudiantil fueron todos alumnos de debate. A Valenzuela lo vimos debatir el año pasado por la Confederación Suiza. Los dirigentes del Instituto Nacional son, si no en su totalidad, en su mayoría del equipo de debate. Y ahí nos planteamos por qué este año el Ministerio no organizó un torneo de debate.

La virtud del pensar

La formación ética fue fundamental, pero si nos preguntan cómo llegaron a eso, no sabríamos cómo plantearlo. Cambios notorios se dieron en los consejos de curso, desde profesores que nos decían “qué bueno este proyecto porque mi consejo de curso es distinto”, hasta profesores que nos decían: “Mira yo creo que no sería bueno seguir con este proyecto, porque los niños están medios contestadores”.

Recibimos quejas parecidas de más de algún papá del equipo de debate. Incluso organizamos un desayuno con ellos para explicarles los cambios. Nos planteábamos la disyuntiva de poder preparar alumnos que argumentaran, hablarles de la democracia, de la empatía, de la capacidad de ponerme en el lugar del otro, no solamente de tolerarlo mientras no moleste, y era muy contradictorio cuando se encontraban con estas enormes murallas en la familia o en otras partes del mismo colegio. Así que en este proceso de aprender, la formación ética del juicio moral, fue fundamental.

No existe forma de poder llevar adelante un trabajo de debate si no se trabaja en equipo. Los debates son competitivos y el objetivo es poder persuadir al público y al jurado. A la hora de poder debatir y a la hora de poder ensayar, necesariamente tienen que conversar con el otro compañero y poder escuchar, pero además hubo algo bastante importante que es la formación ética. Voy a citar un ejemplo que nos ocurrió el año 2001, cuando fuimos a debatir a Buén. Dentro de los equipos que teníamos, había un equipo que por sorteo quedó integrado por una mayoría de religión evangélica. Y cuando fuimos al sorteo de temas, había uno en particular que era despenalizar la eutanasia, que dijimos “ojalá no nos toque”.

La suerte quiso que nos tocara, pero pensamos, “no nos va a tocar la postura a favor”; y bueno, nos tocó la postura a favor. A cinco niños que comúnmente van a la iglesia, que viven la religión, les tocaba defender la despenalización de la eutanasia. Fue terrible para ellos el primer día, fue terrible para nosotros también. Sin embargo, fueron capaces de replantearse y conocer, para sostener sus argumentos, la historia de Ramón San Pedro (película Mar Adentro), fueron capaces de entenderlo en su diferencia y poder, en alguna forma, defender esa posición, quizá no adhiriendo completamente, pero ya no negándola completamente.

Nos tocó un tema parecido el año pasado que fue si se debía rebajar la pena a los militares involucrados en delitos contra derechos humanos. A nosotros nos tocó defender la rebaja de la penas. Eso fue terrible para los alumnos y para esta profesora también, entonces de alguna forma lo que se les pedía a ellos tenía que colocarlo en práctica, pero fuimos capaces de argumentar y eso fue absolutamente enriquecedor.

¿Como se desarrollaron los argumentos, cuándo sabían que los debatientes ya estaban bien preparados?

Para eso trabajamos con las profesoras del departamento de lenguaje. La verdad es que en historia uno puede argumentar de distintas visiones historiográficas, así que muchas veces todo es más bien permitido, pero desde el lenguaje parece que no es así, la argumentación tenía una estructura distinta que tuvimos que aprender a dominar.

Fue importante saber administrar la ansiedad, porque podíamos tener un buen equipo, buenos investigadores y oradores, pero si eran ansiosos, en el debate no funcionaban y tuvieron que aprender a hacerlo dándose las pausas y controlando los tiempos.

Desde el punto de vista personal, trabajar la estrategia del debate es muy agotador, no es una estrategia fácil. No es una estrategia que se pueda plantear con todos los cursos. Es una técnica y hay que aplicarla con los pasos que corresponden para que dé resultado. Hay que hacer un trabajo previo para llegar a ello, pero nuestro objetivo fue que ellos disfrutaran.

Desde el punto de vista personal trabajar la estrategia del debate es muy agotador, no es una estrategia fácil. No es una estrategia que se pueda plantear con todos los cursos.

Nuestros alumnos son completamente distintos a lo que eran antes y nosotros sentimos mucho orgullo de eso. Sacamos el segundo lugar a nivel metropolitano; sacamos la mejor oradora en debate y eso nos llenó de satisfacción y alegría.

¿Qué implicancias puede tener para la vida de las personas desarrollar sistemáticamente el lenguaje oral?

Lo primero es una trascendencia a la vida escolar. Desarrollo de la autoestima. Valorización de la propia experiencia. En la medida que se relacionan con sus pares, en la medida que se relacionan con su familia, les permite expresarse desde sí mismos, mejora la relación con su entorno. Inclusive, extrapolando mucho más la pregunta, saber expresarse bien les permite encontrar trabajo, tan simple como eso.

Además personalmente yo hago clases en un instituto para adultos, entonces compartía con ellos mi experiencia de lo importante que es que ellos se expresen, pero se expresen de sí mismos.

Muchas veces nos encontramos que quedan frustrados en la capacidad de expresarse porque no pueden verbalizar lo que sienten o saben y dicen "no sé". Porque es más fácil. Es muy importante para la vida familiar, personal y laboral de las personas poder expresar emociones. Una persona que es capaz de expresarse con claridad y fluidez es más segura en la vida. Por lo tanto favorece la autoestima.

La connotación de la palabra discusión es enojarse, ruptura, pelea. Cuesta mucho cambiar que discutir con argumentos no es pelear. Es un proceso largo. También pensamos que es importante aprender a escuchar y respetar la opinión del otro, por lo tanto es una herramienta para enfrentar la vida con los demás.



Responsable Legal: Carlos Eugenio Beca Infante
Coordinación Editorial: Daniela Doren Santander.
Editor: Roberto Farías Sobarzo
Diseño y Diagramación: Paulina Manzur Morales
Producción Editorial: Flor Rojas Sanzana, Fernanda Quiroz, Lorena Gutierrez Roger.
Impresión: MAVAL

Unidad de Comunicaciones del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación
Teléfono: 4881533
E-mail: cpeip@mineduc.cl
www.cpeip.cl



Biblioteca Mineduc



00017027

se.
indumst,
demus;
xstat,
psa:
imis aegris
ac fles?



que
yas